

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACI DA ROCHA WANZKE

EDUCAÇÃO DE JOVENS NA PERIFERIA URBANA: CAMINHOS DE
EGRESSOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS EM ALTA FLORESTA-MT
(1997 A 2004)

Cuiabá – MT

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IRACI DA ROCHA WANZKE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS NA PERIFERIA URBANA: CAMINHOS DE
EGRESSOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS EM ALTA FLORESTA-MT
(1997 A 2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular; Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado.

Cuiabá-MT

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

W251e Wanzke, Iraci da Rocha.
Educação de Jovens na periferia urbana: caminhos de egressos do Projeto Arco-íris em Alta Floresta-MT (1997 a 2004)/Iraci da Rocha Wanzke. __ Cuiabá:UFMT/IE, 2006.
xiii, 212 p.:il. Color.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação (Área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popul: Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia sob a orientação da Profa Dra. Maria Aparecida Morgado.

Bibliografia: p.194-202

Anexos: p. 203-212

CDU - 374.3

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação

2. Jovens

3. Trabalho



Av. Fernando Corrêa da Costa, sn
78060-900, Coxipó, Cuiabá, MT, Brasil

☎ 55 65 615 8431 ☎ 55 65 615 8440
eduufmt@cpd.ufmt.br -- -- www.ufmt.br

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

Profa. Dra. Josiane Magalhães

Examinadora Externa (UNEMAT)

Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado

Orientadora (UFMT)

Agradecimentos

*A profa. Dra. Maria Aparecida Morgado,
minha orientadora, pelo respeito com que apoiou o rumo
desta dissertação, desde o projeto inicial, não só
sugerindo, mas abrindo caminhos para as novas
buscas.*

*Ao prof. Dr. Manoel Francisco Motta e profa.
Dra. Josiane Magalhães, pelas sugestões
substanciais na qualificação.*

A profa. Dra. Sumaya Persona pela contribuição.

Dedicatória

*À meu eterno esposo, Luiz
Alberto Wanzke, pelo carinho,
compreensão e apoio durante todo esse
tempo. A serenidade e o otimismo dele
foram fundamentais nas horas difíceis de
solidão.*

Agradecimentos

A todos (as) que marcaram presença cada um a sua maneira, fazendo a diferença no mestrado e em todos os momentos de minha vida.

Em especial, às personagens principais desta pesquisa, os jovens egressos do Projeto Arco-Íris, que me permitiram conhecer sobre suas vidas, seus medos, angústias, prazeres e sonhos. E aos profissionais do Projeto que contribuíram com informações significativas para a organização dos dados.

Às professoras e professores do mestrado da UFMT, em especial a Dra. Lúcia Müller, pela preocupação e amizade durante minha trajetória, procurando sempre levantar o meu astral e compreendendo a minha solidão longe de casa, e também proporcionando momentos de rico crescimento intelectual. A Dra. Michèlle Sato, pelo apoio e incentivo, me fazendo acreditar que esta etapa seria passageira.

A CAPES, pelo recurso concedido para o desenvolvimento da pesquisa.

A equipe da Pós-graduação, Dionéia, Geison, Luiza, Mariana e Simone pelo apoio extremamente solícito e competente, em especial pelo carinho e os conselhos.

Em todos os caminhos que percorremos encontramos amigos que, sem esperar algo em troca contribuem para nosso crescimento e sem medir esforços nos mostram a maneira mais fácil de seguirmos adiante para concretizarmos nossos objetivos. A amizade tem valor inestimável. Entre eles há aqueles que não posso deixar de citar, em especial, aos grandes amigos Clayte e Stela, que de maneira muito singular me apoiaram nos momentos tristes, alegres e de dúvidas. Nossa amizade nasceu, cresceu cheia de cores entornadas de um cálice do mais puro cristal.

A Maria Luisa, que colaborou para meu crescimento profissional, Michele e Wilquerson, que sempre colaboraram comigo com muito carinho.

A amiga Cláudia, que teve um papel fundamental, colaborando com uma das coisas mais importantes que foi um encontro comigo mesma, me ajudando a conviver com os momentos solitários e ensinando que para a vida as portas não são obstáculos, mas diferentes passagens.

A amiga mestra Maria Ulbadina, que desde o início me fez sentir capaz, acompanhando minha trajetória com disponibilidade nas horas mais precisas, estendendo seu ombro amigo, aconselhando, acolhendo e engrandecendo meu potencial, sempre dividindo sua sabedoria de maneira plena.

As amigas mestras Daniela, Meire-Rose, Maricélia e ao amigo mestre Josiley pelo incentivo e colaboração com minhas dúvidas.

A amiga Simone, que compartilhou das minhas angústias, saudades e solidão longe de casa.

Ao meu esposo Luiz, companheiro de todas as horas, pessoa de extrema importância e valor, que esteve sempre presente na minha ausência, valorizando e respeitando o meu sonho e compreendendo as minhas angústias e momentos de solidão.

As amigas para sempre Andréa, Anita, Liliane, Roanita e Virginia que acompanharam e incentivaram minha caminhada com muita solidez.

A amiga especial Délia, pelo apoio incondicional, que em todos os momentos, desde a minha chegada a Mato Grosso, me fez enxergar o mundo diferente que existe aqui, sempre me lembrando que temos algo a cumprir onde quer que estejamos e assim me fez crescer muito vivendo neste lugar longínquo.

A amiga Solange, que desde que nos conhecemos procurou apoiar e colaborar em minha caminhada.

Àquelas pessoas que estiveram distantes da dissertação, mas muito próximas afetivamente: minha mãe Justina, meu pai Miguel (*in memoriam*), irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, sogro, sogra, cunhado, cunhadas pelo tanto que posso contar com eles.

A turma de mestrado, em especial a amiga Dejacy e Rosenei que estiveram sempre presentes, me incentivando.

RESUMO

A pesquisa investigou jovens egressos do “Projeto Arco-Íris” situado no bairro Vila Nova em Alta Floresta, norte de Mato Grosso, procurando saber a contribuição do mesmo na inserção educacional e profissional desses jovens. O objetivo do Projeto é preparar os jovens estudantes de escola pública oriundos de famílias de baixa-renda a exercer os direitos de cidadania e trabalho, afastando-os da rua. A investigação situa-se na perspectiva da pesquisa qualitativa. Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com 22 jovens egressos com idade entre 15 e 22 anos. Buscou-se também entrevistar presidente, coordenação, direção e professores do Projeto. A pesquisa com os 22 jovens revelou que: 12 jovens estão inseridos no mercado de trabalho e 10 jovens não estão trabalhando; quanto à inserção educacional, 14 jovens estão estudando e 7 jovens não estão estudando e um terminou o ensino médio. Os jovens mencionaram a necessidade de medidas sociais ou políticas públicas para a juventude. A pesquisa indicou que uma parcela de egressos do “Projeto Arco-Íris” acabou desistindo da escola por não vislumbrarem perspectivas de encaminhamento no mundo profissional através dos estudos. Apesar das opiniões serem diversificadas quanto à importância e contribuição do “Projeto Arco-Íris” na sua formação, há de se considerar aqueles que acreditaram terem sido beneficiados.

Palavras-chave: Educação; Jovens; Trabalho.

ABSTRACT

This research investigated the youth enrolled in “Projeto Arco-Íris” situated in Vila Nova district in Alta Floresta north of Mato Grosso, searching to know the contribution in the education and career of this youth, the goal of the Project is to provide the students from poor families to exert the citizen rights and work keeping them away from the street. The investigation shows the result in the qualifying method. Interviews were done semi-structure with 22 students between 15 to 22 years of age. The president, coordinator, principal and teachers were also interviewed. The research with 22 students showed: 12 students are working and 10 are not working, about the education 14 students are studying and 7 are not, and one finished high school. The students mentioned the need of social and public policies for the youth. The research indicated that some students of the “Projeto Arco-Íris” gave up studying because they did not have a professional career through studies. Although the divergent opinions about the contribution of the “Projeto Arco-Íris” in their qualification, there are some who believed in the help of the project.

Key words: Education; Youth; Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Posição geográfica de Alta Floresta-MT.....	84
Figura 2. Espaço físico do Projeto Arco-Íris em 1997.....	99
Figura 3. Lançamento da Placa de Fundação do Projeto Arco-Íris.....	100
Figura 4. Sede do espaço físico do Projeto Arco-Íris em 2004.....	101
Figura 5. Vista parcial do Projeto Arco-Íris e quadra poli-esportiva em 2004.....	102
Figura 6. Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto.....	103
Figura 7. Espaço físico cedido em comodato para o Projeto Arco-Íris – 2005.....	106
Figura 8. Espaço utilizado pelos profissionais do Projeto Arco-Íris em 2005.....	107
Figura 9. Fluxograma da proposta de trabalho do Projeto Arco-Íris.....	109
Figura 10. Representação gráfica da companhia residencial dos jovens egressos pesquisados.....	137
Figura 11. Situação residencial dos jovens pesquisados.....	137
Figura 12. Número de cômodos das residências dos egressos.....	138
Figura 13. Número de irmãos dos egressos.....	139
Figura 14. Nível de escolaridade dos pais dos egressos.....	139
Figura 15. Idade dos pais e mães dos egressos.....	140
Figura 16. Trabalho desenvolvido pelos pais e mães dos egressos.....	141
Figura 17. Estado de origem dos pais e mães dos egressos pesquisados.....	142
Figura 18. Renda familiar mensal dos egressos.....	143
Figura 19. Visão dos egressos sobre a contribuição/não-contribuição do Projeto Arco-Íris na continuidade dos estudos.....	147
Figura 20. Cursos superiores pretendidos pelos egressos pesquisados.....	148
Figura 21. A relação dos egressos pesquisados com o mercado de trabalho e a escola.....	155
Figura 22. Trabalho desenvolvido pelos egressos.....	156
Figura 23. Diversão favorita dos egressos.....	157
Figura 24. Programas de TV preferidos pelos jovens pesquisados.....	160
Figura 25. Gêneros musicais preferidos pelos jovens pesquisados.....	161
Figura 26. Número de jovens que já usaram drogas.....	163
Figura 27. Atitudes dos jovens pesquisados que desapontaram seus pais.....	172

Figura 28. Idade dos egressos quando ingressaram no Projeto Arco-Íris e tempo de participação.....	173
Figura 29. Motivos da participação dos jovens no Projeto Arco-Íris.....	174
Figura 30. Contribuição do Projeto na conquista de emprego.....	175
Figura 31. Vínculo dos egressos com o Projeto após desligamento do mesmo.....	176
Figura 32. Situações que os egressos desejam mudar em suas vidas.....	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Posição na ocupação, por faixas etárias.....	68
Tabela 2. Caracterização dos profissionais informantes do Projeto Arco-Íris.....	113
Tabela 3. Caracterização dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris.....	136
Tabela 4. Escolarização dos egressos quando estavam integrados ao Projeto Arco-Íris e situação escolar atual.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS

CMDCA	Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente
FEMA	Fundação Estadual do Meio Ambiente
GPEJD	Grupo de Pesquisa Educação Jovem e Democracia
HIV	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDECO	Integração, Desenvolvimento e Colonização
OPS	Organização Pan-americana de Saúde
PEA	População Econômica Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNIFLOR	União das Faculdades de Alta Floresta
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Considerações Metodológicas.....	21
PARTE I EDUCAÇÃO E JUVENTUDE	28
CAPÍTULO 1 Educação na contemporaneidade	29
1.1 Educação na perspectiva da teoria crítica.....	29
1.2 Cenário da educação não-formal	32
1.3 Movimentos Sociais e educação para a cidadania.....	39
CAPÍTULO 2 Juventude e seu contexto histórico	48
2.1 Ser jovem na contemporaneidade.....	48
2.2 Protagonismo juvenil	58
2.3 Juventude e trabalho.....	63
2.4 Juventude e vulnerabilidade.....	72
PARTE II O PROJETO ARCO-ÍRIS NA SOCIEDADE CIVIL DE ALTA FLORESTA – MT	77
CAPÍTULO 3 O <i>Lócus</i> do Projeto Arco-Íris	78
3.1 Mato Grosso e Alta Floresta: breve contextualização.....	78
3.1.1 Alta Floresta: cidade-relâmpago.....	82
3.1.2 Da reforma agrária ao garimpo em Alta Floresta.....	87
3.2 Bairro Vila Nova em Alta Floresta: <i>lócus</i> do Projeto Arco-Íris	88
CAPÍTULO 4 Projeto Arco-Íris: da idealização à execução	97
4.1 Panorama Histórico do Projeto Arco-Íris uma iniciativa do terceiro setor.....	98
4.2 Objetivos e Metas do Projeto Arco-Íris.....	113
4.3 Os Profissionais do Projeto Arco-Íris.....	114

4.4 Aspectos Didático-pedagógicos do Projeto Arco-Íris.....	116
4.5 Limites e Possibilidades do Projeto Arco-Íris na visão dos profissionais.....	122
4.6 Dificuldades, aspectos positivos e negativos do Projeto Arco-Íris na visão dos profissionais.....	130
PARTE III O PROJETO ARCO-ÍRIS NA VISÃO DE SEUS JOVENS EGRESSOS.....	136
CAPÍTULO 5 Jovens egressos do Projeto Arco-Íris.....	137
5.1 Quem são os Jovens Egressos do Projeto Arco-Íris?.....	137
5.1.1 Caracterização sócio-econômico-cultural das famílias dos egressos.....	138
5.1.2 Escolarização, trabalho e expectativas de futuro dos jovens egressos.....	145
5.1.3 A relação das famílias dos egressos com o Projeto Arco-Íris.....	155
5.1.4 Vida Social dos jovens egressos.....	156
5.1.5 Jovens egressos, drogas e atitudes ilícitas.....	164
5.1.6. Jovens egressos: participação e vínculo com o Projeto Arco-Íris.....	174
CAPÍTULO 6 Caminhos trilhados pelos jovens egressos do Projeto Arco-Íris na visão dos profissionais.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	196
ANEXOS.....	205

INTRODUÇÃO

*Há pessoas silenciosas que são
muito mais interessantes
que os melhores oradores.*

Benjamín Disraelí

Embora seja um desafio traçar um panorama ampliado da juventude brasileira quanto aos estilos, aos modos de vida e aos valores, o foco deste estudo buscou compreender e analisar se o Projeto Arco-Íris contribuiu de forma significativa para que os jovens egressos do mesmo, provenientes de famílias de baixa renda, deram continuidade aos estudos e conseqüentemente foram inseridos no mercado de trabalho.

O interesse pelo tema surgiu mediante experiência vivenciada como socióloga e professora de escola e faculdade particulares ministrando a disciplina de Sociologia, quando foram desenvolvidas com os alunos e acadêmicos dessas instituições, ações no sentido de contribuir com crianças e adolescentes de bairros periféricos, assistidos por vários projetos sociais. Essas oportunidades possibilitaram conhecer o Projeto Arco-Íris.

O referido Projeto foi idealizado por um grupo de amigos, estudantes universitários do curso de Pedagogia da União das Faculdades de Alta Floresta - UNIFLOR, diante da preocupação com as questões sociais dos jovens de bairros de periferia. Atendendo à solicitação da disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino, decidiram ampliar a discussão e elaborar o Projeto Arco-Íris, organizado através da Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, que iniciou suas atividades em julho de 1997, o qual, no primeiro momento, teve o intuito de amparar crianças e adolescentes que não estivessem estudando, dando-lhes apoio escolar e efetivando a matrícula desses numa escola próxima de suas residências. Também teve a finalidade de preencher o tempo livre do contra-período escolar dessas crianças e adolescentes oferecendo reforço escolar a fim de reduzir o índice de repetência e evasão escolar. Nesse sentido, foram oferecidas aulas de pintura, esporte, teatro, dança, violão, computação e capoeira. Outro ponto a destacar, segundo os beneméritos do Projeto Arco-Íris, era que muitas crianças e adolescentes ociosos ficavam em grande número nas ruas da vila e da cidade, nos bares e partes do comércio tentando vender objetos,

mendigando e até cometendo pequenos delitos, havendo grande número de denúncias de furtos recebido pelo Conselho Tutelar.

O Projeto Arco-Íris, desde sua implantação até a execução, contou com várias parcerias: primeiro, da sociedade civil através de comércios locais, clubes de serviços, escolas privadas; segundo, do poder público municipal por meio da prefeitura e do poder público estadual através do “Programa Xané” e “Projeto Aplauso”, ambos da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Também teve a participação de “padrinhos” que mensalmente contribuía com quantias variadas para dar sustentabilidade ao desenvolvimento do Projeto.

O Projeto Arco-Íris iniciou suas atividades atendendo aproximadamente a 30 crianças e adolescentes as quais o freqüentavam no período oposto ao escolar. Seu funcionamento, inicialmente, deu-se no espaço da Igreja Católica São Pedro, no bairro Vila Nova; depois passou o atendimento para um barracão cedido por um morador do bairro; os professores eram mantidos pelo executivo municipal.

Com o crescimento da clientela, motivado pelo interesse das famílias, em 2000, ocorreu uma doação de uma área para a construção da sede, fato que contribuiu para que o sonho do grupo de universitários continuasse a crescer pela possibilidade de atender a mais crianças e adolescentes do bairro. Também recebeu, através de parceria do Rotary Club de Alta Floresta com o Rotary Club da Austrália (capital), a quantidade de 10 (dez) computadores para desenvolver as atividades relativas à informática.

As circunstâncias do contexto apresentado motivaram a pesquisa que teve por objetivo verificar se a execução do Projeto Arco-Íris se deu numa perspectiva do resgate à cidadania e dignidade humana como está previsto em seu estatuto (Fundação Altaflorestense de Resgate da Cidadania-Projeto Arco-Íris). Também pretendeu verificar se o mesmo contribuiu para democratizar as oportunidades para que os jovens egressos que participaram do Projeto dessem continuidade a seus estudos e, conseqüentemente, fossem inseridos no mercado de trabalho. O período contextualizado no trabalho foi do ano de 1997 a 2004.

O Projeto Arco-Íris, por suas peculiaridades, permitiu refletir que a “questão social” é inseparável da sociabilidade capitalista, principalmente se pensarmos no caráter conservador do projeto neoliberal, que tem promovido o esfacelamento dos direitos sociais, e conseqüentemente expressado por desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, geração, características étnico-

raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (IAMAMOTO, 2005).

Convém salientar que dados do Censo Brasileiro (IBGE, 2000) evidenciam o quadro global das desigualdades sociais brasileiras, contexto em que está inserida a situação juvenil nacional, cuja característica principal se relaciona ao agravamento das condições sociais para as populações jovens e marginalizadas dos centros urbanos. No âmbito das desigualdades sociais, os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonhados em ampla escala no Brasil (CARRANO & DAYREL, 2002, p. 1-2).

De acordo com os autores, o crescimento populacional de jovens e adolescentes que já foi denominado *onda jovem* no ano de 1991, atingiu seu ápice no Brasil por volta do ano 2005 perfazendo um total entre 30 e 43 milhões de pessoas, momento em que a proporção de jovens começara a apresentar um declínio significativo. Seria necessária radical inversão de prioridades nas políticas públicas, caso se quisesse estancar o perverso e explosivo processo de aumento das desigualdades sociais que gerariam os precários indicadores sociais da vivência da juventude para enormes contingentes de brasileiros.

Assim, na visão dos autores Dayrel & Carrano (2002) o Estado brasileiro tem se comportado como um “padrasto cruel” no tratamento a amplas parcelas de suas jovens gerações. A preocupação quase exclusiva com a estabilidade monetária – representada principalmente pelo Plano Real, o auxílio financeiro aos bancos privados e a privatização das estatais – redundaram no descuido com o agravamento da crise social e a consolidação da oceânica distância entre os mais ricos e os mais pobres. Seria necessário, portanto, romper com um ciclo de desenvolvimento caracterizado pelos altos ganhos do capital especulativo, reduzido crescimento econômico e exclusão social ampliada que já se estende na forma do fenômeno do endividamento das classes médias da sociedade brasileira.

Desse modo, a situação de exclusão e risco social de amplas parcelas das juventudes brasileiras exige medidas radicais e efetivas que denotem a inversão de prioridades de desenvolvimento econômico. Torna-se necessário que se desenvolvam, em conjunto com a descentralização das ações burocráticas, políticas integradoras entre as diferentes esferas

governamentais e as ações realizadas no âmbito da sociedade civil, num esforço nacional de dotar o Estado de capacidade de investimento e coordenação de políticas públicas.

Entendendo-se que as políticas públicas para a juventude, em geral, ainda não apresentam a concretude real para o respaldo de suas necessidades básicas, principalmente em países emergentes como o Brasil, a relevância dessa pesquisa com os jovens egressos do Projeto Arco-Íris não é só retratar a condição que o jovem expressa, mas também procurar evidenciar como o poder local conceitua e caracteriza a juventude do bairro periférico Vila Nova onde supostamente o elevado índice de pobreza produz jovens infratores.

Conforme destaca Sarti (2004), a situação dessas parcelas de jovens se vê ainda agravada pelo encolhimento do Estado na esfera pública, que não oferece soluções por meio de políticas que contemplem a juventude, o que gera uma privatização e despolitização das condições de vida. Nesse contexto, as famílias se vêem cada vez mais responsabilizadas por garantir a reprodução dos seus membros, não contando com quem as possa "ajudar a se ajudar".

Isso denota a imprecisão em caracterizar os jovens pobres como "excluídos", criando um "certo fetichismo"¹ da idéia da exclusão, que tende a suprimir as mediações existentes entre a economia e outros níveis e dimensões da realidade social (CASTELL, 1995).

Dayrell & Carrano (2002) afirmam que:

Não se registrou durante toda a década de 90 e os dois primeiros anos deste século, a existência de políticas nacionais integradas destinadas à juventude. Para os jovens brasileiros, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade social e por isso menos dotados de redes sociais de proteção – vítimas principais do desemprego pessoal e familiar e da morte por causas violentas –, as conseqüências do enfraquecimento do Estado e da privatização da esfera pública foram ações governamentais fragmentárias no âmbito de vários ministérios e secretarias de governo nas esferas da União, dos Estados e municípios, ainda que em muitas cidades tenham surgido iniciativas inovadoras que buscaram contar com a participação de segmentos juvenis na formulação e implementação de ações (DAYRELL & CARRANO, 2002, p. 4).

As políticas públicas dirigidas à juventude se desenvolveram concomitantemente a uma ampla e dispersa rede de iniciativas de ação assistencial privada a cargo do denominado terceiro setor, "constituído por grande número de intervenções educativas e assistenciais promovidas por ONGs, igrejas, associações etc. com financiamento em parte público e em

¹ Uma fantasia criada em torno da realidade da exclusão dos jovens pobres.

parte privado, oriundo de fundações empresariais ou de empresas privadas diretamente” (SINGER, 2001, p. 122).

Madeira & Rodrigues (2002), discutindo a situação demográfica dos adolescentes no Brasil, alertam para a necessidade de as políticas sociais contemplarem o volume percentual das demandas e a sua distribuição no espaço geográfico, além de estarem atentas às especificidades e heterogeneidade dos espaços. Mesmo considerando que possa ser corriqueira essa preocupação, alertam para o predomínio das políticas de natureza compensatória e focalizada em determinados públicos-alvo e em geral implementadas por ONGs em parcerias ou não com os governos. Propostas de intervenção dessa natureza, mesmo quando bem resolvidas, poderiam até atuar positivamente no destino de alguns indivíduos, mas se encontrariam longe de enfrentar a questão social que persiste nas mesmas dimensões.

Almeida (2000) afirma que o Brasil, quando comparado com outros países da América Latina e da Europa, não tem nenhuma tradição de investimento em políticas públicas para os setores juvenis. O sistema capitalista está aí com um sistema de ideologia própria, total e única com seus próprios interesses de apropriação, exploração e dominação de tudo e de todos. O sistema neoliberal também está aí. Diante da indefinição das políticas públicas que contemplem a juventude, apesar dos aparentes esforços das ONGs e do terceiro setor, como implementar ações que levem a inclusão quanto a escolarização e mercado de trabalho dos jovens egressos do Projeto? Acredita-se que, além da implementação desses setores, o olhar crítico do jovem deve ser alargado, para que saibam definir seus objetivos, sonhos mais ardentes, ambições que o desviem do caminho da delinquência, das drogas, enfim, da marginalidade a que está suscetível.

Conseqüentemente, com o alargamento de seus horizontes, ampliar-se-iam as possibilidades de inserção social desses jovens, de modo que pudessem exercer sua cidadania numa sociedade talvez aversa a eles. Nesse sentido, um dos pontos nevrálgicos é o trabalho juvenil.

Segundo Tommazi (2006), a questão do trabalho, apesar de ser central das políticas públicas para a juventude, ainda é bastante polêmica. Não há consensos entre especialistas e governantes, tanto sobre o lugar que o trabalho deve ocupar na vida dos e das jovens como sobre as possíveis soluções para o problema do desemprego juvenil.

Por um lado, pesquisadores e gestores consideram fundamental postergar o ingresso juvenil no mundo do trabalho para permitir a permanência na escola, favorecendo diplomas escolares em nível mais alto, que permitem ingressar em postos de trabalho mais interessantes, tanto em termos de remuneração como de possibilidade de realização pessoal. Por outro lado, considerando os intensos processos de transformação produtiva e de mudança social pelos quais passam as sociedades contemporâneas, a maior escolarização tem representado uma promessa de ingresso em melhores postos de trabalho que nem sempre é cumprida.

Percebe-se uma incoerência do mercado que cobra a tão falada “prática profissional” de quem está justamente demandando a sua primeira oportunidade de emprego, já que fica evidente a insuficiência das políticas de incorporação juvenil ao mercado de trabalho, uma vez que o próprio Estado não garante aos jovens uma boa escolarização e também a inserção no mercado de trabalho.

Considerações Metodológicas

Em termos metodológicos, este estudo se trata de caso qualitativo que consiste na investigação exaustiva e profunda de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo, o que seria dificultado com uso de outros delineamentos metodológicos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; GIL, 1991; GODOY, 1995).

O referencial teórico estudado especificamente sobre Metodologia de Pesquisa em Educação, demonstrou mediante os objetivos apresentados, que esta pesquisa tem abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 11.) tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa documental foi realizada através da análise do Estatuto do Projeto Arco-Íris, o Plano de Ação, Atas de reuniões da diretoria, Atestado de Registro no CMDCA

(Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente), Convênios, Escritura Pública do Terreno, e Contrato de Comodato.

Segundo Lüdke & André (1986, p. 38), a pesquisa documental é ainda pouco explorada na área educacional, mas que pode ser uma técnica importante para dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, ou para ampliar os aspectos do problema estudado.

A pesquisa empírica foi realizada num bairro de periferia, denominado Vila Nova em Alta Floresta, Norte de Mato Grosso. Foram entrevistados idealizadores, neste estudo denominados: presidente do Projeto; coordenador; diretor; professores; bem como egressos de 1 a 22 do Projeto Arco-Íris e o presidente da associação do bairro Vila Nova.

A questão da objetividade na pesquisa é uma preocupação freqüente em todas as áreas do conhecimento. A concepção da Ciência como algo completamente metódico, exato, livre de emoções e imbuído de interesses puramente científicos, vem sendo contestada a cada dia, em especial no caso das ciências humanas. Os próprios pensadores do meio científico questionam-se a respeito da imparcialidade e a impessoalidade da produção da Ciência. Na área da Educação, esta discussão torna-se ainda mais necessária, dada sua característica social e humana. A subjetividade, as experiências pregressas e atuais, a própria cultura do indivíduo, são indelévels em seu ser, enquanto pessoa e enquanto pesquisador.

No entanto, através de leituras e debates realizados nas disciplinas no decorrer do ano de 2005, no programa de pós-graduação, foi possível perceber que importava a realidade pregressa e presente. As preocupações constantes, vividas e sentidas é que se tornam referência central na trajetória de um pesquisador. A escolha de um objeto de estudo, assim, nunca é fortuita.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupando nas Ciências Sociais com o nível de realidade que não é passível de quantificação, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 21-23).

Segundo Trivinõs (1987), em um estudo qualitativo é necessário tentar, em um primeiro momento, suspender o conhecimento teórico e observar a realidade, para em um segundo momento, retomar a teoria e as categorias, dialogando assim, com os dados colhidos no campo, a fim de requalificá-los.

A preocupação da pesquisa qualitativa não é a de qualificar, mas de entender e compreender a dinâmica das relações sociais. Os dados recolhidos, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16) “são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas”. Com essas características, somente esse tipo de pesquisa poderia dar conta do objeto em questão, pois ela trabalha com um universo de significados, valores, atitudes, e não podem ser quantificados.

Os procedimentos metodológicos referentes à realização da pesquisa consistiram no levantamento bibliográfico a respeito da temática educação, juventude, trabalho, e terceiro setor, que foram classificados em referenciais bibliográficos diversos como livros, revistas, dissertações, artigos e sites, buscando um embasamento teórico passível de diálogo entre os autores estudados e os dados coletados.

Definiu-se que o *locus* da pesquisa seria o bairro Vila Nova, a aproximadamente 9 km do centro urbano de Alta Floresta, onde está implantado o Projeto Arco-Íris. O primeiro critério definido foi que seriam pesquisados os jovens egressos que ainda residissem no bairro Vila Nova, e que freqüentaram o Projeto no período de 1997 a 2004. O segundo consistiu na seleção da ordem em que foram localizados esses jovens, uma vez que é de praxe haver uma rotatividade de mudanças devido a constante migração para outros bairros e outras regiões do Estado.

Para a coleta de dados empíricos, foi realizada uma visita ao bairro Vila Nova a fim de identificar o contexto local. Tratou-se da fase exploratória deste estudo, que se colocou como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. “Foi o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 22).

Foram utilizados procedimentos e instrumentos diferenciados, tendo em vista as especificidades de cada momento de pesquisa, considerando a necessidade de triangulação

das informações e consistência na análise. Optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos: análise documental e entrevista

Essa fase do estudo proporcionou a aproximação com o Projeto Arco-Íris, e possibilitou um levantamento documental sobre a constituição do mesmo em Alta Floresta-MT, e, por fim, permitiu a localização dos jovens egressos que participaram do projeto, sendo este o foco central para o desvelamento do objeto desta pesquisa.

Para a localização dos egressos do Projeto, foi imprescindível a ajuda do coordenador do Projeto Arco-Íris que atuava desde a sua gênese; para tanto, foi preliminarmente feito um levantamento de fichas e registros de nascimento de alguns jovens egressos. Com a obtenção desses dados, realizaram-se as primeiras buscas, em companhia do coordenador para verificação de endereços; alguns foram encontrados, outros não.

Nesse aspecto, das entrevistas semi-estruturadas junto aos 22 egressos, uma parte foi realizada em suas residências, com a autorização e assinatura dos pais e/ou responsáveis no caso de menores e voluntariamente pelos egressos de maior idade após a exposição do motivo da pesquisa.

Tais entrevistas foram guiadas por um roteiro dividido em 5 (cinco) blocos temáticos: dados pessoais; escolarização; caracterização familiar; vida social; e, por fim, a participação no Projeto Arco-Íris, com duração média de 40 minutos, tempo em que membros da família que estavam em casa acabavam interferindo direta ou indiretamente em algumas respostas.

Outros dados, também por meio de entrevistas, foram coletados simultaneamente aos dos egressos, junto à atual presidente do Projeto, ao coordenador, ao diretor e aos professores, com duração média de uma hora cada. Também se optou por entrevistar o presidente da associação do bairro Vila Nova no intuito de compreender a dinâmica de constituição do bairro, que será oportunamente apresentada.

Outras sessões de entrevistas com egressos foram realizadas em horário normal de aulas, com a autorização da direção do estabelecimento e dos respectivos professores, que foram dispensando os alunos conforme ordem de chamada, nas dependências da própria escola, no período noturno, precisamente na biblioteca, o que propiciou maior privacidade.

As entrevistas para obtenção de informações com os professores do Projeto Arco-Íris foram feitas em seus respectivos locais de trabalho, salientando que a entrevista com a

presidente foi realizada em partes: a primeira no próprio Projeto Arco-Íris em 2004, quando da elaboração do anteprojeto; a segunda em 2005, em sua residência; a terceira, em 2006, em uma das salas de uma Escola Estadual.

O mesmo ocorreu com o coordenador do Projeto, com o qual foi realizada uma entrevista em três partes: uma no ano de 2004, no espaço do Projeto Arco-Íris; a segunda, em 2005, no espaço onde se encontravam as crianças e adolescentes transferidos de local na época; e a terceira, em 2006, na casa da pesquisadora, por opção do próprio entrevistado, assim como a do diretor.

Uma entrevista é sempre uma situação artificial, um hiato no cotidiano do entrevistado, a quem se solicita, por vezes, verbalizar coisas sobre as quais ele pode jamais ter pensado ou percebido. No entanto, todo o cuidado foi adotado para preservar a fonte natural dos dados enquanto se fazia uso dos instrumentos. Convém salientar que optou-se pela adoção do método dialético que se justifica como uma maneira de poder buscar uma compreensão do objeto como produto de múltiplas determinações, para que só assim, se possa interpretá-lo corretamente, sempre estabelecendo um diálogo com o referencial teórico.

Segundo Minayo (1994, p. 77), a proposta dialética se baseia em dois pressupostos: a idéia de que não há consenso nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento e ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência concreta.

De posse das informações coletadas, partiu-se para a análise de dados, buscando-se, pelo encadeamento de idéias a partir das referências bibliográficas e dados empíricos que estão circunscritas ao objeto de estudo, situá-las no contexto geral e no contexto local. Nesta fase da pesquisa, trabalhou-se com mais profundidade todos os instrumentos utilizados, ou seja, as entrevistas, e análise de documentos, o que evidentemente torna a análise mais sistemática e formal.

O trabalho está estruturado em três partes. A Parte I é intitulada “Educação e juventude”. O Capítulo 1 aborda uma breve contextualização sobre a educação na contemporaneidade, discorrendo sobre a perspectiva crítica da educação para a cidadania, e o cenário da educação não-formal. O Capítulo 2 apresenta algumas considerações sobre o tema Juventude, levando em conta que não se pode trabalhar com um único conceito de juventude, mas com uma multiplicidade de condições juvenis, já que existem diversas formas de

entender o jovem de acordo com o lugar onde se encontra e as condições em que vive. Não seria possível encaixá-la dentro de um conceito unânime, pois como categoria histórica, social e cultural abre-se um leque de conceitos. A proposição, neste trabalho, é entender um pouco mais sobre o jovem, esta fase da vida importante para a sociedade, para melhor analisar os sujeitos participantes desta pesquisa. Conforme Marília Spósito “seria quase impossível recorrer a um uso da categoria jovem que se imporia de modo igual a todos os pesquisadores” (SPÓSITO, 1997, p. 38).

A Parte II tem como título “O Projeto Arco-Íris na Sociedade Civil de Alta Floresta-MT”. O Capítulo 3 é constituído de breve contextualização de Mato Grosso e Alta Floresta, sua constituição enquanto cidade, os planos do colonizador e dos colonizados assim como o rápido surgimento do garimpo, o qual trouxe em seu bojo inúmeros problemas sociais, dentre os quais o crescimento populacional e conseqüentemente o aumento desordenado do núcleo urbano, que ocasionou o surgimento de alguns bairros periféricos dentre os quais, o bairro Vila Nova. O Capítulo 4 aborda o panorama social, histórico democrático e educacional da implantação do Projeto Arco-Íris enquanto sonho e realidade almejada por idealizadores, profissionais e colaboradores, bem como as metas e objetivos a serem alcançados, assim como as iniciativas e possibilidades do terceiro setor, enquanto instrumento de promover a educação não escolar.

Na Parte III, é apresentado e discutido “O Projeto Arco-Íris na visão de seus jovens egressos”. Ao analisar a formação dos jovens participantes do projeto, não se perdeu de vista as relações sociais desses sujeitos num contexto historicamente determinado. No Capítulo 5 são apresentados os dados obtidos na pesquisa empírica e análise dos resultados da investigação, apresentando a realidade estudada, focalizando os jovens egressos e as inter-relações entre sua condição social, relação com a escola e o trabalho, práticas culturais e a participação no Projeto. No Capítulo 6 é apresentada a trajetória de vida dos jovens do bairro Vila Nova em Alta Floresta em relação ao Projeto Arco-Íris, assim como a visão dos profissionais sobre a atuação social desses jovens.

Nas Considerações Finais são apresentadas as reflexões referentes à trajetória dos atores participantes do Projeto Arco-Íris, na concretização do resgate à cidadania de jovens egressos de um projeto implantado em um bairro periférico de Alta Floresta - MT. Nesse sentido coloca-se a possibilidade de uma pesquisa ainda maior com relação a jovens de

bairros periféricos. Procurou-se alinhar os vários tons de diferentes olhares de um mesmo objeto na tentativa de delinear o percurso de um ideal.

Esta pesquisa se desenvolveu dentro do projeto “Estado e Sociedade na Educação da Juventude: Iniciativas da Sociedade Civil e Propostas Governamentais” do Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (GPEJD), na linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

PARTE I

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 Educação na perspectiva da teoria crítica

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado, leva, pois, forçosamente, a divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser aprendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

Neste capítulo, propõe-se discutir as perspectivas sobre a educação, embasando-se na teoria crítica na qual deve-se resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Ao se pensar a educação na perspectiva emancipatória, não poderia senão estabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho. Segundo Abramovay (2002, p. 38), “a educação é um componente chave para a qualidade de vida da população juvenil”.

A educação é um dos assuntos mais discutidos nas últimas décadas. Vive-se hoje, a educação tal qual Édipo diante da Esfinge: ou se decifra o enigma que o monstro nos coloca ou se é devorado por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante nos afazeres cotidianos.

Segundo Oliveira (1996, p. 56-57) “A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada”. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que se vive, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade. Mas é preciso também considerar, ao mesmo tempo, que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

Oliveira (1996) tem a concepção de que a educação está norteadada pela construção de uma sociedade baseada nas relações de interação e socialização dos sujeitos através dos mecanismos e intenções na qual sua interferência será utilizada, se considerarmos que a educação é algo que pode ser conduzido para ajudar na libertação ou na dominação dos seus sujeitos.

A educação, enquanto atividade mediadora como é para Saviani (2005), pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim, ele assume uma posição de classe dentro da sociedade dividida em classes antagônicas; sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica um posicionamento de classe.

Com isso, é importante destacar que a educação no Brasil é gerenciada pela lógica do capital, e seu desenvolvimento em todos os âmbitos e espaços, acompanhou os processos das lutas de classe, sendo norteadada particularmente pelos interesses econômicos internacionais; dessa forma, na aprendizagem promovida pela educação estão implicados, antes de tudo, os valores e os interesses de quem direciona.

Para Serrão:

A educação é uma chave. Chave que se abre à possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade dos seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta chave permite ao homem modificar a realidade, alterando o seu rumo,

provocando as rupturas necessárias às forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído e refletido (SERRÃO, 1999, p. 23).

Sendo assim, a educação tem um poder de provocar no sujeito reflexões baseadas na teorização sobre uma dada realidade que está intrinsecamente ligada às formações sociais. No caso de mundo marxista, tal teorização gira em torno da construção de um projeto a favor da libertação das classes populares, uma locução contemporânea que tem concreção vinculada às relações e aos meios de produção. A educação, por conseguinte, é invocada como instrumento de transformação das relações de produção vigentes.

Para Paulo Freire (2005, p. 79) “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A educação, em sua mais simples forma, perpassou pelas sociedades primitivas de selvagens e de povos bárbaros. A transição da educação perpassou pelos povos através da organização política e pela formação de uma linguagem escrita e de uma literatura.

Do ponto de vista sociológico, a educação é o processo de assegurar a estabilidade e o melhoramento da sociedade. A teoria sociológica da educação acentuou a importância da seleção adequada ao conteúdo educacional como principal meio de preparar o indivíduo para a vida social e trouxe como resultado, a educação universal e gratuita.

O pensamento educacional do presente procura resumir os movimentos dos últimos tempos, reorganizar, e relacionar os princípios essenciais de cada movimento num todo harmonioso. Principalmente na contemporaneidade, em que a condição do jovem está totalmente diferenciada, pois os valores são determinados de formas diversas.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando (ARROYO, 1988, p. 36).

A contribuição sobre o papel da educação em nossa sociedade remete-nos a questionamentos sobre o verdadeiro posicionamento dos mecanismos educacionais, sejam

eles escolares ou não-escolares, em nossa sociedade capitalista fortemente marcada pela desigualdade social.

Para Mészáros (2005, p. 13) a sociedade só se transforma pela luta de classes. Limitar, portanto, uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. “[...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Para o autor, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais.

1.2 Cenário da educação não-formal

A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.
Alberto Tosi Rodrigues

Segundo Alves (2003, p. 14) “A primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. Isso é extremamente difícil [...] A segunda é ensinar a conviver. Conviver é viver bem em meio à diversidade”.

Pesquisas realizadas através da revista Ciência e Cultura (2005, p. 20) revelam que o público docente aponta que os espaços fora do ambiente escolar, mais comumente

conhecidos como não-formais, são percebidos como recursos pedagógicos complementares às carências da escola.

As diferentes formas de ensino são classificadas na literatura como: educação formal, educação não-formal e educação informal. A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer.

A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Diversos projetos surgiram com propostas de aperfeiçoamento no ensino por meio da educação não-formal, com atividades extra-classe; surgiram, também, propostas de levar aos alunos metodologias lúdicas, diferentes das habituais no ensino, fazendo das artes, por exemplo, ferramentas de trabalho capazes de estimular os estudantes a aprender a expressar os conhecimentos adquiridos através de uma linguagem.

O ensino não-formal tem um enorme potencial a ser explorado, principalmente no que diz respeito à sua capacidade de motivar o aluno para o aprendizado – valorizando suas experiências anteriores.

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso, estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens. (LOMBARDI, 2005, p. 4).

É possível destacar que Marx e Engels viam a educação com os mesmos olhos com que viam o capitalismo. Para Marx os conteúdos educacionais deviam estar contemplados em três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica. Ele não explicita o que seria essa educação mental, mas pode-se deduzir do contexto que seria uma educação elementar para o trabalho intelectual. A educação física seria a educação do corpo tal como oferecida nos ginásios esportivos e no treinamento militar. E, finalmente, a educação tecnológica seria a iniciação das crianças e jovens no manejo dos instrumentos e das

máquinas dos diferentes ramos da indústria, tarefa que deveria ocorrer em concomitância com o trabalho das “crianças” na fábrica.

Sabe-se que a sociedade industrial moderna – que se consolidou a partir das primeiras décadas do século XIX – revolucionou brutalmente, e num período muito curto em termos históricos, toda a vida humana sobre a terra, em dimensões econômica, política, cultural, intelectual e até mesmo afetiva. Revolucionou e continua a revolucionar.

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico, com o advento da robótica e da informática, permite ao capitalista realizar a mesma produção que antes o obrigava a empregar milhares de operários com apenas algumas dezenas de trabalhadores superqualificados e, portanto, educados. Educados, mas nem por isso emancipados. Vivemos, hoje, os dias da “sociedade da informação”, da “sociedade do conhecimento”, mas o fosso social que separa as classes continua a aumentar. Talvez, por isso mesmo, os instrumentos de reflexão sociológica sobre a educação sejam cada vez mais importantes.

Para Rafael (2006, p. 90-91), a concepção da educação enquanto estrutura norteadora na construção de uma sociedade justa e cidadã perpassa pelos mecanismos e intenções na qual sua interferência será utilizada, a educação é algo que pode ser conduzida para ajudar na libertação ou na dominação dos seus sujeitos.

A contribuição sobre o papel da educação na sociedade remete-nos a questionamentos sobre o verdadeiro posicionamento dos mecanismos educacionais, sejam eles escolares ou não-escolares em nossa sociedade capitalista fortemente marcada pela desigualdade social. O resultado é uma *apartheid* educacional cada vez maior, e não menor.

A operacionalização, através da ação da teoria, torna-se característica fundamental da proposta educativa marxista ao estabelecer que a teoria apenas possibilita dentro desse espaço a interpretação da realidade, devendo ser posta em ação na tentativa de modificar a realidade, pois, somente assim, a visão de mundo marxista mostrar-se-á integralmente em consonância com seu projeto “a favor da libertação das classes populares, uma locução contemporânea que tem concreção vinculada às relações e aos meios de produção. A educação, por conseguinte, é invocada como instrumento de transformação das relações de produção vigentes” (ARAÚJO, 2005, p. 46).

Fortalecendo a discussão sobre o papel da educação na sociedade de classes, Aníbal Ponce (2001, p. 169), destaca “que a educação é processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. Tal argumentação remete ao entendimento da educação como processo de perpetuação e indução de cultura que se dá no convívio entre gerações em uma sociedade. Essa perpetuação pode ser melhor compreendida se considerarmos que:

Quando estudamos a educação em Roma, vimos que Eumenes elogiava o zelo com que o Imperador escolhia os professores, “como se tratasse de escolher o chefe de um esquadrão de cavalaria, ou de uma corte pretoriana. A comparação não perdeu nada de sua terrível exatidão, apesar do decorrer dos séculos. Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e de professores continuará sendo um regimento, que, como os outros, defende os interesses do Estado. Mais franco do que todos os seus predecessores, o tirano argentino Juan Manuel Rosas deixou bem esclarecidas as relações efetivas que existem entre o Estado e a Escola. Quando, em 1842, começou a oposição contra a tirania, o Senhor Restaurador pensou ver nas poucas escolas que havia autorizado a funcionar, focos de agitação e de rebeldia. Então, com um gesto digno dele, nomeou como Diretor do Ensino Primário [...] nada menos do que o seu Chefe de Polícia. (PONCE, 2001, p. 182).

O autor evidencia o papel da educação em qualquer tipo de sociedade, demonstrando sua relação com o Estado através da institucionalização do ensino, ou seja, do ambiente escolar, considerando a influência exercida pelas classes detentoras do poder, no modelo educacional, pois “a classe detentora do poder na sociedade é também detentora do controle cultural dos aparatos educativos. Isto explica o porquê desses aparatos constituírem o campo de batalha que consolida o tipo de sociedade que se quer reproduzir e perpetuar” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 18).

Contrapondo a centralização e o autoritarismo da educação, Paulo Freire (1994) na obra *Pedagogia da Esperança* aponta para uma educação pautada na criação de um homem novo, livre de dentro para fora, uma educação como ação estratégica que merece ser sonhada e efetivada, vista como “projeto e processo”, desencadeada no cotidiano de forma não isolada. A educação nessa perspectiva:

[...] tem a função política de criar as condições necessárias à hegemonia da classe trabalhadora. Hegemonia implica o direito de todos participarem efetivamente da condução da sociedade, poder decidir sobre a sua vida social; significa direção cultural, política ideológica. As condições para a hegemonia dos trabalhadores passam pela apropriação da capacidade de direção. A educação é projeto e processo. Seu projeto histórico é explícito: criação de uma nova hegemonia, a da classe trabalhadora. A educação dialética é processo de formação e capacitação: apropriação das capacidades de organização e direção, fortalecimento da

consciência de classe para intervir de modo criativo, de modo organizado, na transformação estrutural da sociedade. (FREIRE, 1994, p. 73)

Para Paulo Freire, esta educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação (VALE, 1999, p. 36).

Sendo assim, a conquista de um mundo solidário, libertado da opressão e da desigualdade, e conseqüentemente a transformação dessa sociedade é o enfoque primordial da educação libertadora, sendo ela escolar ou não escolar, mas verdadeiramente pautada na participação dos sujeitos.

Sobre essa participação encontramos o posicionamento de Freire (2002), que:

[...] defende uma educação libertadora da opressão da exploração do homem. Liberdade que ganha sentido mediante a participação livre e crítica dos educandos. A criticidade elimina a alienação para ser uma força de mudança. No cerne dessa educação está o homem na postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço. (FREIRE, 2002, p. 44).

Contribuindo ainda sobre o processo de participação, como medida de combate à opressão, possibilitando a transformação social, Paulo Freire (1993), aponta o caminho a ser seguido na prática educativa:

Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica, a própria diretividade da prática educativa faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo dando-lhes provas concretas, irrefutáveis de que respeitamos suas opções em oposição à nossa. (FREIRE, 1993, p. 38).

Com a política neoliberal refletida num mundo de desigualdade crescente, onde os conflitos sociais, étnicos e culturais são cada vez mais perceptíveis, a educação de forma geral, não pode distanciar-se da sua potencial e relevante possibilidade de intervenção dessa realidade tanto no possível processo de instrumentalização do indivíduo para que ela o torne cidadão participativo, crítico, político e democrático, quanto na sua interlocução com outros mecanismos que desencadeiam a informação, o ensino e aprendizagem, nesse caso, especificamente, a educação não-escolar.

O reconhecimento da educação não-escolar tem se fortalecido nas últimas vinte décadas. Tal projeção deve-se principalmente à contribuição de Paulo Freire (1993) ao definir a educação como um processo que se perdura por toda a vida, não se limitando exclusivamente ao período escolar, ou seja, “o ser humano jamais pára de educar-se”, esse processo é permanente:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

Carrano (2003), contribui com a ampliação do campo e possibilidade do “processo educativo para além do escolar”, afirmando que:

A ampliação da noção de educação para o conjunto das práticas sociais significa o reconhecimento da multiplicidade de fatores que concorrem para a formação das identidades, ou, se quisermos, das múltiplas identidades que se configuram para os sujeitos nos processos de associação² em determinado momento histórico (CARRANO, 2003, p. 15).

O autor enfatiza a relevância das relações humanas desenvolvidas nas diversas áreas da cidade, nos locais de lazer, de práticas sociais, assim como também no espaço midiático, como possibilidade educativa, em função da troca de conhecimento e informações.

O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre a continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e a aleatoriedade, a homogeneidade e heterogeneidade; ou seja, no próprio movimento da vida e da práxis social em conjunto com mecanismos e ritos formalizados e concebidos para gerar aprendizagens, vivemos quotidianamente situações que não foram intencionadas para serem educativas, mas que, efetivamente, geram efeitos educativos. (CARRANO, 2003, p. 16).

Os efeitos educativos gerados pelas diversas manifestações e expressões sociais, que hoje se tornam objeto de estudo de educadores, há muito pouco têm recebido importância científica acadêmica, o entendimento de que a educação é uma área multidisciplinar e suas manifestações se desencadeiam de forma multifacetária, apresentando-se de forma ainda restrita.

² Carrano (2003), utiliza o termo “sociação”, partindo do entendimento do sociólogo alemão Simmel. Para ele, a sociação é o conteúdo, a matéria, formada pelos interesses de influenciar os outros e o de ser influenciado. Sociação, então, é a forma (realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Para ele, os interesses formam a base das sociedades humanas.

Até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados. Em alguns momentos, algumas luzes foram lançadas sobre a educação não-formal, mas ela era vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares. (GOHN, 2001, p. 91).

Contribuindo para o entendimento do avanço da educação não-formal na sociedade brasileira, trabalhada nesta dissertação como educação não-escolar, a autora enfatiza ainda que:

O grande destaque que a educação não-formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares. (GOHN, 2001, p. 92).

Ao apontar o desencadeamento da educação não-formal, Gohn (2001) tenta definir também o seu conceito de educação, apontando a associação com o conceito de cultura:

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. (GOHN, 2001, p. 98).

A associação do conceito de educação com a cultura, desenvolvido pela autora, contribui com o entendimento da evolução e do processo de mutação dos aparelhos pedagógicos, no qual, podemos apontar a televisão, como instrumento representativo desse desenvolvimento.

Ao apontar as dimensões das áreas que abrangem o processo de educação não-formal, e entendida como educação não-escolar, Gohn (2001) destaca também a influência da televisão e dos outros meios de comunicação, apontando que a educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica, é de extrema relevância para o processo educacional de todo cidadão, embora os educadores ainda não tenham dado a devida atenção a esta modalidade e alternativa pedagógica.

Segundo Arroyo,

Aprendemos que o tempo de escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e da cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas

famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho (ARROYO, 1998, p. 147).

A reflexão pedagógica escolar também vem sendo marcada por esse olhar alargado sobre os fenômenos educativos. Percebe-se aos poucos, que vão se incorporando a preocupação com os vínculos entre saberes escolares e saberes sociais.

1.3 Movimentos Sociais e educação para a cidadania

*É, a gente quer viver pelo direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer nascer um cidadão
Gonzaquinha*

Educação e cidadania são conceitos que têm uma larga tradição histórica no pensamento social e, apesar de eles manterem alguns elementos básicos recorrentes em seus significados, as concepções sobre os mesmos variam de acordo com circunstâncias de tempo e lugar.

Segundo Wanderley (2000, p. 156) a cidadania encontra raízes na antiga Grécia, nas elaborações sobre a democracia da qual faz parte ou está intimamente associada. Naquele período, a participação do homem na polis já apontava para a concepção moderna de cidadania.

Assim, fica explícito que na Grécia antiga a noção de cidadania estava ligada à comunidade de cidadãos e ao corpo de leis que os regiam. Os cidadãos eram cerca de 10% da população da cidade e diferenciavam-se dos não-cidadãos: as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

Em Roma, a qualidade de cidadão foi sendo outorgada a um crescente número de pessoas, mas, na realidade, era uma aristocracia política que dominava. No final da Idade Média, no seio das cidades, das comunas, das corporações e das universidades, reuniram-se os princípios de associações de representação das liberdades e franquias cívicas e pessoais.

Porém, a noção de cidadania só ressurgiu vigorosamente com a Revolução Inglesa de 1688, a Revolução Americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução Francesa (1789), desencadeando o conceito moderno de cidadania. A afirmação da vontade popular, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a identificação da soberania popular com a universalidade dos cidadãos franceses, a formação do Estado-nação, constituem os fundamentos do conceito moderno de cidadania.

Todo este contributo humano e universal foi retomado e reformulado em 1948, pela ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foi ainda depurado na encíclica *Pacem in Terris*, de João XXIII, e na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, do concílio Vaticano II.

O conceito de cidadania foi evoluindo conforme evoluiu o conceito da dignidade da pessoa humana. Até os finais do século XX, o património reclamado dos direitos humanos foi sendo enriquecido: aos direitos individuais, cívicos e políticos vieram juntar-se os direitos de natureza social, económica e cultural. E por último, os chamados direitos das gerações futuras ao ambiente, à paz, ao desenvolvimento sustentável, exprimem uma crescente consciência da unidade da terra e do género humano, do nosso destino comum, nas palavras de EDGAR MORIN (2001).

O contexto mundial atual caracteriza-se, também, sem dúvida alguma, por uma crise da cidadania. De fato, há fatores que contribuem para o declínio do espírito de responsabilidade coletiva, com reflexos nos vínculos da cidadania: o individualismo, o enfraquecimento dos valores de referência tradicionais, a prática da corrupção, as elevadas taxas de absentismo nos processos eleitorais, a fraude fiscal, o desinteresse pela vida política, as manifestações cada vez mais frequentes de falta de civismo. A educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só se exerce em contextos experienciais democráticos.

Segundo Serrão (1999, p. 23), falar em cidadania é falar de igualdade de oportunidades entre as pessoas, da consciência de que é possível transformar e conviver com as diferenças e que o bem-estar individual passa pelo bem estar coletivo. A construção da cidadania exige transformações profundas na sociedade e mudança de paradigmas a partir de uma visão ético-política. Essas mudanças ocorrem simultaneamente nas pessoas e no contexto em que estão inseridas. Falar em cidadania é estar se referindo a uma condição essencial do homem em sua existência histórica e social.

Uma nação que não tem como preocupação a formação de cidadãos, não poderá se constituir numa sociedade de homens livres e responsáveis. Uma sociedade assegura a condição de cidadãos a seus membros, se lhes permitir a produção e a fruição efetiva dos bens materiais, simbólicos e políticos.

Segundo Sorj (2004, p. 21) o conceito de cidadania apresenta-se como um desafio para as ciências sociais, onde nas últimas décadas, a cidadania ou o “acesso à cidadania” se transformou em sinônimo de “acesso ao mundo ideal”, sendo utilizado nesse sentido por praticamente todos os movimentos sociais, ONGs, e também por empresas (“empresas cidadãs”), organismos internacionais e políticas públicas. Para o autor, a cidadania passou a ser polissêmica, com conotações fundamentalmente normativas.

A cidadania não é algo que brota espontaneamente da natureza humana. O cidadão é formado ao longo de um processo educativo, quando o indivíduo aprende a controlar seus desejos e seus impulsos tirânicos. Como asseverou Kant, todo sujeito humano precisa encontrar limites à sua vontade de estudar para tornar-se realmente um sujeito livre, e não arbitrário e despótico. Portanto, para que seja possível a construção de uma sociedade de sujeitos racionais e de homens livres, é preciso a submissão de todas as vontades comuns, representadas na lei. Como afirmou Platão, a lei é fator da liberdade, pois nela os homens são livres por não dependerem de outros homens. Educar para a cidadania, de acordo com Platão, é como tingir almas. No livro IV da República, escreve o filósofo, que “educar uma pessoa e dar-lhe a melhor tintura das leis”.

Segundo Benevides (2004, p. 50) “A cidadania democrática pressupõe a igualdade diante da lei, a igualdade da participação política e a igualdade de condições socioeconômicas básicas – o que garante a vida com dignidade”.

As possibilidades de mudança acontecem através do exercício da cidadania participativa, que vai se construindo de muitas formas, sendo uma delas o desenvolvimento de iniciativas comunitárias que têm gerado projetos de transformação, articulando entre si uma teia de experiências que têm diferenciado o movimento social nos últimos anos.

Para Dagnino (2004, p. 103), a chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc. e de

questões de gênero, raça, etnia, etc. Inspirada na sua origem pela luta pelos direitos humanos, como parte de resistência contra a ditadura, essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política.

Assim, a redefinição da noção de cidadania, formulada pelos movimentos sociais, expressa não somente uma estratégia política, mas também uma política cultural.

Esse entendimento de cidadania domina as ações das fundações empresariais, o chamado “terceiro setor”, que proliferou no Brasil nos últimos anos. Caracterizado por uma ambigüidade constitutiva entre os interesses mercantis de maximização de lucros através da sua imagem baseada na “responsabilidade social”, essas fundações são os novos campeões da cidadania no Brasil. Tal como nos setores do Estado ocupados pelas forças neoliberais, esse discurso da cidadania é marcado pela total ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade. Uma das conseqüências é o deslocamento dessas questões: tratadas estritamente sob o ângulo da gestão técnica ou filantrópica, a pobreza e a desigualdade estão sendo retiradas da arena pública (política) e do seu domínio próprio, o da justiça, igualdade e cidadania. A própria substituição do termo sociedade civil pela importação do Terceiro Setor (o primeiro e o segundo seriam o Estado e o Mercado) para substituir o de sociedade civil designa o interesse de retirar a cidadania do terreno da política.

Para Benevides,

A cidadania ativa pode ser exercida de diversas maneiras, nos partidos e sindicatos, nas ONGs, nas associações de base e movimentos sociais, em processos decisórios na esfera pública, como os conselhos, o orçamento participativo, iniciativa legislativa, consultas populares (BENEVIDES, 2004, p. 50).

A autora chama a atenção esclarecendo que a participação da sociedade civil não significa diminuição do papel do Estado – este continua sendo o grande responsável pelo desenvolvimento nacional sustentável. O êxito de algumas parcerias, ou o chamado “terceiro setor” é bom, mas não suficiente. É dos poderes públicos que deve ser cobrada a expansão da cidadania social, com programas de educação para todos (incluindo ação afirmativa para negros e pobres nas universidades), renda mínima, bolsa família, banco do povo, política comunitária, saúde pública, reforma agrária etc.

Com isso, é na formulação de políticas sociais com respeito à pobreza e à desigualdade, em cuja definição se concentrou grande parte das lutas organizadas pela demanda de direitos iguais e pela extensão da cidadania que se dirigiu a participação da sociedade no esforço de assegurar direitos universais a todos os cidadãos, portanto, no terreno privilegiado do projeto democratizante, se evidencia com mais clareza o avanço dessas versões neo-liberais da cidadania.

Com o avanço do modelo neoliberal e a redução do papel do Estado, as políticas sociais são cada vez mais formuladas estritamente como esforços emergenciais dirigidos a denominados setores sociais, cuja sobrevivência está ameaçada. Os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos mas como seres humanos “carentes”, a serem atendidos pela caridade pública ou privada. Ao serem confrontados com essa visão, reforçada pela escassez de recursos públicos destinados a essas políticas e pela gravidade e urgência da situação a ser enfrentada, setores da sociedade civil chamados a participar em nome da “construção da cidadania”, com frequência subordinam sua visão universalista de direitos e se rendem à possibilidade concreta de atender um punhado de desvalidos.

Para Wanderley (2000, p. 158) “[...] vale registrar que houve uma inflexão no significado de cidadania, por força dos efeitos produzidos pela atuação dos movimentos sociais, tanto dos movimentos populares quanto dos movimentos feministas, ecológicos, étnicos”, etc.

O Brasil conheceu, em meados da década de 70 em diante e durante a de 80, sob vigência de uma fase mais branda da ditadura, um notável florescimento de novos movimentos sociais ou de movimentos populares.

Do ponto de vista dos movimentos sociais, a década de 90 do século passado, com as franquias democráticas reconquistadas e mantidas pelo estado de direito, trouxe de volta para o cenário político brasileiro a ação dos mais diversos movimentos de base popular.

Segundo Ferreira:

[...] os movimentos sociais já são parte integrante fundamental da sociedade, sendo hoje reconhecidos com sua própria expressão democrática, devendo, portanto, serem vistos e analisados como fenômenos internos aos processos permanentes de mudança e conservação dos sistemas e estruturas sociais (FERREIRA, 2001, p. 156).

É fundamental atingir-se a condição de cultura democrática, na qual democracia se torna competente na vida diária e normal, como o oxigênio que se respira. Somente assim se entra na rota da conquista histórica dos direitos, sejam os ditos básicos, ou difusos, ou de minorias.

No processo de democratização do Brasil, os movimentos sociais populares possuem uma singular relevância. Gohn (1994) considera que a participação nos movimentos sociais, especialmente na década de 80, trouxe bons frutos para a cultura política do país, pois nestes movimentos houve a ampliação da compreensão popular acerca do direito de participar e intervir nas coisas que lhe dizem respeito. Nesse sentido, os movimentos foram adquirindo importante papel como “pedagogos” da sociedade civil, no resgate da cidadania.

Na última década do século passado, Touraine (1996) tece reflexões sobre os movimentos sociais, indicando que o novo modelo de vida dos homens, provocado pela globalização, gerou uma crise na conceituação de movimento social. O mundo não é mais regido pela lógica do capital e trabalho, as relações sociais são marcadas pelo consumo. As necessidades são criadas pelos meios de comunicação, e neste contexto o homem é coisificado.

Atualmente, de acordo com Rossiaud & Sherer-Warren (2000, p. 35) o processo de democratização brasileiro mostra-se como um desafio aos movimentos sociais, dado seu caráter inconclusível e a interdependência entre ambos. Ao tratar especificamente do movimento social, evidenciam o caráter educativo deste, na medida em que divulgam uma visão de mundo e uma avaliação da realidade a partir de valores que são propostos para a sociedade de modo geral, construídos coletivamente através de uma ação política.

Lakatos (1995) ao sintetizar as definições de diversos autores, afirma que os movimentos sociais podem ser considerados com base em sua

[...] origem em uma parcela da sociedade global, com característica de maior ou menor organização, certo grau de continuidade e derivando a insatisfação e/ou as contradições existentes na ordem estabelecida, de caráter predominantemente urbano, vinculados a determinado contexto histórico e sendo ou de transformação ou de manutenção do status quo. (LAKATOS, 1995, p. 294).

Deve-se notar que se eles visam à conquista de determinados fins, estes só podem ser determinados com base no estabelecimento de projetos de ação. Se partem de necessidades e visões específicas de mundo e de sociedade, é porque possuem ideologia específica que os

orientam; se agem coletivamente baseados na constituição de grupos organizados, é em razão de incluírem a organização como um dos elementos definidores centrais da própria ação.

São esses, segundo Scherer-Warren (apud Ferreira, 2001, p. 147), “os elementos que constituem os movimentos sociais: projeto, ideologia e organização”. O projeto demonstra a idéia que se forma para executar ou realizar algo no futuro, os planos, os intentos. A ideologia é configurada por um conjunto articulado de valores, opiniões e crenças que expressam e reforçam as relações que dão unidade a determinado grupo ou movimento social, seja qual for o grau de consciência que tenham seus integrantes. As formas de organização de um movimento denotam seus *modus operandi* internos e as conformações hierárquicas que eles assumem que podem ser, conforme o caso, centralizadas ou descentralizadas.

No primeiro momento, este aspecto educativo pode causar estranheza, quando se pensa a tradicional priorização de educação no âmbito da instituição escolar. No entanto, um olhar mais apurado e abrangente nos faz perceber a educação como parte permanente e constante na vida de humanos sem se limitar a espaços ou tempos determinados. Esta afirmação encontra ressonância em Brandão (1995, p. 9) para quem “não há uma forma única nem um único lugar em que ela acontece e talvez nem um único modelo de educação; o ensino escolar não é a única que é praticada e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Assim, a educação se faz presente no cotidiano do ser humano através da relação que estabelece consigo, com o outro, com o mundo. Somos seres de relação, estamos no mundo com muitos outros, nos constituímos nesta inter-relação. Cada outro é um olhar, uma percepção, construída a partir da história particular e da subjetividade de cada um.

Nas diferenças dos sujeitos há encontros, desencontros, re-encontros, e em cada momento há aprendizagens individuais e coletivas. A educação é sempre o movimento de produção das humanidades, “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos”. (FREIRE, 1979, p. 23).

Gohn (1994) enriquece essa reflexão, uma vez que:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnica e instrumentos do processo pedagógico (GOHN, 1994, p. 17).

É possível afirmar que cada movimento social traz em seu bojo características próprias que explicitam sua organização, seus objetivos, seu modo de atuação, sua relação com o poder local, seus limites. O surgimento de um movimento social é consequência de uma situação real, a partir da qual diferentes sujeitos unem-se em torno de causas.

Segundo Dal Maso (2004, p. 07), “os movimentos sociais devem ser vistos dentro de um contexto maior que é o social em sua totalidade. Quem os gera? Por que se desenvolvem? Qual seu alcance? Quais seus limites?” É necessário, portanto reconstituir o *locus* em que tais propostas e ações são construídas e as “determinações” que operam no processo de sua institucionalização porque as propostas dos movimentos sociais não dependem apenas da “vontade política” de seus atores, mas das condições históricas em que eles operam.

A organização civil que este estudo buscou investigar está situada no âmbito dos movimentos sociais. Sabe-se que a relação entre movimentos sociais e educação é historicamente marcada pela questão da cidadania. No Liberalismo, a cidadania era associada à questão dos direitos imprescritíveis do homem, como liberdade, igualdade e direito à propriedade, e dos direitos da nação, como soberania e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário. Cabe ressaltar que para os liberais somente quem era proprietário de terras poderia ser cidadão, pois se acreditava que isto seria a garantia de independência econômica e liberdade de espírito. Com isso, a igualdade natural entre os homens seria desfeita no plano da realidade social, caracterizando-se pela desigualdade entre o cidadão/proprietário e não cidadão, ou seja, o não proprietário.

Com a consolidação do capitalismo, a educação passa a ser pensada como forma de controle sobre as classes populares, alguns teóricos a recomendam como forma de manter a ordem. O que se propunha era uma cidadania passiva desprezando-se o povo como sujeito político. O objetivo era a formação de uma sociedade ordeira, racionalizada para a vida econômica e voltada para a produção.

Com todas as suas mazelas, o capitalismo contribuiu fortemente para o surgimento de novos atores históricos capazes de mobilizar a sociedade em torno de questões relevantes e de pressionar os poderes constituídos na busca por mudanças e melhorias para a população, a partir de grupos organizados da sociedade civil que passa a exercer a cidadania coletiva.

Segundo Gohn:

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse de terra, grupos de moradores pobres que lutam por algum tipo de moradia [...] (GOHN, 1994, p. 16).

Em qualquer que seja o grupo social em questão, a educação é com certeza o ponto central na busca da construção de uma cidadania coletiva. Isto se dá devido ao fato de que a cidadania coletiva acontece no interior dos processos de lutas e reivindicações desempenhadas por esses grupos. Ela não é outorgada pelo Estado nem é fruto de ações externas à realidade vivida, ela é uma conquista popular que constitui novos sujeitos histórico-sociais. Todo confronto de luta e confronto social geram educação. A cidadania coletiva é vivenciada e construída no cotidiano das lutas sociais e no processo em busca da identidade político/cultural coletiva dos grupos envolvidos.

Um movimento da sociedade organizada é sempre um movimento que envolve uma pedagogia da sociedade civil. Para Schimidt (2001, p. 157) “os movimentos sociais e o terceiro setor crescem paralelamente à crise do Estado, buscando efetivarem direitos e suprir carências deixadas pela ausência da máquina estatal e também são indicativos de um novo senso de cidadania”.

A ação e a execução de um projeto como o que é objeto deste estudo exigem uma nova compreensão de cidadania, que conforme Paro (2001, p. 9) supere o conceito de pessoa como um ser natural, dotado de características próprias, supondo a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais que o faz exemplar de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. Estas não advêm de sua simples condição natural, mas do fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (seus semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam também preservados os direitos dos demais indivíduos.

CAPÍTULO 2

JUVENTUDE E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

2.1 Ser jovem na contemporaneidade

A especulação filosófica apaixona uma minoria e, para todo intelectual autêntico, a adolescência é a idade metafísica por excelência, cujas seduições perigosas a reflexão adulta terá dificuldade para esquecer.
Piaget

Neste capítulo, apresentam-se questões que envolvem significados atribuídos à juventude, no alvorecer do século XXI, perpassando pela História, pela Sociologia e Psicologia.

As fronteiras da juventude em relação à fase adulta são de fato difusas, é um período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e durante o qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam de acordo com as sociedades, as culturas, as etnias e as classes sociais.

Também tem que se considerar que os jovens de hoje experimentam um processo de “adulterização” acelerado, estando expostos a grandes vulnerabilidades sociais e múltiplos desafios. Segundo o Projeto Juventude (2004), são os jovens – talvez mais do que qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização.

A juventude é objeto de análise de distintas ciências: a demografia que se preocupa em desvelar seu peso no universo populacional, a medicina interessada nos aspectos biológicos, a

psicologia dedicada a compreender comportamentos, a sociologia voltada para o entendimento da atuação dos jovens nas dinâmicas do cotidiano social.

Neste trabalho, a juventude não é o foco principal da análise, mas a contribuição do Projeto para a continuidade educacional de jovens egressos. No entanto, entende-se que é preciso compreender o que é ser jovem, como é fazer parte da juventude contemporânea, quais as implicações legais e sociais da juventude atual numa perspectiva político-pedagógica.

Para Schimidt (2001, p. 185), “o termo juventude é polissêmico, revestindo uma série de significados”. Com isso, fica claro, segundo o autor, que o termo juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida heterogênea, segundo contextos e circunstâncias.

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social [...] Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Na verdade, outras faixas etárias construídas modernamente poderiam ser definidas assim, como a infância, a Terceira Idade e a própria idade adulta. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas. (GROPPO, 2000, p. 07).

O autor destaca também as terminologias surgidas na contemporaneidade, e as variadas alterações durante toda a história.

Segundo Serrão (1999, p. 15), o jovem se afasta da identidade infantil e vai construindo pouco a pouco uma nova definição de si mesmo. É um período de reorganização pessoal e social que se inicia, na maioria das vezes, com contestações, rebeldias, rupturas, inquietações, podendo passar por transgressões, para desembocar numa reflexão sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e seus fatos e sobre o seu próprio existir nesse mundo. Trata-se na verdade, da passagem do mundo infantil para o mundo adulto. O amor, a amizade, o trabalho, a escola, a família e o projeto de vida constituem-se em grandes questões cujo ponto central é a identidade: Quem sou eu? Como sou eu? Qual o meu valor? Quem me valoriza? O que quero? O que quero ser?

A juventude tem-se constituído objeto de inúmeros estudos, sob diferentes perspectivas. O termo aparece ao longo da história, mas seu conteúdo ganhou sentidos diferentes como salienta Levi e Schmitt:

De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX... Tampouco se pode imaginar que a condição juvenil permaneça a mesma em sociedades caracterizadas por modelos demográficos totalmente diferentes. (LEVI; SCHIMITT, 1996, p. 17).

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. Pais (2001), também alerta para as diferenças existentes entre a definição da juventude enquanto problema social e a definição da juventude enquanto problema para análise sociológica. Os estudos de feitio psicológico tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. A sociologia ora investe nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio, como a delinquência juvenil e a prostituição.

Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade³. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em extratos sociais médios e altos, urbanizados, se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identificam-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não podem ser tratados com começo e fim rígidos. Implica levar em conta as enormes disparidades sócio-culturais existentes e os diferentes contextos nas quais esses se constroem como sujeitos.

A tematização da juventude é histórica e já foi assinalada por muitos atores: a juventude só se torna objeto de foco enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social. Ameaça para si própria ou a sociedade, quando então a atenção se volta para a problemática.

Segundo Silva (1999), os jovens, percebendo a possibilidade de experimentação e procurando identificar-se com seu tempo histórico, irão se apresentar cada vez mais andróginos e menos sexistas, como os diversos movimentos no mundo hippies nos anos 60, nos Estados Unidos, os punk, nos anos 70 na Inglaterra, os yuppies, nos anos 80, que ao

³ A Assembléia Geral das Nações Unidas define “jovem” como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Essa definição data de 1985, Ano Internacional da Juventude.

contrariar paradigmas estabelecidos, viam crescer seu sentimento de identidade à medida que eram estigmatizados pela sociedade.

Salienta Silva (1999) que nos anos 90, ocorreu a explosão da informática com o uso dos computadores pessoais. Na atualidade, cada vez mais, a tecnologia está perto da vida dos jovens, mudando os costumes e criando padrões de comportamento. Surge, nesse cenário de adaptação ao mundo cibernético, das realidades virtuais, dos videogames, uma geração de jovens que passa horas “navegando” pelas estradas virtuais de seus computadores pessoais. Eles procuram desafiar o sistema com suas novas armas, os computadores. Sua munição é a mudança do ser passivo, acrítico da recepção das mensagens do mundo convencional, para um ser ativo, crítico e criativo nas possibilidades contidas de seu micro – computador, em conexão com a rede internacional Internet.

Segundo o citado autor, nas últimas quatro décadas, uma enorme quantidade de grupos ou tribos juvenis, proliferaram-se pelo mundo afora. Alguns com bandeiras utópicas, outros engajados em doutrinas políticas de esquerda e outros de direita, outros preocupados com a função do Estado e todos tendo em comum a preocupação com sua identidade. Muitos ficaram sem bandeira nenhuma, manifestando sua revolta sem o uso da razão ou da reflexão e acabaram aglutinando-se em manifestações de violência e delinqüência juvenil. Independente do espaço evidenciam-se situações de filhos que matam pais, de jovens que ateam fogo em índios, depredam edifícios públicos, sendo estes, autores, e também vítimas da delinqüência.

Para o autor, a desestruturação da família, o desemprego, o fracasso da educação, a mediocridade da mídia, a proliferação das drogas e tantos outros elementos colaboraram para que esses grupos de rebeldes sem causa não encontrassem espaço para refletir sobre sua existência e propiciar uma alternativa emancipadora para sua condição existencial. A ausência de determinadas necessidades básicas nos causa a dor, assim como um bebê que tem fome e chora desesperadamente pelo seio materno. Ainda equaciona que as grandes massas juvenis dos anos 60, 70, 80 estavam mais imersas nas modas estéticas, do que nos ensaios éticos. O mesmo fenômeno de aglutinação pelos ditames da moda verificou-se em massas juvenis dos anos 90. Na atualidade, os símbolos de rebeldia e contestação das décadas anteriores não passam de convenções estereotipadas, do mais elementar produto de consumo da sociedade de massa.

De acordo com especialistas, para incorporar cerca de 1,5 milhões jovens no mercado de trabalho, no período da “onda jovem”, o Brasil necessitaria crescer ao menos 5,5% ao ano (em 2005 o Brasil cresceu em média 2%)

Isso significa que, a cada ano, milhares de jovens não estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho, ficando sem alternativas reais de integração social e econômica, a curto e médio prazo.

A juventude brasileira que hoje apresenta 40% da população economicamente ativa do país deveria ter o direito de realizar suas pequenas conquistas, e contar com um Estado que lhes permitisse a participação na definição de políticas governamentais de longo prazo, pois estas são decisões que afetam os próprios jovens, agora e no futuro.

Mas até que ponto a intervenção das políticas públicas e da sociedade civil consegue problematizar as questões juvenis para respaldá-las, dando subsídio na construção de um mundo melhor para eles?

Uma das formas de resolução desse impasse para tornar exequível o empreendimento investigativo, reside em reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais.

Pais (1996), ao examinar um conjunto expressivo de autores que se dedicaram ao tema da juventude na sociologia, realiza um esforço de sistematização, configurando, ao menos, dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; para outros a temática estaria subsumida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe.

Juntamente com estas questões surgem no Brasil, no campo jurídico, formas de garantir os direitos dos jovens adolescentes e de conceituá-los. A lei 8069/90, de 13 de julho de 1990, tenta regulamentar o direito dos mais jovens criando o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nele, considera-se adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade, estendendo-se esta proteção, em casos excepcionais, até os 21 anos. Desta forma, a base de dados da

pesquisa encontra-se pulverizada, segmentada em áreas conceituadas como da infância e da adolescência ou da "menoridade" conforme conceito pré anos 90.

A Organização Pan-americana de Saúde - OPS - considera *adolescência e juventude* como conceitos distintos, em razão de suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas. A *adolescência* é um processo primariamente biológico que transcende a área psicossocial e constitui um período durante o qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange o período de 10 a 19 anos e compreende a pré-adolescência (10 a 14) e a adolescência propriamente dita (15-19). A *juventude* é uma categoria fundamentalmente sociológica e se refere ao processo de preparação para que os indivíduos possam assumir o papel social do adulto, tanto do ponto de vista da família e da procriação, quanto profissional, com plenos direitos e responsabilidades.

Para Abramo (1994, p. 1), a noção mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorre quando este abandona a infância para se processar na vida adulta. A juventude é período de duração variável que se coloca entre a infância e a vida adulta. No seu curso, ocorrem várias mudanças no desenvolvimento biológico, psicológico e social do indivíduo, sendo que o fenômeno relacionado às mudanças físicas é denominada puberdade e o fenômeno psicológico denominado adolescência. Biologicamente, começa com o aceleração do crescimento esquelético e início do desenvolvimento sexual; psicologicamente, começa com o aceleração do crescimento cognitivo e formação da personalidade e, socialmente, caracteriza-se como um período no qual o indivíduo se prepara para o seu futuro papel de adulto jovem. Quando a puberdade e a adolescência não ocorrem ao mesmo tempo, ocorre acréscimo de tensões, com os quais o jovem tem de lidar.

Devido as diferentes formas de abordar a juventude, é comum o termo "*juventude*", ser confundido com o termo "*adolescência*". Muitas vezes autores tratam estes dois termos como sinônimos. Neste caso, não se deterá nesta questão e não se discutirá aqui como e por que estipular uma linguagem comum ao se referir à 'juventude'. Quando necessário, no decorrer do trabalho, as discussões teóricas referentes à 'adolescência' acompanharão o debate teórico referente à 'juventude' foco do presente trabalho, devido ao tratamento homogêneo de ambos os conceitos.

Na juventude, segundo especialistas, concentra-se um conjunto de imagens fortes, de modos de pensar, de representações de si própria e também da sociedade como um todo. Estas imagens constituem um dos grandes campos da batalha simbólica. A sociedade plasma uma imagem dos jovens e constata com angústia os elementos de desagregação associados a esse período de mudança, os elementos de conflito e as resistências inseridas no processo de integração e reprodução social. Estas projeções simbólicas requerem, por parte do governo municipal, a efetivação de políticas públicas locais, em busca do processo de inclusão social a favor da construção do jovem como cidadão.

Em algumas culturas, o início da juventude é marcado por ritos nos quais o adolescente realiza teste de coragem e força; entretanto, nas sociedades tecnológicas o limite entre meninice e adolescência não é muito nítido. Ao passar pela adolescência, o indivíduo enfrenta lutos: perda do corpo infantil, perda dos pais da infância, perda da identidade e do papel infantil. Ao final, o indivíduo adquire todos os direitos e privilégios de um adulto, o que pode variar dependendo da sociedade em questão. Esse processo visa à construção da personalidade do sujeito e caracteriza-se por: busca de si mesmo e da identidade, tendência à formação de grupos, necessidade de fantasiar e intelectualizar-se, a crises religiosas e de identidade, deslocalização temporal, a evolução sexual, atitude social reivindicatória, contradições nas manifestações de conduta, oposições aos pais, flutuações constantes no humor e no ânimo.

A juventude é uma extraordinária etapa da vida de toda pessoa, pois é nela que se descobre a identidade e se define a personalidade. Nesse período se reformulam os valores adquiridos na infância e se assimila uma estrutura mais madura, manifestando crise de imaturidade e busca de maturidade, nada é estável ou definitivo, pois é uma época de transições e mutações. Tal período se caracteriza por ser um período onde fisicamente os meninos ultrapassam o peso das meninas, e a menarca já ocorreu na maioria das meninas. Outra característica desta etapa é ambivalência de sentimentos como sociabilidade e solidão, egoísmo e altruísmo, materialismo e idealismo. Inicia-se uma fase de maior introversão, aflora a necessidade de amor, geralmente surge o primeiro amor, às vezes o jovem torna-se tímido por temer a opinião do outro, há também o conflito interior e de personalidade, além da frustração por não poderem valer-se por si mesmos, o que ocasiona comportamentos negativos de inconformismo ou agressividade.

Para Erikson,

Em geral, é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens. Para se manterem juntos, eles superidentificam-se temporariamente com os heróis de facções e de multidões, a ponto de uma perda aparentemente completa de individualidade. (ERIKSON, 1987, p. 132).

Os pais tornam-se figuras rarefeitas na convivência do jovem, preferindo a vivência com seus pares em shoppings, nas ruas ou na companhia da televisão, da internet, dos games, até em função da modernidade da vida. Enquanto os pais preocupam-se em ganhar dinheiro, os jovens estão ficando solitários, o que acaba gerando um grande conflito familiar. Frase marcada por certa instabilidade associada a determinados *problemas sociais*. Peralva (1997, p. 23) diz que: “enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir”.

A juventude brasileira é multicultural, não é homogênea, representativa de cada período da história com suas influências e influenciando-a. Ainda que muitas vezes excluída do cenário político, a juventude se fez presente nas ruas, na luta, buscando interferir nos rumos do País.

Deve-se chamar atenção ao descaso com que é tratada a população jovem no Brasil, e há o dever de fazer com que a sociedade perceba a urgência e a necessidade da construção de alternativas e programas que abarquem os jovens com baixa empregabilidade nos grandes centros urbanos e nos bolsões de pobreza na periferia.

Ao ser encarado como problema social, e como grande responsável pela violência instaurada na sociedade capitalista, o jovem passa a receber estigmas e pouca atenção das políticas sociais.

Al finalizar la década de los ochenta y en los tempranos noventa, una nueva operación semántica de bautizo estaba en marcha: se extendía un imaginario en el que los jóvenes eran contruidos como “delincuentes” e “violentos”. El agente manipulador de esta etapa, sería la “droga”. Así arrancó la última década del siglo XX. (CRUZ, 2000, p. 21).

Paralelamente aos valores atribuídos aos jovens, mesmo com a Constituição Federal de 1988 que sinalizava novos rumos democráticos para a classe trabalhadora, se desencadeou, em toda a América Latina, o esfacelamento dos direitos sociais promovido pelo projeto neoliberal, onde os setores juvenis foram os que mais sofreram reflexo da deterioração da responsabilidade estatal, pois,

Resulta evidente que la realización tecnológica y los valores a ella asociados, lejos de achicar la brecha entre los que tienen y los que no, entre los poderosos y los débiles, entre los que están dentro y los que están fuera, la ha incrementado. La posibilidad de acceso a una calidad de vida digna, es hoy para más de 200 millones de latinoamericanos un espejismo. Si este dato se cruza con el perfil demográfico del continente, mayoritariamente juvenil, no se requieren grandes planteamientos para inferir que uno de los sectores más golpeados por el empobrecimiento estructural es precisamente el de los jóvenes (CRUZ, 2000, p. 26).

Dessa forma, sendo os jovens, o segmento mais “golpeado” pelos reflexos do avanço do capital global, que posição ele irá assumir na sociedade do mercado onde os valores são atribuídos pela capacidade de consumo individual, sabendo-se que,

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación para el mundo juvenil, a través de la pertenencia a las instituciones educativas y a la incorporación tardía a la población económicamente activa, está en crisis. (CRUZ, 2000, p. 27).

Frente a essa realidade, é preciso evidenciar a ocupação social da juventude da classe trabalhadora sem emprego, na sociedade do consumo, ou seja, o sistema lhe confere o rótulo de sobranter, logo, assim é excluído, pois, não produzindo, ele também não consegue consumir, e não consumindo, não possui representatividade alguma para a lógica do capital.

Durante a década de 90, o Brasil apresentou uma melhora não desprezível nos seus índices educacionais quantitativos. Reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, ainda que a um ritmo menor do que nas décadas anteriores.

Paralelamente a tudo isso, se acentuou os níveis de desemprego, assim como a precariedade, o sobre trabalho e a deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens. Com a continuidade ao longo dos anos de 1990 da manifestação da crise do desenvolvimento econômico brasileiro – a mais longa desde 1840 - a degradação de mercado de trabalho persistiu mais acentuadamente.

Cabe àqueles que formulam ações específicas para a inserção do jovem da sociedade, criar um canal efetivo de diálogo para ouvir as demandas dos diversos segmentos da juventude, seja da área periférica, urbana, rural, estudantil, empreendedora, pesquisadora, artistas, juventudes organizadas e uma infinidade de grupos e indivíduos que se manifestam espontaneamente na sociedade, representando um pouco da riqueza cultural dos nossos jovens.

Para Souza (2003, p. 45) o jovem não deve ser visto como uma figura abstrata, desvinculada do universo econômico e sociocultural em que se encontra. A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica.

Embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupam sujeitos que compartilham a mesma fase de vida, é preciso ficar atento à multiplicidade de experiências que se reúnem sob essa ampla denominação.

A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia - urbano ou rural – sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente este grupo que chamamos de juventude.

O campo das experiências dos jovens brasileiros é extremamente diverso e múltiplo, o que implica diversas maneiras de viver a juventude.

Para Melucci (1997, p. 10), o passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e as mensagens oferecidas aos adolescentes contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A dificuldade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta. Assim, o sentido do presente não se encontra no passado, nem no futuro e o tempo perde sua finalidade linear, revelando a singularidade da experiência individual.

Há algum tempo, os estudos sobre juventude tinham como prisma o lado negativo, exaltava-se os jovens como violentos, culpados ou coitados; sem buscar entendê-los como sujeitos sociais que são, e que constroem suas histórias; apenas há pouco tempo evidenciam-se pesquisas que buscam estudar o jovem na totalidade, enquanto sujeito social construtor de história, mesmo assim na educação, principalmente a pública ainda se encontram profissionais que ainda vêem o jovem como delinqüente, a juventude como um momento de crise, uma fase difícil, talvez por falta de um conhecimento mais profundo sobre a categoria juventude. ERIKSON afirma que:

Ao nos referirmos ao universo juvenil em geral, sem recortá-lo sob ótica da classe social, tendemos a considerar os jovens consumistas ou alienados. Se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais. (ERIKSON, 1987, p. 259).

O sujeito é um ser social que ocupa um lugar determinado na sociedade, tem uma origem familiar que possui uma história, interpretando e resignificando o mundo. O sujeito é um ser ativo que age sobre o mundo produzindo-o também. À medida que o ser vai se constituindo como humano ele também se constitui como sujeito. O ser se constitui na relação com outro, precisa do outro para ser sujeito, por ser a dimensão na sociedade onde vive. Nos anos sessenta a juventude era um problema, na medida em que se definia atora principal (protagonista) de um conflito de gerações e de uma crise de valores. A atenção dos pesquisadores voltava-se para os movimentos da contracultura e das manifestações estudantis.

A partir da década de setenta, o emprego e renda, bem como a entrada na vida ativa, tomou a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a numa categoria econômica.

A partir dos anos oitenta, as pesquisas sobre gangues passam a ser o interesse dos estudiosos; não só pela diminuição das manifestações juvenis como pelo aumento dos índices de violência envolvendo os jovens. Apenas recentemente vem se constituindo teoricamente o tema da juventude enquanto objeto de investigação, sua aproximação com o fenômeno, possíveis recortes e suas relações como o processo histórico.

2.2 Protagonismo juvenil

O protagonismo juvenil prepara o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento na sua comunidade. Procurou-se entender o que vem a ser o protagonismo juvenil. A palavra protagonista é formada por duas raízes gregas: *proto* que significa “o primeiro, o principal” e *agon*, que significa “luta”; “agonistes” significa “o lutador”. Protagonista quer dizer lutador principal, personagem principal, ator principal.

Nos dicionários, podemos encontrar como definições: pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento; personagem principal de uma representação; no sentido figurado: pessoa imprescindível em alguma atividade. O atual sentido de protagonismo indica o ator principal, o agente de uma ação, seja essa pessoa jovem ou adulta, um ente da sociedade. Juvenil é uma palavra derivada do radical jovem, que quer se referir a

algo típico da juventude. Juvenil é um adjetivo que delimita e imprime caráter ao substantivo protagonista. Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa, protagonismo juvenil é uma forma particular de protagonismo, aquele que é desenvolvido pelos jovens. Nesse sentido, o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto ao mundo adulto, aos problemas na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Portanto, podemos considerar o protagonismo juvenil como participação ativa dos jovens na luta por suas posições, crenças e valores. O protagonismo juvenil seria um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal, estimulando-o a tornar-se um sujeito transformador da realidade, com identidade própria, senso crítico e capacidade de lidar com adversidades do real.

O protagonismo de crianças e adolescentes inicia-se com as idéias do psicólogo social americano Roger Hart, na América Central e no Brasil é adaptado e difundido pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, principalmente nas ações desenvolvidas pela Fundação Odebrecht⁴. Com a reforma do sistema educacional para o ensino médio, essa idéia é amplamente difundida, porém pouco discutida, entendida e refletida com e por professores e alunos.

O protagonismo juvenil é um termo novo para definir uma forma de participação dos jovens, que os privilegia como atores sociais, como parte integrante e indispensável nos projetos dos quais fazem parte, e dos processos de decisão. Essa *participação autêntica*, definida por Antonio Carlos Gomes da Costa, pressupõe a criação de espaços e mecanismos de diálogo e participação, uma conquista gradual que pretende atingir todos os jovens, e refletir na vida adulta de forma positiva.

Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o jovem é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto sócio-comunitário. A proposta é que através da participação ativa, construtiva e solidária o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na sociedade. O jovem emerge então como fonte de iniciativa (na medida em que é dele que parte a ação), de liberdade (uma vez que na raiz de suas ações está uma decisão consciente) e de compromisso (manifesto em sua disposição de responder por seus atos).

⁴ Organização que atua prioritariamente com os jovens.

Segundo Costa:

Quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, temos diante de nós, um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sócio-comunitário, o qual pode ser chamado de protagonista juvenil. (COSTA, 1999 p. 76).

Na perspectiva do protagonismo, é necessário que a participação do jovem seja autêntica, e não simbólica ou manipulada, pois a participação é a atividade mais claramente ontocriadora, ou seja, formadora do ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social. A atitude do jovem diante da vida apresenta-se como essencial para a compreensão do protagonismo juvenil que pode ser uma importante via para o reencontro de gerações, porque propicia aquela situação especial em que adultos e adolescentes, em vez de olhar uns para os outros, poderão voltar-se para a mesma direção.

O protagonismo surge como uma alternativa eficaz para possibilitar ao jovem identificar, incorporar e vivenciar através de ações concretas os valores que lhe permitirão encontrar-se consigo mesmo e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço ao bem comum. A proposta parte do pressuposto que aquilo que os jovens pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. E o propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática é criar condições para que o educando possa exercitar de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa da sua autonomia. Ou seja, capitalização da tendência, a grupalidade em favor de seu desenvolvimento pessoal e social.

Esse termo protagonismo juvenil vem despertando no Brasil interpretações variadas, às vezes abusivas, outras injustas. Existe entre as visões governamentais e a dos movimentos sociais, diferenças conceituais sobre o tema protagonismo juvenil. As preocupações com o futuro, e o bem estar das futuras gerações incluíram a juventude na agenda governamental. As discussões sobre o protagonismo juvenil nos sistemas Nações Unidas e Banco Mundial, têm o propósito de reforçar o lema do *combate à pobreza*; para tal, financiam estratégias de ação juvenil na perspectiva do empoderamento⁵.

⁵ Tal conceito ainda não está dicionarizado.

O protagonismo juvenil, na visão liberal relaciona-se basicamente com a preparação para a cidadania. Na Assembléia Geral de julho de 2001, a ONU define o conceito de empoderamento:

O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens sugere conferir poder aos jovens como indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas, bem como instá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos seus interesses e desejos imediatos. (ONU, Assembléia Geral, 12 jul.2001, A/56/180, p. 9)

O conceito de empoderamento está intimamente ligado ao conceito de protagonismo juvenil, no que diz respeito à juventude; empoderar é tornar o jovem agente ativo de transformações e desenvolvimento, e não mero sujeito passivo. Iulianelli (2003, p.65) afirma que por trás dessa postura está a leitura que considera os jovens como responsáveis pelo presente e pelo futuro. Antes, o peso das decisões era exclusivo do adulto. A perspectiva do empoderamento e do protagonismo modifica isso. O Banco Mundial considera que empoderamento é um expediente no combate à pobreza, uma questão de ética. Iulianelli esclarece:

Combater a pobreza é criar políticas que impeçam que as pessoas que vivem com menos de um dólar por dia enfrentem todas as dificuldades decorrentes de tal situação, especialmente as que se manifestam com problemas de saúde, como as doenças provocadas pela fome. (IULIANELLI, 2003, p. 65).

As ações juvenis são consideradas de protagonismo social na medida em que contribuem para o combate à pobreza. E aponta que para os organismos multilaterais, o caminho seria a educação: “A educação seria a chave para reverter os processos que desencadeiam o ciclo vicioso da pobreza mundial” (Iulianelli, 2003, p, 66). Isso acontece, sobretudo, nos investimentos na área da educação, numa visão ideológica que a educação pode equacionar a sociedade. O conceito de empoderamento aliado ao de protagonismo social pode ser muito útil para interpretar as ações juvenis.

As considerações que os organismos multilaterais têm sobre as ações juvenis repercutiram em projetos de financiamento, sobretudo na área da educação, e principalmente privilegiam os projetos e programas dirigidos aos jovens ou conduzidos pelos jovens. Essas ações juvenis agora tratadas como protagonismo juvenil passaram a orientar as reflexões e os recursos dos organismos multilaterais, governos e da cooperação internacional, que financiam as organizações não governamentais, entidades ecumênicas de serviço e movimentos sociais.

Para o autor, o acesso aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais é amplamente negado à maioria da população e à juventude em particular, por isso são imprescindíveis políticas públicas que visem amenizar essa situação.

A educação nacional tem como objetivo a formação integral do educando, a sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, visando formar a pessoa, o cidadão e o trabalhador. O protagonismo juvenil na visão liberal relaciona-se, basicamente, com a preparação para a cidadania, como estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal do jovem, e das qualidades que o capacite para *ingressar, permanecer e ascender* no mundo do trabalho. No desenvolvimento pessoal, o protagonismo contribui para o desenvolvimento da identidade, da auto-estima, da confiança, da visão de futuro, do projeto de vida e da busca da plenitude humana por parte dos jovens, na capacitação para o trabalho. O protagonismo propicia o desenvolvimento de habilidades, de autogestão, de aprender a lidar melhor com as potencialidades e limitações, bem como coordenar o trabalho de outras pessoas e agir conjuntamente com outros pares ou adultos.

Segundo Abramo (1997) apesar de ter crescido o número de ações e programas destinados a adolescentes e jovens, eles continuam desfocadamente visíveis com exceção daqueles projetos que se baseiam na idéia de protagonismo juvenil, ou seja, que buscam desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos que com eles se desenvolvem.

Embora os dados do censo do IBGE (2000) revelem que 20% da população brasileira têm entre 10 e 19 anos, constata-se que o governo ainda não sabe lidar com esse fator, pois faltam políticas públicas para tal faixa etária, apenas 33% dos jovens ingressam no ensino médio; existem ações isoladas, mas ainda não há políticas de atendimento integral aos jovens.

O que recentemente vem ocorrendo no Brasil é um crescente movimento de programas e projetos de protagonismo juvenil, ou seja, projetos não apenas desenvolvidos para os jovens, mas também pelos jovens, onde estes participam também da formulação dos objetivos e das atividades. A mídia do país também despertou para os jovens: são programas de televisão, suplementos de jornais e revistas destinados a essa população, com informações e linguagens apropriadas.

É importante lembrar que existem falsos tipos de participações, que não configuram protagonismo, onde os jovens são manipulados pelos adultos, onde a participação se dá

apenas na aparência; o grande desafio é fazer com que os adultos apoiem os jovens, mas sem assumir a tarefa na tomada de decisão e de iniciativas.

O protagonismo juvenil não consiste apenas em projetos ou ações isoladas. O protagonismo é um processo, como explica Costa (2000, p. 152) “uma conquista gradual e em tese pode ser praticada por todos os jovens”. E experiências por todo o país mostram que o protagonismo reflete de maneira positiva na vida dos jovens adultos.

2.3 Juventude e trabalho

*Consideramos o trabalho sob uma forma especificamente humana.
Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão;
uma abelha, ao construir as suas celas de cera,
desconcerta alguns arquitetos.
Mas o que distingue o pior dos arquitetos
da mais hábil das abelhas
é que o primeiro, antes de realizar a cela em cera,
constrói-a mentalmente.
Karl Marx*

Quando se busca a gênese do trabalho nos ensinamento bíblicos, encontra-se lá a seguinte explicação: “Adão e Eva viviam felizes no paraíso, até que o pecado provocou sua expulsão e a condenação ao trabalho como o ‘suor do seu rosto’. A Eva coube também o ‘trabalho’ do parto.

A palavra trabalho vem do latim *tripalium*, tripé, utilizado primeiramente para manter a pata do cavalo que está sendo ferrada, depois para os prisioneiros que eram torturados. “Trabalho” adquire desde o início da língua francesa (início da Idade Média) este sentido de instrumento de tortura. Em francês a palavra “trabalho” é pouco utilizada até o século XVII. A atividade produtiva era designada por palavras que dependiam do estatuto daquele que o realizou: o artista “cria”, o camponês “lavra” (dualidade de palavra que encontramos em inglês – *work* e *labor* – e em alemão – *werk* e *arbeit*). Aqueles que “trabalhavam” até esta

época eram os jornaleiros, os operários e alguns aprendizes. Logo, o “trabalho” era uma realização daqueles que não podiam apresentar nenhuma contrapartida diante da sua pena e submissão e que só podiam trocar por dinheiro o tempo despendido como trabalhador dependente.

Toda e qualquer mudança na forma de organizar a atividade de trabalho humano se processa pela necessidade de transformar as formas de gerir as condutas dos indivíduos.

O trabalho é, então, de imediato, a ausência de liberdade. Na cidade grega a partir do século V, aqueles que trabalhavam o faziam na esfera da economia, na esfera doméstica. Ficavam enclausurados e conseqüentemente não podiam falar em espaços públicos, por não serem considerados cidadãos da *polis*; a subordinação das mulheres e escravos era a condição da liberdade dos outros, portanto suas atividades não eram jamais valorizadas. O “artesão socialmente não é produtor”, ele só fabrica algumas coisas, mas não pode agir sobre a sociedade, por não ser um cidadão. A verdadeira “produção” é a política, ocupação dos homens livres.

O que importava na Europa e em outros lugares, não era a penalidade maior ou menor de uma atividade, mas a colocação daquele que a executou. A idéia segundo o qual o status daquele que executa é mais importante para caracterizar uma atividade que sua função prevaleceu por muito tempo.

Até o início do século XIX, a idéia de que vendemos nosso trabalho como mercadoria fazia pouco sentido; o código napoleônico não fala de contrato de trabalho (sobre o modo de equivalência), mas em “aluguel de serviços”, apoiado no modelo doméstico dependente do seu patrão, que em troca, assegura a sua sobrevivência.

A idéia segundo a qual a atividade produtiva poderia ter um sentido que lhe fosse conferido por outra coisa que não fosse ela mesma foi uma idéia que o ocidente só descobriu na segunda metade de século XIX, particularmente com Marx. Este “humanismo do trabalho” é algo novo e talvez efêmero que não fazia sentido nos séculos anteriores. “Trabalhar”, na condição de artesões e lavradores era vazio de todo sentido.

Durante grande parte do século XX, a primeira possibilidade de produzir no sentido de trabalho, seja por um movimento revolucionário, seja amenizando a separação entre concepção e execução, trouxe adesão.

No sistema capitalista, o trabalhador vende sua força de trabalho, dessa forma, é algo externo a ele mesmo, seu trabalho não lhe pertence. É nessa relação que surge a alienação, pois o trabalhador se aliena em relação ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, em relação a si mesmo.

A divisão do trabalho, declara Marx, não tem qualquer consideração pelas aptidões dos indivíduos ou pelo interesse do todo, sendo posta em prática, ao contrário, inteiramente de acordo com as leis da produção capitalista de mercadorias. Sob estas leis, o produto do trabalho, a mercadoria parece determinar a natureza e o fim da atividade humana. Em outras palavras, os utensílios que deveriam servir à vida passam a dominar seu conteúdo e sua meta, e a consciência do homem fica inteiramente à mercê das relações materiais de produção. (MARCUSE, 1978, p. 252).

Diante dessa condição, o trabalho perde seu poder de auto-realização e as relações sociais de classe no capitalismo manifestam de forma acentuada as contradições promovidas pela desapropriação da força do trabalho, assim, o conflito entre capital e trabalho, inerente à produção capitalista não conseguirá ser estabilizado pela relação de troca de mercadoria, e toma proporções “sob a forma de concorrência entre sujeitos de direito, proprietários de mercadorias, que se colocam no mercado para negociar”. Nesse caso, na tentativa de mediar os interesses individuais, “faz-se necessária a mediação de uma instância superior às partes que se contrapõem no mercado para solucionar os eventuais litígios entre elas” (RIDENTE, 1994).

Para Antunes (2005, p. 15) “[...] nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações, tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre essas formas de ser e existir da sociabilidade humana”.

Marx qualifica o trabalho moderno como “embrutecimento”. Para ele esta é a condição para que o indivíduo produtor seja socializado. Marx faz, implicitamente, referência somente ao operário industrial.

Para Castel (2001, p. 578) “o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm”.

O trabalho faz parte da essência humana e é impensável uma humanidade sem trabalho. O fim do trabalho significaria o fim da humanidade. O trabalho assegura a

sobrevivência da pessoa e da espécie. Através do trabalho o homem satisfaz as necessidades humanas vitais: alimentar-se, vestir-se, morar, etc. O trabalho é uma atividade especificamente humana.

É através do trabalho que o homem imprime sua marca, transformando a natureza, fazendo surgir um mundo de produtos que só existem pelo e para o homem. No ato de trabalhar o homem humaniza a natureza e a si mesmo. O homem enquanto ser que trabalha se transforma em sujeito social, toma consciência de si na medida em que descobre que é gerado pelo trabalho de toda a história precedente. O homem precisa trabalhar para ser verdadeiramente humano. O trabalho se constitui numa atividade que contribui na realização do sentido da vida, está ligado ao ser, à sua socialização, ao equilíbrio interno e externo da pessoa.

A questão do trabalho acha-se intimamente associada à questão da cidadania, e, como se sabe, a realidade do trabalho vem passando por mudanças significativas decorrentes, em grande parte, de transformações que afetam a economia e o mundo da produção.

Os indicadores sobre o mercado de trabalho no Brasil revelam um quadro muito grave. O desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos ocupa o topo da escala e representa praticamente o dobro do verificado na População Economicamente Ativa (PEA) total.

Para Schwartzam (2004, p. 40) “a participação no mercado de trabalho é a principal forma de inclusão das pessoas nas sociedades modernas, e o ponto de partida de todas as análises sobre inclusão e exclusão social”.

A primeira coisa que um trabalhador (a) precisa para poder tirar proveito dos frutos da sua capacidade de trabalho é um emprego. A principal razão de participação no mundo do trabalho é extrair rendimentos e garantir a sobrevivência individual e do grupo familiar.

Pouco a pouco, o capitalismo foi reduzindo o trabalho humano ao emprego, tornando-se impossível o exercício social que não enquadrasse as suas regras. Atualmente, este processo chega a um ponto cruel em que grande número de pessoas fica excluído do emprego e, portanto, impossibilitado de exercer trabalho remunerado.

Segundo Franco (1998, p. 102), há um claro escuro da aparência em torno da visão do trabalho e do emprego.

As condições socioeconômicas atuais favorecem o aparecimento do que Darendorf designa como “nova pobreza”:

Uma outra forma de exclusão é a nova pobreza. É agora amplamente reconhecido que a flexibilidade, especialmente a flexibilidade do mercado de trabalho, tem efeitos colaterais. Pode bem ser verdade que as economias flexíveis criem mais empregos do que as economias rígidas, mas um número significativo desses empregos é tão mal remunerado que não permite a seus detentores manter um padrão de vida decente. (DARENDORF apud CASTRO, 2000, p. 345).

Para Demo (1996, p. 20) “pobreza não é um dado natural, mas produto de tipos históricos de organização da sociedade. Não é dada, mas desigualdade produzida”.

Segundo Laranjeira (1999, p. 36) “é importante considerar que o problema do desemprego atinge, de forma distinta, os grupos sociais”. Um dos grupos que tem apresentado maior vulnerabilidade nos países centrais é o de jovens da baixa escolaridade, com taxas de desemprego mais altas que a população em geral, mesmo considerando-se uma possível subestimação em razão da permanência dos jovens na casa dos pais e do *status* de estudantes. A taxa de desemprego de jovens na França, Suécia, Estados Unidos e Itália, no final dos anos 80, era o dobro da taxa referente à população em geral.

O fenômeno do desemprego, tão alarmante no primeiro mundo, reproduz-se no Brasil de forma ainda mais drástica, pela ausência de efetivo amparo social, embora tenham sido praticadas várias políticas de emprego durante essa década (formação profissional, seguro desemprego, programas de geração de emprego e renda, linhas de popularização de crédito, contrato temporário de trabalho).

Para Castel “o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui-lhe uma outra característica menos espetacular, porém ainda mais importante, sem dúvida”. (CASTEL, 2001, p. 514).

Para Antunes (2005, p. 71), recentemente, os índices de desemprego têm sido “abrandados” por estatísticas que escondem formas de desemprego.

A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, do Instituto Cidadania, em 2004, com mais de três mil jovens de diferentes regiões do país, sinalizou que o desemprego e a dificuldade de projetar um futuro profissional estão entre as maiores preocupações dos jovens brasileiros. O estudo indicou ainda que o trabalho para os jovens está associado a conceitos como suprir

necessidades, garantir independência, crescimento e auto-realização. Ou seja, os jovens apontam sentidos para o trabalho que se concretizam no presente, durante a própria vivência juvenil, e não na experiência adulta.

A valorização do trabalho na vida presente dos jovens está associada à importância, juntamente com a família e a escola. Para muitos jovens, é a partir da inserção no mundo produtivo que se torna possível um alargamento das redes de sociabilidade, de consumo e de circulação. É com essa inserção que são reafirmados projetos e percursos de vida, representando um importante passo na busca da autonomia e marcando fortemente o processo de transição da juventude para a vida adulta.

A inserção no mundo do trabalho, sobretudo para aqueles provenientes dos setores populares, está fortemente vinculada à possibilidade da construção de uma auto-identificação positiva de sujeito trabalhador, honesto e digno, em contraposição à imagem do vagabundo e do marginal.

Para muitos que se encontram na juventude, é tempo de se preparar para o mundo do trabalho (fazer cursos, dedicar-se aos estudos, aprender idiomas, apropriar-se dos códigos tidos como necessários para uma inserção no mercado); para outros, o próprio trabalho faz parte do cotidiano de sua vida muito precocemente (ou estão desempregados ou em busca de emprego). Há muitos casos em que essas duas situações se cruzam, e a construção de uma trajetória escolar se dá simultaneamente à inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, falar de trabalho e juventude implica necessariamente discutir a questão do desemprego, pois é cada vez mais difícil para os jovens dos setores populares construir projetos de inserção no mundo do trabalho. Está cada vez mais difícil ter ‘um lugar ao sol’ no mercado.

A reestruturação produtiva, com o incremento de novas tecnologias de produção, a globalização da economia e a dramática crise estrutural do trabalho assalariado são fatores verificados nas últimas quatro décadas do século 20.

A partir dos anos 80, percebe-se uma reversão na trajetória geral das ocupações, com fortes sinais de uma progressiva desestruturação do mercado de trabalho e do “desassalariamento” de parcela crescente da população economicamente ativa (PEA).

Nesse contexto de mudança e de crise, os jovens estão em uma faixa da População Economicamente Ativa (PEA) bastante sensível e vulnerável. Estudos do Ministério do Trabalho (2003) apontavam a existência de 5,5 milhões de postos de trabalho em 1989 para a faixa etária de 18 a 24 anos; em 1999 esses postos diminuíram para 4,6 milhões. No entanto, nesse mesmo período, a população juvenil cresceu mais de 30%.

Se o desemprego é um problema gravíssimo para parcela significativa da população jovem, estar empregado também pode não ser um grande alento. Isso porque há uma diversidade de situações vividas pelos jovens brasileiros no que diz respeito às experiências de emprego. Alguns estão no mercado formal, outros no mercado informal; há os que trabalham em condições precárias e com baixos salários e há, também, aqueles que exercem trabalho qualificado e com boa remuneração.

Para o grupo etário de 15 a 24 anos a proporção de trabalhadores assalariados sem registro em carteira é superior se comparada com a proporção de trabalhadores adultos vivendo nessa mesma condição.

O Censo Demográfico de 2000 também denuncia a carga horária excessiva cumprida pelos jovens trabalhadores: 46% trabalham 40 horas semanais ou menos; 47%, entre 40 e 60 horas semanais e 7% mais de 60 horas.

Certamente essa condição de trabalho traz prejuízos ao desempenho escolar dos jovens. Muitos são forçados a ter uma relação intermitente com a instituição escolar, na medida em que o trabalho assume centralidade em sua vida, não restando tempo suficiente para outras vivências importantes – como a produção e consumo de elementos da cultura, o lazer e o tempo livre.

Tabela 2. Posição na ocupação, por faixas etárias.

Posição na ocupação	Faixa etária	
	Entre 14 e 15 anos	25 ou mais
Doméstica com carteira assinada	1,9%	2,5%
Doméstica sem carteira assinada	7,4%	4,6%
Empregado com carteira assinada	35,3%	34,6%
Empregado sem carteira assinada	32,6%	21,6%
Empregador	0,6%	3,7%
Trabalhador por conta própria	12,0%	2,7%
Aprendiz ou estagiário sem remuneração	1,1%	0,2%
Não-remunerado a membro do domicílio	6,6%	2,3%
Trabalhador na produção para o próprio consumo	2,6%	3,1%
Total	100%	100%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. Citado por Spósito, 2003.

A crise do trabalho assalariado, entendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho, constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita uma das contradições mais profundas deste final de século. A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se hoje, desesperadamente, para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados.

Segundo Cattani (1996, p.33) “a indignação face à barbárie promovida pelas leis de mercado concorrencial deve ser expressa continuamente”. A precarização, a exclusão, o desemprego, a alienação no trabalho, de forma alguma, podem ser considerados de uma minoria”. O trabalho instável, o subemprego, a subcontratação e outras formas de precarização também alteram as estatísticas sobre a relação padrão da economia capitalista.

Em pleno limiar do século XXI, a participação do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Ao passo que a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos

18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho, segundo o IBGE (PNAD) no ano de 2001.

Além disso, nota-se também que dos jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% possuem empregos assalariados, sendo ainda bem menor o contingente de ocupados assalariados com contrato formal (25,7%). Sem acesso ao assalariamento e, sobretudo, ao contrato formal, há equivocadamente maior exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhistas para os jovens de baixa renda no Brasil.

Ainda com relação ao funcionamento do mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens de baixa renda é bem maior (26,2%) que o desemprego dos jovens de renda elevada (11,6%). Por fim, cabe ainda destacar a relação entre o nível de renda e a educação, uma vez que entre os jovens pobres, apenas 38,1% estudam, ao passo que, entre os jovens ricos inativos, 80% estudam.

Ainda segundo o IBGE (2001) para a parcela significativa de jovens, filhos de pais pertencentes às classes de renda média e alta, tem havido uma pressão considerável para o abandono do país em busca de melhores perspectivas ocupacionais e de renda, ao passo que para os jovens, filhos de pais pobres, a violência tem emergido em meio à falta de um horizonte de ocupação e renda decente.

É importante lembrar que em pleno limiar da sociedade do conhecimento, o Brasil precisa abandonar a concepção conservadora e ultrapassada do trabalho como obrigação da sobrevivência para reconstruir uma nova transição do sistema escolar para o mundo do trabalho.

Segundo dados da do Instituto Cidadania (2004), o tema juventude adquiriu visibilidade nos últimos anos no Brasil, tendo como fator preponderante o aumento da população entre 15 e 24 anos, que somam atualmente 34 milhões, representando cerca de 20% da população brasileira. Esses jovens citados acima se dividem igualmente entre homens e mulheres.

O PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2001 mostrou que dos jovens de 16 a 24 anos: 21% apenas estudam; 5% estudam e procuram emprego; 19% apenas trabalham; 6% não estudam e procuram emprego; e 14% não estudam, não trabalham e nem procuram emprego. Menos da metade (45%) dos jovens estudam, enquanto (65%) estão no

mercado de trabalho, ocupando (54%) ou procurando emprego (11%); estando apenas um quarto deles (24%) na interseção: estudam e trabalham ou procuram emprego.

Considerados no conjunto, os jovens brasileiros enfrentam graves problemas de exclusão escolar, assim como necessidades e dificuldades frente ao mercado de trabalho. Cabe salientar que o mais alto grau de exclusão social se expressa na situação dos jovens que não estudam e não trabalham nem procuram emprego, representando 14% do total, ou seja, um número próximo a 5 milhões, no Brasil.

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente construa sua própria humanidade histórico social, parece ser justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem”. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que a atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

2.4 Juventude e vulnerabilidade

*Atrás de cada delito juvenil há uma história de terrível negligência.
Edward Joseph Flanagan*

Sendo os jovens sujeitos histórico-sociais, sua análise obviamente não se mantém estática durante o passar dos anos. A juventude tem sido, de acordo com o momento histórico, considerada de modos variados. Na década de 60, por exemplo, era entendida como um ‘problema’, na medida em que podia ser identificada como provocadora de uma crise de valores e de um conflito de gerações. Já na década de 70, as questões de frente eram aquelas relacionadas ao jovem e o trabalho (emprego).

Entendendo a identidade como um conjunto de imagens, representações, conceitos de si, e considerando, especialmente, o caráter da alteridade, verifica-se que a construção da identidade é dialética: além de determinada é também determinante, pois o jovem tem um papel ativo, quer na construção desse contexto a partir de sua interação com ele, quer na sua apropriação. A identidade só pode ser construída a partir da interação.

Na vivência das ambigüidades dos jovens, tem-se a questão da singularidade: ser diferente ou ser um qualquer. Faz parte da juventude esse movimento de buscar, nos grupos, o reconhecimento de uma identidade que faça com que o jovem se sinta pertencente a ele.

É sabido que estar vulnerável a alguma situação seja próprio de ser humano; só muito recentemente este conceito foi retomado, ajudando a esclarecer os objetivos e contribuindo na estruturação, realização e avaliação do trabalho junto aos jovens.

Corroborando neste sentido, Castel (2001, p. 222): “a vulnerabilidade tornou-se uma dimensão coletiva da condição popular [...]”. Disso resulta que a vulnerabilidade de massa aumenta, ao passo que os casos mais extremos de miséria são, sem dúvida, mais numerosos.

Em relação aos jovens, o conceito de vulnerabilidade remete-se à seguinte questão: primeiro de quem e qual jovem está presente no momento da definição. Um segundo movimento que o conceito de vulnerabilidade traz, é começar a olhá-lo “ao redor, em volta” deste e desta jovem: Como vivem? Estudam? Trabalham? Divertem? Têm amigos? Como moram? Uma terceira e talvez última questão que norteia o conceito de vulnerabilidade entra na área dos valores, pré-conceitos e vivências de cada uma dessas pessoas.

Jornais, revistas, televisão, livros, teses e discursos versam sobre as questões da vulnerabilidade entre os jovens. Desde sempre, a sociedade moderna pensa a juventude, sua própria criação, como um problema e, nesse sentido, o comportamento do jovem é por excelência, encarado como “desvio”, pois no cotidiano, o ser jovem é inquietante, aos olhos dos adultos, sua imagem corresponde a de estranhas pessoas, nem crianças, nem adultos.

Segundo Sanches (2005),

O que se pretende é sinalizar a possibilidade de se trabalhar com a abordagem da vulnerabilidade social associada à discussão das dimensões culturais ligadas aos riscos, pensando nas exposições a que estão sujeitos os jovens na atualidade. Muitas são as formas de correr riscos, e quantas vezes aceitas socialmente, podendo apresentar-se como um dos fatores de vulnerabilidade ou potencializador de vulnerabilidade a que se expõe o jovem. (SANCHES, 2005, 126).

Carrano & Dayrell (2002) consideram como situação de vulnerabilidade social juvenil o complexo e variável conjunto de fatores que faz com que os jovens se mostrem susceptíveis a processos de exclusão social e ao envolvimento com graves situações de violência física e simbólica. Parte-se do pressuposto de que a vulnerabilidade se origina de processos de desigualdade sociais globais e por sua vez provoca desvantagens sociais específicas.

O relatório Mundial sobre a Juventude 2005, divulgado pela ONU, revelou o quanto é difícil ser jovem no mundo urbanizado e globalizado, especialmente quando se vive em países em desenvolvimento, como o Brasil. Além dos números, mas sem perdê-los de vista, o documento permite avaliar o tamanho do desperdício de talentos, de sonhos e de energia de mudanças que vem ocorrendo por falta de melhores oportunidades de educação, de trabalho e de lazer. De um total de 1,2 bilhões de jovens em todo mundo, 200 milhões sobrevivem com menos de US\$ 1 por dia, 88 milhões não têm empregos e 10 milhões têm Aids. Populações maiores que a de muitos países começam a beber cada vez mais cedo, estão mais vulneráveis a conflitos armados, à violência sexual e às doenças sexualmente transmissíveis. Pessoas com idade entre 15 e 24 anos representam, hoje, a metade dos novos casos de contaminação do vírus HIV.

Com esse quadro, exigem-se decisões urgentes de governos, de empresas socialmente responsáveis e de organizações do terceiro setor. Ou os países aumentam seus investimentos em políticas voltadas aos jovens ou continuará reduzindo a pó os ideais de uma geração que pode fazer do mundo um lugar melhor para viver.

Segundo o Instituto de Juventude Contemporânea (2005), jovem é solução e não problema. É investimento e não despesa. É ativo e não dívida social. É protagonista e não coadjuvante. O que ele quer e precisa, é de políticas que lhe assegurem uma escola acessível e de qualidade, formação profissional adequada, oportunidades dignas de trabalho e renda, alternativas de lazer saudável e aconselhamento sobre reprodução e saúde sexual. O jovem necessita de apoio, atenção e perspectivas de auto-realização. Sem esse mínimo, nada garante que ele deixará de ser objeto de estatísticas preocupantes e vítima preferencial de um ciclo vicioso que, a rigor, compromete o futuro dos países.

No Brasil, segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos socioeconômicos), 1,6 milhões de jovens procuram e não encontram emprego nas principais

capitais brasileiras; cerca de sete entre dez jovens mais pobres não conseguem trabalho porque não estão qualificados para ocupar as funções existentes.

Jovens sem educação e trabalho estão condenados ao subemprego, a subcidadania e, por tabela, a uma espécie de subvida marcada pela ausência de perspectivas e de ambições positivas e acabam perdendo um dos maiores direitos relacionados à natureza humana: o direito de sonhar.

Para Abramovay,

A situação da vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. (ABRAMOVAY, 2002, p. 14)

Sousa (1999, p. 52) em seu artigo “Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa”, situa a juventude em condição de vulnerabilidade, tendo a compreensão de que existem segmentos sociais que vivem excluídos, com pouca proteção social e sob fenômeno da vulnerabilidade que nas sociedades latino americanas varia conforme cada dinâmica social, econômica e moral.

Carrano & Dayrell (2002) salientam que as formulações de políticas públicas para a juventude demandam ampliar a compreensão sobre os jovens, principalmente aqueles de periferia de núcleos hegemônicos da produção material e simbólica da sociedade. Não esquecendo o aparentemente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, reagem e pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida.

Baseado no Instituto Cidadania (2004), a juventude, com poucos instrumentos de mediação da informação e da cultura ao seu alcance, dispendo de limitadas oportunidades profissionais e vivendo a necessidade de compor o orçamento familiar, torna-se um grupo muito vulnerável à ação de criminosos, sobretudo traficantes. Expostos à ação desses grupos, os jovens buscam no crime a oportunidade de sustento próprio e, muitas vezes do resto da família. São os “soldados”, “vapores”, “aviões” que, em busca de renda e reconhecimento social, associam-se em torno de práticas criminosas.

A violência atinge a juventude também na medida em que esse cenário produz um estigma muito forte: a sensação de que todo jovem pobre, morador dos espaços de exclusão, é potencialmente vítima ou promotor da violência.

Segundo Abramovay,

Apesar do uso histórico do termo vulnerabilidade em diversos estudos sociais, as aproximações analíticas à vulnerabilidade social datam apenas dos últimos anos, período em que se levou a cabo a maior reflexão a respeito das limitações dos estudos sobre a pobreza. [...] Nesse sentido, o enfoque de vulnerabilidade social constitui ferramenta válida para compreender a situação dos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, e da sua relação com a violência já que, apesar de atualmente serem considerados os atores chaves do desenvolvimento, as estatísticas apresentam uma realidade muito menos festejada. (ABRAMOVAY, 2002, p. 28).

Segundo Coimbra & Nascimento (2003, p. 28), “a exclusão e a alienação dos jovens pobres, pelo envolvimento com a ilegalidade, têm produzido fortes marcas em suas existências”.

Ainda as autoras salientam que essa juventude, pobre e marginalizada, cria e inventa outros mecanismos de sobrevivência e luta, resistindo às exclusões e destruições que vivenciam diariamente em seu cotidiano, e conseguindo, muitas vezes, escapar ao destino traçado pela lógica do capital e entendida como inexorável e imutável.

PARTE II

O PROJETO ARCO-ÍRIS NA SOCIEDADE CIVIL DE ALTA FLORESTA - MT

CAPÍTULO 3

O *LOCUS* DO PROJETO ARCO-ÍRIS

*O homem é mortal por seus temores
e imortal por seus desejos.
Pitágoras*

Este capítulo descreve brevemente a história de Mato Grosso, situando a colonização da cidade de Alta Floresta e contextualizando a história do Projeto Arco-Íris no período de 1997 a 2004.

3.1 Mato Grosso e Alta Floresta: breve contextualização

A história de Mato Grosso, produzida pela historiografia especialmente na primeira metade do século XX, está atravessada por interpretações que mitificam o seu povoamento.⁶ Em relação ao Mato Grosso Amazônico, no período recente, a atualização das imagens produzidas identifica nos colonizadores – como se esta fosse a única memória do lugar – os desbravadores dos sertões amazônicos. A obra colonizadora destes homens, ‘modernos bandeirantes’, mitos fundadores das novas cidades surgidas como resultado de seus projetos de colonização, sobrepõem-se, nestas imagens, retirando de cena outros agentes sociais presentes no espaço da colonização.

⁶ Lygia da S. Guedes Galetti, analisa esta produção, identificando o poder das imagens sobre o Mato Grosso na determinação do seu lugar no contexto do processo civilizador.

Circunscrevendo o processo no quadro mais geral da ocupação da Amazônia, milhares de trabalhadores pobres foram atraídos pelas promessas de terras férteis e abundantes, submetidos a condições de vida e de exploração do trabalho, descritas como degradantes.

Assim, a colonização mais recente de Mato Grosso assumiu a dimensão de um projeto social de dominação, marcado pela tentativa de homogeneização do tempo, da história e da memória social, que procurou impor uma percepção unificada a todos que se sentissem participantes na construção do espaço da colonização.⁷

Essa política de ocupação, se por um lado trouxe algumas vantagens para o governo, por outro trouxe um desconforto total a aqueles que ocupavam inicialmente as terras, como os posseiros, os índios e os extrativistas, que foram expulsos, favorecendo assim os grandes empresários que trouxeram migrantes.

No processo de colonização de Mato Grosso, desde seu início, quem sempre decidiu e manteve o poder foi a classe dominante, preocupada, acima de tudo, com seus próprios interesses. Mesmo que através do discurso oficial o governo garantisse o direito da terra ao pequeno proprietário, também lhes negava as condições para que pudessem mantê-la e desenvolvessem atividades econômicas significativas para o mercado.

O processo de ocupação do Estado de Mato Grosso foi acelerado a partir da década de 60 devido a problemas sócio-econômicos nacionais gerados pelo aumento de população no campo nas regiões do centro-sul e nordeste do país, modernização de tecnologias agrícolas, expansão de terras, necessidade de segurança nacional e ocupação de “espaços vazios”⁸ na região Amazônica, através da expansão da fronteira agrícola.

Segundo Preti (1981, p. 21), “a Amazônia representava no mapa nacional e internacional um “vazio demográfico” que precisava ser preenchido por contingentes populacionais não só para salvaguardar as imensas fronteiras [...]” mas também para desenvolver-se economicamente e integrar-se ao cenário nacional e internacional do capital.

Com o movimento, o Governo promoveu a entrada da grande leva de capital nacional e estrangeiro através de incentivos e concessões de propriedades para o desenvolvimento da produção em larga escala com a utilização de tecnologia moderna.

⁷ Termo “espaço de colonização” é utilizado para designar áreas da atuação das colonizadoras que, neste trabalho aqui priorizado, abrange o atual município de Alta Floresta.

⁸ Espaços Vazios é uma designação dada pelo governo do regime militar às áreas de terra devolutas estaduais que ainda haviam sido ocupadas

Um aspecto importante a considerar é que o governo estimulou a vinda de migrantes, principalmente da região sul do país com o discurso da doação de lotes de terras. Os colonos teriam o apoio necessário para o desenvolvimento de atividades econômicas como a pecuária e a agricultura. Porém, o governo não cumpriu o prometido e os colonos viram-se coagidos a contrair dívidas. Nesse contexto, não conseguiam manter sua pequena produção e acabavam vendendo suas terras para grandes proprietários. Conforme Oliveira (2002, p. 22), “muitos colonos, sem condições de retornar à região de origem, terminavam por vender a força de trabalho aos mais bem sucedidos, ou se deslocavam para as cidades numa tentativa de recomeçar a vida”.

Além da concentração fundiária, a terra passa a ser vista não mais como um bem de produção, mas como uma “mercadoria”, instrumento de compra e venda. Isso contribuiu para que a terra tivesse supervalorização com apenas alguns meses de adquirida. A venda passou a ser feita indiscriminadamente, já que a terra representava um investimento de capital. Essa política de ocupação não alcançou os objetivos de integração do Estado ao cenário nacional, todavia, em nível regional, provocou grandes transformações, contribuindo para reordenar tanto o espaço social urbano quanto o rural, alterando de maneira significativa a distribuição e a posse da terra.

Escrever sobre o processo vivido nestes 30 anos de história de Alta Floresta implica, entre outras coisas, voltar no tempo e olhar para trás. Recuperar pacientemente na memória as fartas lembranças de pessoas (muitas vezes difusas e fragmentadas) de uma história dinâmica, contraditória, cheia de surpresas e lugares comuns.

Em 1974, o governo federal passou a estimular a organização de empresas e cooperativas para a execução de projetos de colonização particular. Ao mesmo tempo, os projetos preexistentes foram incorporados na nova política governamental de colonização.

Os projetos de colonização do Norte de Mato Grosso e especificamente da cidade de Alta Floresta foram dirigidos pela iniciativa privada. Idealizada por “*uma personalidade individualizada*”, afeita ao trabalho de formar cidades – Ariosto da Riva, considerado por muitos como um bandeirante, enfrentou a colonização de Alta Floresta depois do sucesso já consolidado pela fundação de outras cidades como Naviraí, Caarapó, Glória de Dourados e Suiá Missu. (FERREIRA, 2001).

Assim surgiu Alta Floresta, um rasgo na mata, após a abertura de quase 200 km de estradas no meio da selva tida como intransponível e, muitas vezes, temida, com a visível necessidade de se tornar um celeiro agrícola de grande importância, não só para o Estado de Mato Grosso como também para grande parte do Brasil. Era necessária essa “identidade” porque os primeiros colonizadores que vieram foram trazidos pela INDECO S/A,⁹ através de propagandas por rádio, jornais, revistas e TV. O sonho da terra prometida se transformou na *Lenda do Ouro Verde* (GUIMARÃES NETO, 2002) com o lema “*tudo que se planta dá*”, principalmente a cultura do café. A estratégia de propaganda da empresa foi reunir em um anúncio três pontos-chaves que eram: *Terra, família e futuro*.

Nessas “terras nobres”, o pequeno agricultor poderia desenvolver não só uma boa agricultura, mas teria a “comercialização garantida”, poderia contar com escolas, hospitais, disponíveis para manter a família unida.

A Empresa INDECO S/A – “Integração, Desenvolvimento e Colonização” ofereceu lotes modulados de 100 e 300 hectares regularmente documentados, a pequenos e médios agricultores. Os recursos próprios e os gerados pela venda dos lotes foram investidos em infra-estrutura básica, indispensável à fixação do homem a terra. Mas a fama de riquezas existentes em plena selva não atraiu apenas pequenos proprietários, mas também os trabalhadores sem-terra que se deslocaram para Alta Floresta.

Com isso, a INDECO S/A, genuinamente nacional, lança no coração da Amazônia as sementes de uma nova frente de desenvolvimento agrícola, oferecendo uma nova perspectiva de vida aos agricultores que se transferiram para a região.

A idéia de terra fértil era baseada em experiências feitas numa base próxima do rio Teles Pires, onde foram plantados café, cacau, guaraná, arroz e feijão, entre outros, e o resultado apresentado comprovou ser a terra de bom potencial agrícola. Devido a isso começaram a olhar esta região como um “eldorado”, para os mais entusiasmados.

Conforme Ianni,

Com apenas dois anos de idade e população aproximadamente de 15.000 habitantes Alta Floresta possui infra-estrutura básica para atender seus colonos, os quais trabalham na manipulação de 7 milhões de covas de café, 600 mil pés de cacau, 100 mil pés de guaraná, plantados até 1977. E, no programa de 1978, já iniciado, de

⁹ INDECO – Integração, Desenvolvimento e Colonização foi a empresa privada que implantou o projeto de colonização Gleba Indeco no norte de Mato Grosso. Essa empresa pertencia a Ariosto da Riva, o colonizador.

12 milhões de covas de café, 2,6 milhões de pés de cacau, 120 mil pés de seringueiras além das culturas de subsistência do milho, feijão e outras. (IANNI, 1979, p. 106).

Com alguns anos de existência e com um desenvolvimento cada vez mais acelerado em todos os setores de sua sociedade, Alta Floresta já se fazia notar no contexto nacional como uma das cidades que mais crescia no Brasil (IBGE-Censo de 1980) e no exterior, como modelo de colonização.

Pela sua localização e biodiversidade poderia ser definido como um verdadeiro paraíso ecológico. Considerada o **Portal da Amazônia** por ser um dos pontos onde se encontram dois ecossistemas: o cerrado e a floresta Amazônica, este é o **habitat** de animais selvagens e de plantas exóticas de rara beleza que convivem numa sincronia pela manutenção da vida.

3.1.1 Alta Floresta: cidade-relâmpago

A fim de exemplificar a rápida ascensão de Alta Floresta, Ribeiro (2001, p. 21), apresenta em sua dissertação de Mestrado, cartas que chegavam de toda a parte do Brasil manifestando o desejo de seus remetentes em migrar para o Mato Grosso.

A carta a seguir, foi enviada ao prefeito de Alta Floresta por um cidadão da cidade de Fortaleza na década de 80, conforme se pode verificar na seqüência:

Fortaleza 20 de novembro de 1980.

Em°.Sr.Prefeito da: Cidade Alto Floresta: Mato Grosso:

Caro Snh°!!! Em primeiro lugar almejo muito sucesso e um Bom êxito em vossa conceituosa a árdua luta de administração

Meu caro Senh.º - ainda ontem tive a honra de ver através da TV. O progresso e desenvolvimento de vossa conceituosa cidade. Motivo que me deixou-me cheio de esperança de vontade de vencer na vida cujo momento eu anseio a 30 anos com a finalidade de crescer e dar a minha família uma vida condigna na sociedade.

Caro Senhor, eu sou um cidadão Brasileiro casado pai de um casal composto de duas lindas crianças Trabalho em mecânico de auto e máquinas - diesel e gasolina. Lanterno. Pinto e faço eletrecidade sou também motorista habilitado carteira P F. C. Vivo sob um salário de miséria e vendo as vantagens de Alta Floresta queria ir para ai certo de que eu teria cobertura por parte de vossa digníssima pessoa certo de vossa compreensão eu muito grato aguardo vossa resposta desde já muito grato e meus sinceros votos de paz e harmonia em vosso (governo)

José Genivaldo Alves do Carmo

Abaixo, é apresentada outra carta recebida pelo então prefeito de Alta Floresta no mesmo ano, denotando que a fama da cidade havia chegado a outros estados longínquos:

Vitória, 10/11/80.

Ilmo Prefeito!

O jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, no dia 08 deste, reportou a sua cidade como região em franco desenvolvimento e, o pensamento positivo aliado à vontade de vencer me levou a tomar a iniciativa de lhe escrever.

Sou formado há 4 meses pela Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro conforme documento comprobatório em anexo. Pois bem na qualidade de cirurgião dentista interessei-me por sua cidade

pensando ser útil a essa população que detona espírito construtivo e assim, crescer e prosperar, também junto com ela.

Tenho consultório comprado o qual será entregue em janeiro próximo, isto, por convenção do fabricante. Este consultório é, em seu todo ideal, uma vez que possui todos os requisitos necessários que uma odontologia moderna exige como estufa esterilizadora, aparelho de raios X e outros mais, visando não somente o bom desenvolvimento profissional como também o conforto do paciente.

Gostaria que V.Sa. me fornecesse dados mais detalhados a respeito de sua cidade em amplos sentidos. E quanto a meu campo de trabalho, eu gostaria de saber também de saber se já tem odontólogo aí e se há algum incentivo do governo municipal, como algum convênio, no que diz respeito à saúde pública.

Creio que devo frisar também, uma vez que estou com casamento marcado para meado de janeiro, que minha noiva além de possuir curso superior de normalista, concluirá em dezembro próximo o curso de Estudos Sociais a nível superior.

Isto sem querer ser pretencioso, acredito que poderá ser também de grande valia para uma contínua escolaridade da população.

O notado progresso ordenado de sua região me fez pensar seriamente em minha fixação aí. O desejo de crescer, envolver com um povo resoluto me faz crer que virá a calhar nesta cidade de evidente evolução.

Apesar de eu ter sido objetivo e um tanto conciso, quero deixar claro que, minhas intenções são das melhores possíveis. Estando certo da sua compreensão, esperarei sua consideração a respeito.

Aceite minha cordial saudação.

Wilson Siqueira

P.S.: Meu endereço é: Caixa Postal n°. 81 - CEP: 29.930 - São Mateus - E.S. ¹⁰

¹⁰ Carta manuscrita conforme original. Parte do acervo doado por Blásio G.Schmitz.

No final de 1980, cartas como estas chegaram aos milhares a Alta Floresta enviadas de várias partes do Brasil. Todas manifestavam o desejo de seus remetentes em migrar para o Mato Grosso. Como os missivistas não tinham maiores referências sobre o município, enviaram pedidos de informação para a prefeitura, - que ainda não existia – aos cuidados do prefeito, - que ainda não havia sido eleito – para supostos órgãos públicos inexistentes, como Delegacia do Ministério de Trabalho e “órgãos encaminhadores”.

Três anos depois de fundada, Alta Floresta se emancipou oficialmente em 19 de maio de 1976. Em 3 de julho de 1980, antes da posse do primeiro prefeito, Wanderlei Pereira, que aconteceu em janeiro de 1981, o presidente da República, João Figueiredo, visitou a cidade e ouviu de seu fundador um pronunciamento otimista.

Sulistas, principalmente paranaenses, chegavam em levadas, com seus cabelos louros e olhos azuis. Eles contrastavam com uma minoria de nordestinos, todos fugindo da seca. Como a maioria dos migrantes tinha vocação agrícola, cerca de 70% da população de Alta Floresta acabou se assentando no campo. Assim, durante quase dez anos foram colhidas safras recordes. O projeto Alta Floresta representou uma solução à migração interna dos pequenos e médios agricultores expulsos do campo por lavouras mecanizadas.

O sonho de adquirir grandes quantidades de terras férteis e isentas de geadas por baixos preços e boas condições de pagamentos, atraiu um grande número de famílias da região sul do país. Vários produtores rurais compraram propriedades da colonizadora INDECO S/A (Integração, Desenvolvimento e Colonização – Sociedade Anônima) visto que o colonizador Ariosto da Riva pretendia transformar a região num pólo de desenvolvimento agrário; porém, esse objetivo, decorridos alguns anos, não se concretizou plenamente, pois foram descobertos veios auríferos na região que desviaram a concretização do projeto inicial.

Mesmo com todas as medidas de segurança para evitar que fosse divulgada a existência do ouro na região de Alta Floresta, no ano de 79, o fato tornou-se público. E Alta Floresta, com apenas três anos de existência, foi descoberta por garimpeiros de todas as regiões que invadiram o projeto.

A localização geográfica de Alta Floresta encontra-se no extremo Norte de Mato Grosso, conforme (Figura 1), abaixo, está aproximadamente, 757 Km da capital do Estado,

Cuiabá, com uma área de 9.310,27 Km² de superfície territorial. Geograficamente, está localizada a 09°53'S de latitude e 56°05W de longitude, tomando-se como referência o centro da cidade. De acordo com o IBGE (Censo, 2000), Alta Floresta conta com uma população de aproximadamente 47.236 mil habitantes.

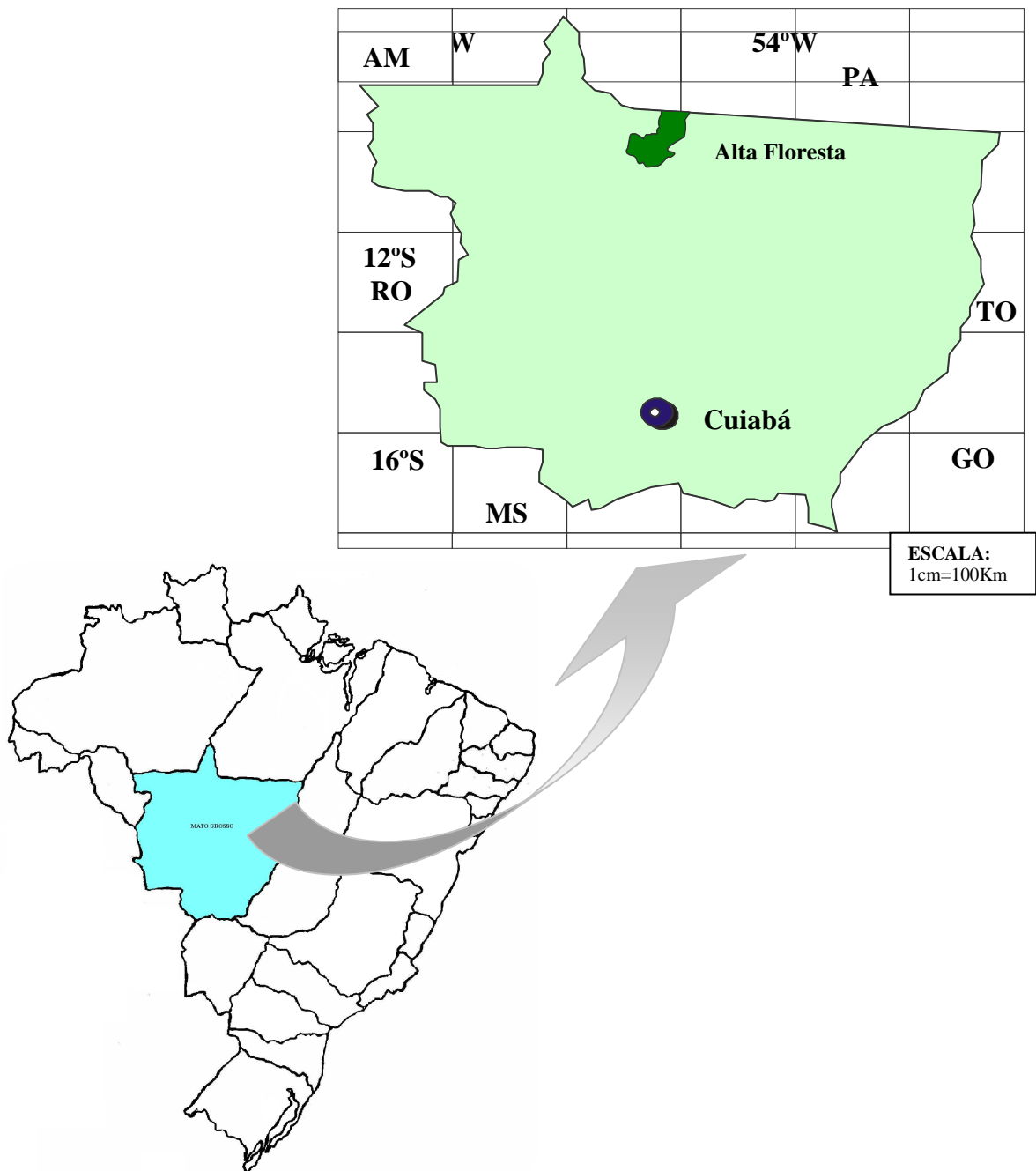


Figura 1- Posição geográfica do município de Alta Floresta/MT.

Fonte: Santos, 2004, p. 12.

3.1.2 Da reforma agrária ao garimpo em Alta Floresta

Alta Floresta foi um sonho que se tornou realidade, pois tudo foi arduamente construído com mãos de homens trabalhadores e sofredores que não dispensaram boa vontade para enfrentar as condições precárias. Dez anos depois, Alta Floresta era um sucesso. Ariosto da Riva figurava nas manchetes dos principais jornais e revistas do Brasil como o “homem da reforma agrária”.

Alta Floresta viveu “céu e inferno” em 23 anos. Quando tudo parecia estar caminhando para a realização do sonho de Ariosto da Riva, torna-se público um segredo do colonizador que ele já temia que pudesse vir à tona, a confirmação de que nas terras da colonizadora havia ouro.

No início, poucos se dedicaram à exploração mineral, mas quando a “fofoca”¹¹ como diziam os garimpeiros, ultrapassou os limites de Alta Floresta, em curto espaço de tempo, chegaram cerca de 100 mil garimpeiros que dominaram a cidade, trazendo na mala o jogo, a prostituição e a morte. A pacata cidade viveu tempos de faroeste caboclo. A agricultura começou a viver uma situação difícil por falta de mão-de-obra, além do descrédito no cultivo agrícola, sem contar o abandono das lavouras, em consequência de agricultores que viam no ouro a possibilidade de ficarem ricos logo.

Segundo Dal Maso (2004, p. 100) os deslocamentos físicos conforme o ressaltado, têm caráter familiar, estão inicialmente assentados no sonho da ascensão social. Todo deslocamento, porém, acarreta o rompimento de laços sociais e gera instabilidade e sofrimento emocional, físico e psicológico.

As levas de garimpeiros resultaram na ocupação desordenada. Riquezas fáceis da noite para o dia, violência, doenças venéreas, cabarés abarrotados, intensa movimentação aérea para transporte de pessoas, alimentos e equipamentos aos garimpos, supermercados apinhados de fregueses, camelôs a céu aberto vendendo praticamente de tudo, e caminhonetes e mais caminhonetes apinhados de novos aventureiros despejavam suas cargas humanas pelas esquinas: Alta floresta fervilhava.

O período do ouro trouxe para Alta Floresta muitas pessoas, muito desenvolvimento, o comércio cresceu, houve muitas construções e investimentos. Por outro lado, o ouro tirou a estabilidade da cidade e provocou contrastes sociais tão conhecidos, como a elevação do custo de vida, aumento da violência e a prostituição, entre tantos. Muitos, direta ou indiretamente,

¹¹ Nome dado quando se achava o metal ouro nos garimpos.

prosperaram através do ouro, uma atividade temporária e não renovável, houve então um esquecimento das atividades agrícolas em função da facilidade e estímulo à exploração do ouro.

Alta Floresta conheceu uma frenética dinamização de sua economia e conseqüentemente os problemas de uma migração repentina que, ao findar do ciclo aurífero deixou em seu rastro um contingente de pessoas desprovidas e sem perspectivas. Com o fim do metal precioso, os que não tinham condições de ir embora, permaneceram.

Foi nesse recanto do imenso Brasil, que se deu o encontro de homens de diversas localidades, que agrupando-se num mesmo espaço físico, começaram juntos a recontar suas histórias de vida, num cenário de muita precariedade.

3.2 Bairro Vila Nova em Alta Floresta: lócus do Projeto Arco-Íris

*De tudo, ficaram três coisas...
 A certeza de que estamos sempre começando...
 A certeza de que é preciso continuar...
 A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
 Façamos da interrupção um caminho novo...
 Da queda um passo de dança...
 Do medo uma escada...
 Do sonho, uma ponte...
 Da procura, um encontro!!!
 Fernando Sabino*

Todo movimento sócio-econômico, cultural e político contribui com a historicidade da ocupação de um espaço físico na expectativa de estabelecer um elo quando se trata do surgimento de uma vila até se tornar uma cidade ou uma metrópole.

Ao se falar da construção do espaço é preciso considerar que o mesmo é resultado de um processo histórico, dinâmico, que envolve transformações tanto físicas quanto sociais, econômicas e políticas, as quais se desenvolvem de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada momento histórico.

O espaço urbano também é apreendido como um condicionante da sociedade, pois por meio desse processo é que se dá a reprodução das condições e relações de produção, responsáveis pela reprodução das diferentes classes sociais e suas divisões.

Essa superioridade do espaço urbano é visível e se expressa como consequência do processo de urbanização, que tende a marginalizar as classes menos favorecidas, produzindo a segregação espacial e social que acaba por separar a sociedade em classes, as quais ocupam locais definidos no espaço.

O fator preponderante nesse contexto é que ainda há muitos casos de pessoas que não conseguem adquirir um terreno nem mesmo em áreas periféricas e acabam buscando alternativas como a invasão de áreas públicas ou particulares, construindo aí seus barracos e vivendo em condições sub-humanas.

Diante deste contexto, vemos que é cada vez mais difícil a classe menos favorecida ter acesso a uma propriedade urbana em local com infra-estrutura que lhe dê o mínimo de conforto necessário à sobrevivência digna, pois as políticas públicas visam, na maioria das vezes, beneficiar as áreas urbanas onde residem a classe dominante e a população de maior poder econômico.

À liberação espacial subjaz a sutileza de um vigiar, determinando o lugar em função da posição econômica e social de cada indivíduo.

Para discutir sobre a ocupação do bairro Vila Nova, torna-se necessário resgatar os fatos que a antecederam. Os moradores advindos do garimpo não tinham condições de adquirir um terreno, nem mesmo em áreas periféricas e acabaram tendo que buscar alternativas. Na expectativa de conquistar seu próprio espaço de moradia, ocorreram efetivamente duas invasões: a primeira em uma área particular próxima ao zoológico e a segunda próxima à garagem de uma empresa de transportes, onde levantaram inúmeros barracos de lona em precárias condições e ali permaneceram por vários meses, segundo o relato do presidente da associação do bairro Vila Nova,

A ocupação do bairro Vila Nova aconteceu por etapa, a primeira etapa foi uma invasão que teve na Cidade Alta, no setor NWA, ali teve uma invasão e essa área que foi invadida era da Indeco, a colonizadora, era o pessoal menos favorecido, se diz assim, porque pagavam aluguel, até caro, e não tinha as condições aí para tá pagando seu aluguel, e que tinha essa área eles invadiram em busca de ter a sua casa própria e foi no caso que aconteceu, foi dessa invasão que surgiu a primeira etapa do bairro Vila Nova, aí depois a outra etapa do bairro Vila Nova,

surgiu também de outra invasão, do pessoal, também do mesmo jeito, o pessoal pagava aluguel, não tinha condições de tá pagando seu aluguel e de tá mantendo sua família em busca de ter sua casa própria e se livrar do aluguel, invadiram ali atrás da empresa Maringá, uma empresa de ônibus e aí surgiu a outra etapa do bairro Vila Nova.

Essa invasão surgiu como uma solução para o problema que a população estava enfrentando, e, pelo visto, causou muitos conflitos entre esta e os donos das áreas invadidas. Muitas ameaças foram feitas. Segundo alguns moradores, recebiam ‘visitas’ constantes da polícia, geralmente no período noturno.

O fato incomodou o poder público local que destinou as famílias para uma área na periferia da cidade. Assim, o perfil dos moradores recém-chegados a Alta Floresta acabou sendo formado a partir desse contexto que forçou a criação do bairro de periferia, a 9 km do centro urbano, para o qual foram deslocadas as famílias remanescentes do garimpo.

Na época, viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo.

O bairro Vila Nova foi criado em 1988 para resolver o problema que havia se instaurado devido às invasões anteriormente mencionadas. Não foram encontrados documentos oficiais junto aos órgãos competentes sobre a criação desse bairro, tendo em vista não ter sido fruto de uma política habitacional.

Segundo relatos dos moradores, a ocupação do bairro Vila Nova começou a ser feito sem nenhum planejamento, quando chegaram ao bairro não encontraram nenhum tipo de infra-estrutura. As 240 famílias, aproximadamente 800 pessoas, nos primeiros três anos de ocupação daquele espaço, sobreviveram em condições precárias. Conforme relata o presidente da associação, *“Oh, na época da fundação do bairro Vila Nova o que tinha aqui só era uma cerâmica, uma serraria, pedra e mato, na época aqui não tinha estrada, não tinha praticamente nada [...]”*

As colocações dos moradores retratam a realidade em que vivem as classes populares, a mercê de uma política discriminatória, que embora tenha um brilhante discurso em prol de uma sociedade igualitária, o que se percebe na prática, é uma política que se desenvolve em defesa da classe dominante.

A população foi praticamente ‘despejada’ naquele bairro, sem condições mínimas de sobrevivência. Isso contradiz totalmente o que rege a própria Lei Orgânica do Município no Título I, Capítulo I, Seção I, Parágrafo único (p. 35):

A ação municipal desenvolve-se em todo seu território, sem privilégios de distritos ou bairros, reduzindo as desigualdades regionais e sociais, promovendo o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Como o visto, a lei existe, mas nem sempre é cumprida, principalmente quando se trata de beneficiar as classes populares, já que o município não contava na época com uma política habitacional voltada para as classes de baixa-renda, pois não havia nenhum documento que explicitasse as condições necessárias para a criação de bairros, tendo em vista que o município ainda não tinha construído o seu Plano Diretor.

Quando da chegada dos primeiros moradores ao bairro, os lotes já estavam demarcados, o tamanho era de 10m x 25m. As primeiras casas foram construídas em regime de “mutirão social”, do qual o prefeito participou com o material de construção e cedeu alguns funcionários da prefeitura para ajudar na mão-de-obra. As casas foram construídas de madeira no tamanho padrão de 36 m², sendo três cômodos e um banheiro que foi construído do lado externo da casa. Em sua maioria, seriam resididas por mais de cinco pessoas. Isso significa que não se pensou no bem estar dessa população, já que morando mal, não haveriam de ter qualidade de vida.

Ao mencionarem sobre como adquiriram os lotes, muitos afirmaram que os mesmos foram doados, porém na seqüência do relato, alegaram que os lotes foram comprados, para serem pagos em parcelas mensais, com preço fixo em 10% de um salário mínimo, durante cinco anos.

Conforme relatos, muita gente não pagou as prestações, não pela falta de interesse, mas pela falta de condições financeiras, já que eram na maioria assalariados e até desempregados e o pouco que ganhavam mal dava para sobreviver.

Percebe-se que a população do bairro Vila Nova estava devidamente confinada num espaço e sendo vigiada constantemente pelo poder econômico, militar e social. O bairro foi crescendo e conseqüentemente ocorreu a marginalização, com isso sofreu sérios desajustes, principalmente no tocante a clientela jovem que cresceu num espaço que não oferecia condições adequadas para um bom desenvolvimento educativo, configurando-se ali as

mazelas da pobreza, da violência, da habitação e educação de baixa qualidade. Conforme relata o presidente da associação do bairro,

A minha opinião no geral é a questão de violência, questão de envolvimento, com droga, a pessoa não ter seu espaço, não ter uma área de lazer, não ter incentivo do poder público, não ter cursos profissionalizante, não ter um apoio devido que é de direito de todos os jovens do bairro Vila Nova, não ter direito a cultura, o poder financeiro aquisitivo fraco então junta tudo os problemas em torno de um só, e aí o que acontece, fica a situação que eu tiro que assim pensando e analisando conhecendo as dificuldades e os problemas, no geral é uma situação complicada, mas complicado ainda é que a gente não vê uma saída, a gente não vê uma perspectiva de melhora, pelo o que eu analiso e vejo só tende a piorar a cada dia que passa, você não vê projeto, você não vê coisa nova, não vê um caminho pa seguir, pa tirar esse pessoal que partiram pro outro lado, realmente é complicado é droga, é cigarro é bebida alcoólica, então eu não vejo perspectivas boa é de melhoras para o jovem da Vila Nova, eu acho que se ninguém fizer sua parte principalmente o poder público a situação, a cada dia que passa fica mais complicado ainda.

Para Elias (2000),

Os jovens comuns, em outros meios sociais, cedo aprendem a pensar em si em termos de futuro. Para a maioria dos jovens indisciplinados do loteamento, porém, era difícil ter qualquer visão de si mesmos a longo prazo. Eles viviam no presente e para o presente. (ELIAS, 2000, p.144).

Segundo Guimarães (2001) as estatísticas apresentadas pelos meios de comunicação, precisamente a televisão, têm demonstrado que cerca de um milhão de crianças e adolescentes são explorados em todo mundo. A Ásia, a África e a América Latina detêm a maior concentração destes casos principalmente nas áreas onde predominam os bolsões de miséria. Vergonhosamente, o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking mundial, só ficando atrás da Tailândia.

O jovem que vive uma realidade de crise, sente-se rejeitado e perdido em seu ambiente familiar ou escolar, e, sem um firme ponto de apoio, é facilmente levado a engrossar a roda dos viciados e prostituídos onde é aceito sem restrição por seu comportamento socialmente condenável. Isso vem de encontro à sua necessidade de auto-afirmação ou à agressão a tudo que o cerca. A escalada das drogas e da prostituição torna-se uma questão de tempo e oportunidade, problema que Alta Floresta conheceu. Segundo Carrano:

O entorno social imediato tem grande influência na vida social dos sujeitos. As relações que os jovens estabelecem nos espaços das cidades são resultantes de constelações de circunstâncias que definem a conjunção dos efeitos sociais de cada sujeito sobre si mesmo e outros. Fatores tais como sexo, faixa etária, classe social, ocupação, lugar de origem territorial, família, instrução, estigmas pessoais ou de envolvimento relacionais são de fundamental importância no processo de formação dos grupos e amizades. A influência de cada um deles será maior ou

menor segundo cada configuração social específica e estrutura social dominante.
.(CARRANO, 2003, p. 51).

Embora Alta Floresta seja uma cidade nova, com apenas 30 anos, possui uma herança negativa causada pelo garimpo no que diz respeito às condições de qualidade de vida da população carente, situada em bairros pobres, sem estímulos culturais, principalmente para os jovens.

As ações políticas referentes à oferta de infra-estrutura no bairro, como posto de saúde, escola, foram um tanto tardias, como por exemplo, posto de saúde com atendimento médico demorou 10 (dez) anos, escola 2 (dois) anos, energia elétrica 2 (dois) anos, e os serviços de coleta de lixo não existiam. Segundo o presidente da associação do bairro,

[...] tem uma diferença muito grande, aí durante esses 18 anos de bairro Vila Nova que hoje já a estrutura já é bem melhor, hoje já tem aí duas escolas, tem a Escola Municipal Arco-íris, tem a Escola Estadual Dr.Ludovico da Riva Neto, tem a linha telefônica, tem água tratada, tem três mercado, reformando uma creche, então é uma mudança quase que da água para o vinho, tem também o posto de saúde, então deu uma miorada até que boa, em vista do que era no começo.

Sabe-se que muitos bairros recebem maior atenção por parte do poder público, geralmente aqueles onde reside a população de maior poder aquisitivo, enquanto os bairros periféricos como o bairro Vila Nova sofrem com uma política excludente. É como se o espaço urbano fosse demarcado de tal forma, que cada um dos moradores tivesse um lugar definido e merecesse maior ou menor atenção, de acordo com seu poder sócio-econômico. Conforme expõe SPÓSITO (1997, p. 42) “as intensas periferias sem água, luz ou esgoto são evidências claras desta política discriminatória que produz a segregação”. Com referência a atenção do poder público ao bairro o presidente da associação do bairro relata:

[...] o poder público ele deixa a desejar um pouco nesse aspecto, porque na maioria dos outros bairros, ou em quase todos tem aí uma quadra de esporte, coberta, o pessoal tá aí praticando seu vôlei, o futebol de salão, seu basquete que é um lazer e o único lazer que nós temos aqui, é um campo de futebol suíço que de vez em quando final de semana o pessoal , joga uma bolinha pa se distrai na questão de lazer mesmo, vou fala bem a verdade não tem quase nada.

O contexto da ocupação do bairro Vila Nova gerou um pré-conceito geral, em relação aos moradores daquele bairro que acabou influenciando negativamente a vida das pessoas que residiam no lugar, pois ao pleitear um trabalho na cidade o morador tendia a omitir seu endereço em vista da acentuada discriminação atribuída àquele espaço. Conforme presidente da associação do bairro:

[...] o pessoal vai procurar emprego, tem até que mentir o endereço, se fala que é do bairro Vila Nova, ah não, eles podem tá precisando, mas se fala que é do bairro Vila Nova, ah não, já arrumei, o pessoal ficuo de vir amanhã, você volta aqui outra hora, então essa discriminação dos moradores do bairro Vila Nova existe sim.

Segundo Tiriba (1998, p. 83) além da distância física, o mais grave na separação entre e centro e periferia está no distanciamento cultural e político, que afasta e marginaliza o conjunto de cidadãos periféricos da possibilidade de participação e da convivência democrática com a totalidade da cidade.

Segundo Dal Maso,

Articulados na unidade da cidade, os bairros traçam os contornos e reproduzem a divisão espacial e social de interesses, grupos e classes sociais. Desse modo, o bairro é definidor da identidade pessoal e social. Sua localização e sua estruturação refletem as condições econômicas, políticas, sociais e culturais de seus moradores. (DAL MASO, 2004, p. 86).

O bairro Vila Nova apresenta-se como um dos mais problemáticos de Alta Floresta, por falta de uma estrutura de planejamento que orientasse os moradores. Com o crescimento dos problemas, uma área visivelmente afetada foi a educação escolar.

A problemática do bairro é visível pelos jornais locais e pela mídia, pois segundo esses meios de comunicação é de praxe estar sempre acontecendo fatos nesse bairro, são casos corriqueiros, mas, infelizmente, o foco de notícias ruins está associado ao bairro Vila Nova, conforme depoimentos de moradores do bairro; quando acontece um fato local, a mídia dá grande ênfase e acaba afetando os moradores, muitas vezes atribuindo ao bairro Vila Nova o que acontece em outras localidades da cidade.

A respeito de algum tipo de preconceito e discriminação das pessoas que moram na cidade em relação às pessoas que moram no bairro, o presidente da associação do bairro esclareceu que:

Ah, com certeza esse preconceito existe é porque a questão do bairro Vila Nova é aquele ditado os bons pagam pelos ruins né, então é mais ou menos por aí, pode ser uma coisa simples que acontece na Vila Nova, a imprensa, que tem seu dever de tá levando a notícia séria para a sociedade em geral na cidade não só para o bairro Vila Nova, mas sim para a cidade de Alta Floresta inteira, muitas vezes quando acontece algum problema no bairro são lembrado várias vezes principalmente as coisas ruins que acontece, algumas briga, alguns furto, então ficam lembrando várias vezes até isso aí, no meu modo de vista, no meu pensamento já é uma discriminação, fica complicado, se acontece uma briga no centro da cidade, ou nos bairros mais próximo do centro pode ser um homicídio é esquecido facilmente, se é no bairro Vila Nova, não.

Fica evidente que antes da entrada do Projeto Arco-Íris, as condições de estudo das crianças e adolescentes eram problemáticas, pois eles faltavam muito nas escolas, e com a instalação do Projeto tinham que permanecer um período na escola e outro no Projeto.

O posicionamento do presidente da associação do bairro referente a educação é:

[...] se fala muito em educação, educação, educação, só que a questão é o seguinte, é tem que te educação, mas hoje, os alunos que vai estuda se tem, é questão de formação, o aluno de repente vai pa escola despreparado, sem o material adequado, sem é... de repente sem te o que come dentro de casa, então ele já vai então desmotivado de repente pa escola, entendeu, então eu vou falar bem a verdade é questão de educação é claro com certeza, mas só que tem que dá suporte, tem que dá, é não sei bem dizer a palavra certa, é um apoio até financeiro, pa esse pessoal obte essa educação, alcançar esses objetivo.

Percebe-se que o bairro, desde sua implantação, passou por várias interferências, e atualmente um problema que os moradores enfrentam está relacionado à questão do emprego e desemprego, com o fechamento, em 2005, de muitas madeireiras na cidade que era fonte de trabalho para a população, especialmente os jovens.

A respeito do fator emprego e desemprego foi esclarecido pelo presidente da associação que:

O emprego e desemprego não é só a questão do bairro na Vila Nova, é questão de Brasil, a questão de Estado, e questão de município, mais quando chega no bairro Vila Nova agrava mais, porque o pessoal não tem muito conhecimento, a maioria não tem a qualificação, que exige mais hoje tem que ter segundo grau, o segundo grau hoje, não tá nem ajudando, tem que te faculdade, cursos, qualificação pa tá entrando no mercado de trabalho, coisa que acontece aqui na Vila Nova, muita pouca gente tem essa qualificação, então se torna pior ainda, porque o pessoal que trabalhava em madeireira e outros serviços aí, pelo uns problema que está tendo, até de reflorestamento, questão de IBAMA, que envolve esse pessoal madeireiro, aí umas madeireira fecho, laminadoras fecharam então cumpricô mais ainda a questão do desemprego para os moradores do bairro Vila Nova.

A Polícia Federal, Ibama e Ministério Público Federal deflagraram a "Operação Curupira", após nove meses de investigações. A operação teve como objetivo desmontar esquema de fraude e corrupção instalado no Ibama-MT desde 1990. A organização criminosa era composta por madeireiros e despachantes especializados na extração e transporte ilegal de madeira, mediante corrupção de servidores públicos do Ibama e da Fundação Estadual do Meio Ambiente (Fema).

Atualmente, o bairro conta com aproximadamente 650 famílias, 3000 pessoas, e assim é vista pelo presidente da associação do bairro,

Pra mim a Vila Nova é um bairro de pessoas humildes, pessoas boas, pessoas que de repente nem, a maioria nem sabe de seus deveres e dos seus direitos e também pa resumi é o bairro que eu escolhi pa mora, independente dos pobrema que acontece, a gente não pode baixar a cabeça dos pobrema, a gente tem que encarar de frente e partir pra cima, se unir com o bairro, procura melhorias e lutar com todas as forças contra as injustiças sociais que tem com os moradores e de repente, até por falta de conhecimento é dia aqui não sabe de seus direitos e deveres, e pá resumi é um bairro muito bom, tirano os pobrema que até em outros bairro também tem, mas por ser no bairro Vila Nova, eles olha até com outro zolhos, fazê o que! enquanto não muda nós vamos seguindo do jeito que dá.

Percebe-se que, segundo o presidente da associação do bairro, mesmo que o bairro Vila Nova seja caracterizado pela pobreza, violência, educação e habitação de baixa qualidade, as pessoas devem e podem apresentar-se de maneira firme em relação aos moradores do centro da cidade e aos demais bairros próximos, produzindo uma qualidade de vida razoável, criando autonomia através do conhecimento de seus direitos.

CAPÍTULO 4

PROJETO ARCO-ÍRIS: DA IDEALIZAÇÃO À EXECUÇÃO

*Jovem, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda - vestida
Apenas com o teu desejo.
Mário Quintana*

Neste capítulo propõe-se olhar o Projeto Arco-Íris em sua perspectiva social, política, democrática e educacional, com o envolvimento do terceiro setor, voluntários e parceiros quanto ao seu campo de atuação.

Para Aranha (1992, p. 144), o ideal de uma sociedade verdadeiramente democrática é que ela seja uma democracia formal e substancial. O aspecto formal da democracia consiste no conjunto das instituições características desse regime: o voto secreto e universal, a autonomia dos poderes, pluripartidarismo, representatividade, ordem jurídica constituída, liberdade de pensamento e expressão. Trata-se propriamente das “regras do jogo” democrático, do estabelecimento dos meios pelos quais a democracia se exerce.

A democracia substancial diz respeito não aos meios, mas aos fins que são alcançados, aos resultados do processo.

Na democracia social, embora as pessoas sejam diferentes e participem de grupos diversos, ninguém pode ser discriminado, e todos devem ter possibilidade de acesso aos bens materiais como moradia, alimentação e saúde, e aos bens culturais em todos os níveis: educação, profissionalização, lazer, arte. É preciso existir abertura para a produção e consumo da cultura, e que não haja censura, a fim de que as informações circulem livremente. Numa sociedade democrática o saber deve ser acessível a todos sem tornar-se privilégio de alguns.

Se até hoje temos nos contentado com a democracia representativa, não há como deixar de sonhar com mecanismos típicos da democracia direta que possibilitem a presença mais constante do povo nas decisões de interesse coletivo.

Segundo Touraine:

A cultura democrática define-se como um esforço de combinação entre unidade e diversidade de interesses e culturas. A democracia não reduz o ser humano a ser apenas um cidadão; reconhece-o como um indivíduo livre que também faz parte de coletividades econômicas ou culturais. (TOURAINÉ, 1996, p. 29).

Para o autor, a democracia não está a serviço da sociedade ou dos indivíduos, mas dos seres humanos como sujeitos, isto é, criadores de si mesmos, de sua vida individual e coletiva.

A democracia só será capaz de se defender se aumentar suas capacidades para reduzir a injustiça e a violência. A democracia apenas existe quando os problemas sociais são reconhecidos como a expressão de relações sociais que podem ser transformadas por uma intervenção voluntária de governos livremente eleitos.

A democracia na educação, quantitativa e qualitativamente, não pode ser um ato de pura “recomendação” como pretendiam os teóricos da educação da década de 70. A educação, instrumento da paz, é o resultado da luta, do movimento popular. As alternativas educacionais populares são o resultado de uma luta pela organização de poder popular.

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias, mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola.

4.1 Panorama Histórico do Projeto Arco-Íris uma iniciativa do terceiro setor

É de natureza do ser humano colocar em prática, atitudes voltadas para atividades de cunho filantrópico e humanitário. Essas atividades surgem de idéias individuais ou em grupos de pessoas. Colocar em prática idéias de ajuda ao próximo necessitado na forma de ações

comunitárias, exige um planejamento ordenado para que o esforço empreendido seja aproveitado o máximo possível. A experiência tem demonstrado que a melhor forma para desenvolver essas atividades é por meio da criação de uma pessoa jurídica em torno de um patrimônio composto de bens livres afeto a um fim social (fundação), ou da reunião de pessoas em busca de uma finalidade social comum (associação), que aqui são denominadas de Entidades de Interesse Social. No Brasil, há uma compreensão da importância das Entidades de Interesse Social no contexto político, econômico e social, havendo um sem número de instituições que se dedicam em prol de causas variadas no resgate da cidadania de indivíduos marginalizados da sociedade.

O terceiro setor é um termo que engloba as organizações da sociedade civil que prestam algum tipo de serviço ou atividade de relevância social fora do aparato estatal e que também não se confundem com os entes do mercado, por não apresentarem objetivo ou finalidade lucrativa. Foi inicialmente usado por pesquisadores nos Estados Unidos no início da década de 70, e a partir dos anos 80 também por pesquisadores europeus. No Brasil, surgiu com força nos anos 90.

O termo parte de que a sociedade e suas atividades podem ser divididas em três setores: o primeiro setor seria o “Estado”, cuja ação é organizada e delimitada por um arcabouço legal, sendo dotado de poderes coercitivos em face da sociedade para que possa atuar em seu benefício, devendo ter sua atuação dirigida a todos os cidadãos, indiscriminadamente, promovendo de modo universal suas necessidades sociais. O segundo setor seria o “Mercado”, no qual a troca de bens e serviços objetivaria o lucro e sua maximização. O terceiro setor por sua vez reuniu as atividades privadas não voltadas para a obtenção de lucro e que, mesmo fora de órbita da atuação estatal, ainda assim visa ao atendimento de necessidades coletivas e/ou pública da sociedade. Para alguns teóricos americanos, as entidades que compõem o terceiro setor ainda teriam como características fundamentais o fato de serem estruturadas, autogovernadas e envolverem pessoas em um grande esforço voluntário.

Com intuito de atender crianças e adolescentes de famílias de baixa renda em bairros periféricos de Alta Floresta, nasceu juridicamente a Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, sendo implantado o Projeto Arco-Íris que é um dos três Projetos desenvolvidos por essa fundação, que está devidamente registrada nos órgãos municipal e estadual.

A Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, foi criada no ano de 1997, através do registro lavrado em cartório público, no livro n. 027 nas folhas de números 214 e 215, e através de seu Estatuto tem como objetivo desenvolver um trabalho visando diminuir o índice de evasão e repetência escolar, numa perspectiva de educação para a cidadania e valorização e resgate dos valores humanos.

Um grupo de amigos universitários, do curso de Pedagogia do ano de 1997, da União das Faculdades de Alta Floresta, que cumpria uma tarefa curricular da disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino, na qual teriam que desenvolver um projeto idealizaram e implantaram o Projeto Arco-Íris. Entre o grupo encontrava-se a atual presidente e secretária de educação municipal a qual, há nove anos trabalhava como conselheira tutelar em Alta Floresta e percebeu que o maior número de denúncias recebidas pelo conselho na época era referente às crianças e adolescentes do bairro Vila Nova, que ficavam perambulando pelas ruas da cidade e cometiam pequenos furtos, principalmente nos mercados em busca de comida. Buscou-se fazer um levantamento no bairro para conhecer a realidade, e descobriu-se que a maioria dos jovens passava a maior parte do tempo nas ruas, porque os pais trabalhavam o dia inteiro e não tinham tempo para orientá-los. Eles conseguiam caronas ou mesmo a pé iam para a cidade e ali ficavam a vagar. Intrigada com essa realidade dos jovens que constantemente eram levados para o juiz, o grupo de amigos, preocupado com aquela situação, implantaram o Projeto para manter aqueles jovens na Vila Nova, uma vez que os mesmos eram de famílias de baixa renda. Percebe-se que o Projeto foi implantado para alocar de forma segura, supostos ameaçadores da propriedade privada.

A presidente do Projeto Arco-Íris relembra que:

Numa noite tive um sonho com um Arco-Íris e comecei a subir nele e pensava que no final iria encontrar um pote de ouro e que eu ia pegá-lo e entregar às crianças da Vila Nova. Mas termina o sonho e eram 2 (duas) horas da manhã quando acordei assustada e frustrada ao mesmo tempo porque não era real, então comecei a rascunhar o esboço de um Projeto, no qual pudesse dar assistência àquelas crianças e adolescentes de Vila Nova. (informação verbal)¹²

Conforme depoimento da presidente do Projeto, o passo seguinte foi procurar o executivo municipal mostrando o esboço do Projeto, que foi considerado ótimo, questionando apenas o que era necessário para começar.

¹² Informação verbal fornecida pela presidente do Projeto Arco-Íris e atual secretária de educação municipal, outubro, 2004.

Partindo desse contexto, o poder público municipal, na pessoa do prefeito Sr. Vicente da Riva, se comprometeu de pagar o salário dos profissionais que se dispusessem a trabalhar com as crianças e os adolescentes. Com isso, o grupo iniciou a procura de um espaço para iniciar o trabalho sonhado. Em 1997, o primeiro espaço ocupado pelo Projeto foi a igreja católica São Pedro, no bairro, porém com mais ou menos duas semanas que estavam ocupando o local, a professora de dança resolveu dar uma aula no ambiente interno da igreja, e a comunidade local não aprovou e interferiu no desenvolvimento dessa atividade - questionando que tipo de Projeto era aquele que ensinava dança dentro da igreja. Com isso, os responsáveis pelo Projeto partiram em busca de um outro espaço e encontraram um barracão abandonado na entrada da Vila Nova, pesquisaram e encontraram o dono que emprestou o barracão para que o Projeto, que atendia a 30 crianças e adolescentes pudesse ter continuidade.



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke.

Figura 2 - Espaço físico do Projeto Arco-Íris em 1997.

Posteriormente, a família Bricatti¹³ residente nas proximidades do bairro Vila Nova, observando o trabalho desenvolvido pelo Projeto e com as condições físicas precárias (figura 2) fez a doação de uma área de 5.000 m², área desmembrada do lote Rural n. 61/2, lavrado em cartório público no livro n. 032 através de Escritura Pública Declaratória, no dia 28 de maio

¹³ Dra. Irene Bricatti (*In memoriam*) e Suetônio Paz, advogados residentes em Alta Floresta, desde a sua fundação.

de 2003, em nome da Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, onde seria construída a sede para atender as crianças e adolescentes do bairro. De posse dessa área, os representantes do Projeto promoveram vários eventos, para captação de recursos iniciando a construção da sede definitiva do Projeto.



Fonte: Projeto Arco-Íris

Figura 3 - Lançamento da Placa de Fundação do Projeto Arco-Íris: da esquerda para a direita, a presidente do Projeto Arco Íris Sra. Irene Duarte de Oliveira; Ex-governador do Estado de Mato Grosso Sr. Dante Martins de Oliveira (*In memoriam*), Ex-prefeito Municipal de Alta Floresta Sr. Vicente Da Riva e ex-deputado Federal de Mato Grosso Sr. Ricarte de Freitas.

Segundo depoimento do coordenador “[...] a conquista da área para a construção do Projeto foi o momento mais importante”. Com o local já definido, o passo seguinte foi o de captar recursos para a construção do espaço físico. Houve uma série de eventos de iniciativa particular objetivando promover o desenvolvimento da construção do Projeto. Essas promoções permitiram o início da construção da obra. Os recursos também foram captados de pessoas físicas e do comércio local, contando com a participação de escolas públicas e privadas com o objetivo de adquirir materiais de construção. Todo material para a construção foi angariado através de vários eventos, pelos “padrinhos”¹⁴, pelo comércio local, escolas, e a mão-de-obra foi fornecida pela Administração Municipal da época.

¹⁴ Contribuintes da sociedade local que colaboraram com quantias em dinheiro para com o Projeto.

Foi realizada na mesma época uma feijoada, um “bazar da pechincha”¹⁵ sendo que os coordenadores dessa promoção pediram apoio à população, que contribuiu doando roupas e calçados. A arrecadação foi investida na construção de mais estrutura no Projeto. Também houve a realização do I Rodeio Mirim, no dia da criança.

Nesse ínterim, conforme divulgou o Jornal Diário da Tarde de Alta Floresta do dia 28 de outubro de 1999, p. 6, “[...] o Projeto vê-se obrigado a deixar o local uma vez que o comerciante necessitava do barracão para ampliar suas atividades comerciais”. Com isso, como a sede própria do Projeto estava iniciada, mas paralisada por falta de recursos, os dirigentes decidiram promover outros eventos para arrecadar recursos acelerando a construção de pelo menos uma sala e um banheiro para que a transferência de local pudesse ocorrer.

Isso fez com que as crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto fossem transferidos para o novo espaço que foi construído especialmente para eles (figuras 4 e 5). Tiveram um ganho considerável, pois passaram a estudar em local organizado, com infra-estrutura, quadra de esportes, refeitório, sala de computação, salas de aulas espaçosas, bebedouro entre outros.



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke

Figura 4 - Sede do espaço físico do Projeto Arco-Íris em 2004.

¹⁵ Espaço utilizado para a venda de roupas usadas.



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke.

Figura 5 - Vista parcial do Projeto Arco-Íris e quadra poli-esportiva em 2004.

No dia 15 do mês de julho de 1997, ocorreu a primeira reunião da futura Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, inaugurando o Projeto Arco-Íris, com o objetivo de amparar crianças e adolescentes que não estavam cursando ou ingressado em nenhuma instituição escolar, dando-lhes apoio à educação escolar, efetuando a matrícula em um estabelecimento próximo a sua residência e desenvolvendo atividades que viessem preencher o tempo livre dos mesmos para que não ficassem ociosos e nem cometessem infrações.

Neste contexto, surgiu oficialmente a Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, no dia 08 de dezembro de 1997, declarada de Utilidade Pública Municipal no dia 02 de setembro de 1998. Lei n. 027/98 e de Utilidade Pública Estadual pela lei n. 7.131, publicada no Diário Oficial de 05/07/1999, - n. 22.674, e dirigida pelo estatuto do Projeto Arco-Íris. No estatuto da Fundação, o fator preponderante é o patrimônio, a sua composição e suficiência não devem passar despercebidas quando da sua constituição. O patrimônio deve ser formado por bens livres, ou seja, legalmente disponíveis ou desonerados. Deverá ainda ser suficiente para a manutenção da entidade e desenvolvimento de suas finalidades estatutárias.

Esse Projeto visava oferecer atendimento integral às crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos do bairro Vila Nova, alunos da Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto, mediante oferta de possibilidade de construção de competências e habilidades que viessem atender as necessidades da sociedade, garantindo assim a formação integral de cidadãos críticos e participativos, aptos para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Posteriormente, o Projeto Arco-Íris foi contemplado com recursos financeiros do “Programa Xané”¹⁶, no governo Dante Martins de Oliveira¹⁷, no ano de 2001 e 2002, através do convênio n. 180/2001 com vigência de fevereiro a dezembro de 2001, pagos em 5 parcelas de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) cada uma totalizando R\$ 75.000,00 (setenta e cinco mil reais), e convênio n. 090/2002 com vigência no período de maio a dezembro de 2002, sendo contemplado com a mesma quantia, que foi recebida através da Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto, situada no bairro Vila Nova, com criação através do Decreto de n. 510/91 em 17/07/91 e Reconhecimento pela Portaria SEE n. 3277/92 em 20/12/92.

Os recursos destinados ao Projeto foram coordenados pela Prefeitura Municipal de Alta Floresta que tinha uma contrapartida de 30% para o pagamento dos profissionais que trabalhavam no referido Projeto acima citado, além da alimentação e contas de energia e água.

Na época, a Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto não tinha espaço físico e a estrutura física encontrava-se em situação precária, estava literalmente ‘caindo’, chegava a colocar em risco a vida dos alunos e professores, principalmente as salas de aulas, que desde a sua construção não passavam por uma reforma, apenas por alguns reparos, como se pode observar pela Figura 6.



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke.

Figura 6 - Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto.

Com isso, os membros diretivos da escola acharam viável direcionar o montante do recurso para que fosse aplicado no Projeto Arco-Íris, uma vez que as crianças e adolescentes

¹⁶ Programa Estadual de Atenção Integral à criança e ao adolescente

¹⁷ Governador do Estado de Mato Grosso no período de 1999 a 2002.

que participavam ativamente do Projeto estavam matriculados na referida escola citada acima. Aqui, é relevante ressaltar que um dos critérios para participar do Projeto era estar matriculado em escola pública. Com esse recurso destinado ao Projeto, deu-se andamento na construção de mais salas de aulas para que se pudesse atender mais crianças e adolescentes da Vila Nova.

Nesse ano, houve a construção de mais salas de aulas e também gastos com material didático e pedagógico, compra de bebedouro, material para construção da quadra esportiva. Receberam uma doação de 10 (dez) computadores através de uma parceria com o Rotary Club da Austrália por intermédio do Rotary Club de Alta Floresta, os quais são utilizados para aulas de informática pelos alunos e na alfabetização das mães e avós dos mesmos, através do programa (software) “Luz das Letras”.

O Projeto Arco-Íris era mantido por contribuições de “padrinhos”, que tinham suas identidades preservadas a pedido dos mesmos, os quais ainda continuam colaborando. O Projeto recebeu recursos financeiros do “*Projeto Aplauso*”¹⁸ da Secretaria de Estado de Educação do governo Blairo Maggi¹⁹, através do convênio n. 1901/2004, com vigência no período de junho a novembro de 2004, cujas parcelas foram liberadas em 03 (três) vezes, perfazendo um montante de R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais), também recebido através da Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto e repassado ao Projeto Arco-Íris.

Os recursos foram administrados pela Prefeitura Municipal de Alta Floresta, e foram efetivadas diversas compras para o Projeto Arco-Íris como: geladeira, fogão, mesas e cadeiras plásticas, lousas, condicionador de ar Cònsul 7500, impressora Matricial Epson LX 3007, TV 29 Phillips, aparelho de som Semp Toshiba, vídeo cassete Semp Toshiba, ventilador de teto 3.p Tron, estante de aço, vídeo Karaokê, aparelho de som 3x1 com CD-CCE, entre outros.

Com a quantia destinada para a Fundação através de “*Projeto Aplauso*” no ano de 2004, conforme depoimento da presidente, “[...] o Projeto ganha fôlego, compramos móveis novos, as salas estão bonitas. Até a sala de vídeo está com televisão com vídeo, uma sala bonita”.

¹⁸ Projeto Aplauso faz parte do Programa da Escola Atrativa, que visa educação diferenciada e integral com objetivo de redução da evasão escolar.

¹⁹ Governador do Estado de Mato Grosso no período de 2003 a 2006, reeleito para o mandato 2007 a 2010.

O sonho do grupo idealizador do Projeto havia se transformado em realidade e perdurou até o final do ano de 2004, uma vez que no início do ano 2005, a presidente do Projeto ingressa na Secretaria de Educação como secretária. Com isso, ocorreu mais uma “quebra” no sonho que já estava concretizado, tanto para os profissionais quanto para as crianças e adolescentes. Nesse momento, segundo depoimento do coordenador do Projeto “[...] *o pesadelo começa a acontecer*”. O espaço do Projeto Arco-Íris foi transformado em Escola Municipal, com o mesmo nome, ‘Escola municipal Arco-Íris’. Isso causou mais um desconforto para as crianças e adolescentes, assistidos pelo Projeto, que novamente foram transferidos para um outro espaço em frente da então recente escola, sendo este um ambiente pequeno, novamente sem infra-estrutura nenhuma. Como relata o coordenador “[...] *o local não tem condições de ensinar, nem de aprender, pois não tem água, nem energia, não tem vidros nas janelas, não tem cerca, existe uma fossa a céu aberto nos fundos*”.

A cessão do espaço do Projeto Arco-Íris para a implantação da Escola Municipal Arco-Íris ocorreu em função de um contrato de comodato em parceria por 10 (dez) anos firmado com a Prefeitura Municipal de Alta Floresta que até o ano de 2005 financiava a fundação via Projeto como contrapartida de pagamento de funcionários e o pagamento da alimentação, da água e energia elétrica.

O Projeto Arco-Íris, segundo o coordenador, passara por um período bastante glorioso, tendo as crianças e os adolescentes conseguido por um determinado espaço de tempo, um local só para eles, participando do sonho inicial, mas o sonho transformou-se novamente em “pesadelo” (figura 7).

O referido Projeto foi destituído de um espaço já conquistado para um outro ambiente sem infra-estrutura, conforme relata o coordenador. “[...] *esse espaço está pior do que o segundo espaço, o barracão*”.



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke.

Figura 7 - Espaço físico cedido em comodato para o Projeto Arco-Íris – 2005

Dois profissionais disputavam a mesma sala, um destinado ao reforço escolar e outro para atividades de pintura, reduzido a estas duas atividades.

Conforme figura (8) e informação do coordenador:

O local é muito precário! Muito precário! Com problemas seríssimos, não tem energia elétrica, água encanada, não tem espaço; a professora está dando aula de pintura de um lado e a professora do outro lado tentando dar reforço... as crianças estão num espaço de pelo menos 5 metros quadrados, não tem condições de trabalhar. Trabalhar com 60 crianças só numa sala é muito difícil, está pior do que quando começou, assim, na condição de espaço. Como eu falei, o espaço que foi destinado para esse trabalho está sendo usado como uma escola, uma escola municipal onde era o espaço do Projeto Arco-Íris”. (informação verbal).



Fonte: Acervo particular de Iraci da Rocha Wanzke.

Figura 8 - Espaço utilizado pelos profissionais do Projeto Arco-Íris em 2005.

Verificou-se através de alguns depoimentos, que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar não estavam cientes sobre as precárias e inadequadas condições a que foram submetidas as crianças e adolescentes do Projeto Arco-Íris, quando da troca de espaço, para a implantação da Escola Municipal Arco-Íris, contrariando o Estatuto da Criança e do Adolescente que especifica em seu Capítulo II, Seção I, Art. 91, Parágrafo Único, que esclarece que será negado o registro à entidade que:

- a) não oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;
- b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;
- c) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.

Segundo depoimento de um profissional que vivenciou os dois momentos da realidade do Projeto Arco-Íris, “[...] quando o Projeto tinha a sede, era muito mais fácil trabalhar, quando se deparou com aquele pequeno espaço naquela “igrejinha” começou a ficar difícil”, a conclusão a que chegou era que tinha que se adaptar.

Depois do Projeto ter passado por várias fases, atualmente voltou a ser ocupado num espaço da antiga sede dentro do terreno da escola municipal, que foi construído no ano de 2006, para dar atendimento àquelas crianças e adolescentes que haviam sido retirados anteriormente do seu próprio espaço.

Face aos desafios contemporâneos colocados à escola, a educação não formal apresenta-se como uma resposta à resolução de inúmeros problemas. Pode servir para completar muito dos projetos e estratégias pedagógicas visando uma melhor e mais eficaz socialização dos jovens. Para atingir tal objetivo o Projeto oferecia no contra período de estudo da criança e do adolescente, atividades conforme a proposta de trabalho demonstrada na Figura 9.

Os jovens egressos pesquisados, objeto deste estudo, freqüentaram o Projeto Arco-Íris desde o início em 1997 até 2004, e, em 2005 quando se inicia a coleta de dados para a pesquisa, estavam na faixa etária entre 15 e 22 anos.

A relevância da pesquisa possibilitou uma verificação do trabalho desenvolvido pela Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania - Projeto Arco-Íris, bem como analisar em que contextos (escola e mercado de trabalho) estão inseridos esses jovens. No entanto, convém salientar que no decorrer das observações realizadas para efeito deste estudo, alguns documentos referentes ao Projeto tais como: livro de patrimônio, entre outros, se encontram desorganizados, pois os mesmos foram requeridos pela pesquisadora e não foram entregues para análise. Outro ponto a destacar é que os membros diretivos da fundação permanecem os mesmos desde o ano de 2004, verificou-se que não houve uma nova eleição para a composição de novos membros, uma vez que reza no estatuto que seria feito a cada ano.

O presidente da associação do bairro destaca que o Projeto Arco-Íris teve uma importância muito grande para o bairro Vila Nova, porque quando foi criado tirou muitas crianças e adolescentes da rua, porque os pais saíam para trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, com o Projeto eles passavam o período contrário da escola praticando esportes, capoeira, violão e várias outras atividades. Relata que não sabe explicar sobre a transformação do Projeto em escola.



Figura 9 - Fluxograma da proposta de trabalho do Projeto Arco-Íris.

Entendendo que a relação desses jovens com a escola pública onde estudavam e delas com o Projeto devia ocorrer diariamente, supõe-se que a ação pedagógica das instituições referidas se estende para as dimensões do convívio democrático, baseando-se no valor da dignidade e na inclusão do sujeito na coletividade, superando o limite da simples transmissão de conhecimentos.

Para os jovens, seres sociais sujeitos a interferência do meio em que vivem, este Projeto é viável, pois permite conhecer em que medida as ações promovidas pelo Projeto funcionam, pois segundo Rossini:

[...] devemos sempre estar atentos às características e aos fatos de nossa sociedade, lembrando que, quando recebemos uma criança à porta da sala de aula, além da mochila com o material, ela traz todas as impressões que vivenciou, assimilados ou não, bem elaborados ou não. (ROSSINI, 2001, p. 17).

Assim, o papel do educador numa sociedade onde a comunicação de massa exhibe todo tipo de contradições de valores, como: violência, ausência de modelo de heróis, a sexualidade que exclui a afetividade, o consumo compulsivo, ultrapassa os aspectos cognitivos exigindo uma postura pedagógica efetiva e solidária.

A sociedade altaflorestense, a priori, se manifestou positivamente quanto ao Projeto Arco-Íris já que, com sua fundação, percebeu significativa diminuição de jovens perambulando pela cidade.

Para Martins (2002, p. 9) “tanto no âmbito do Estado e das políticas públicas quanto no âmbito de sociedade civil, seria igualmente perverso recusar a diversidade das inspirações e das ações de intervenção na realidade problemática”.

O Projeto Arco-Íris, historicamente, carrega em seu bojo uma marca ora triste, ora feliz, pois passou por essas duas fases desde sua implantação, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas.

Segundo Paulo Freire (2005, p. 66) “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem, gestos e atitudes”. Atualmente, o Projeto continua marcado por relações de forças que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social, uma vez que todo material para a construção foi angariado através de vários eventos, pelos “padrinhos”, pela sociedade civil, e a mão-de-obra foi fornecida pela Administração Municipal na época.

No ano de 2006, segundo a presidente, 6 (seis) escolas estão ligadas a Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania e pelo “Projeto Aplauso” sendo:

- a) Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto atendendo a 150 alunos;
- b) Escola Estadual Rui Barbosa atendendo a 150 alunos;
- c) Escola Estadual Cecília Meireles atendendo a 200 alunos;
- d) Escola Municipal Sônia Faleiro atendendo a 200 alunos;
- e) Escola Municipal Vicente Francisco atendendo a 150 alunos;
- f) Escola Municipal Arco-Íris atendendo a 150 alunos.

Os recursos continuam sendo administrados pela Prefeitura Municipal de Alta Floresta, e cada uma das escolas citadas acima recebe, para desenvolver as atividades

propostas através de seus planos de ações, um montante de R\$ 80,00 (oitenta reais) ano, para cada aluno.

4.2 Objetivos e Metas do Projeto Arco-Íris

Na era da globalização, da economia, um enorme contingente de famílias e comunidades vivem hoje apartados do acesso pleno aos direitos básicos da cidadania em termos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania teve como um dos objetivos implantar no Projeto Arco-Íris situado no bairro Vila Nova, uma marcenaria-escola, de forma a oportunizar o acesso à educação e formação profissional aos jovens de 15 a 20 anos, garantindo-lhes assim o direito a inserção social, por meio do real acesso ao primeiro emprego, combatendo diretamente a fome, a pobreza e seus desdobramentos, melhorando a qualidade ambiental e de vida na região (Projeto Menino Marceneiro, s/d).

O Projeto Menino Marceneiro seria um complemento do Projeto Arco-Íris para dar continuidade à escolarização dos jovens do bairro Vila Nova que se encontrassem sem condições de se inserirem no mercado formal de trabalho.

A necessidade de oferecer alternativas de inserção social e profissional aos adolescentes e jovens do bairro citado é justificada, uma vez que o bairro se enquadra como um dos mais problemáticos da cidade de Alta Floresta, com alto índice de criminalidade, prostituição, consumo de drogas e desesperança.

O projeto referido (ainda não concretizado) tinha objetivo de atender inicialmente 80 jovens através da marcenaria, tendo em vista o grande potencial e a falta de mão-de-obra na indústria moveleira local. A metodologia a ser utilizada pela marcenaria incluía dinâmicas que trabalhavam o aspecto intra e interpessoal, a conjugação do ensino teórico com o ensino prático, o desenvolvimento da ética do trabalho – numa perspectiva Freiriana, onde o beneficiário se percebesse como protagonista de sua própria história.

Esperava-se que esse projeto viesse desencadear um processo de modificação estrutural na vida das famílias dos jovens atendidos com o resgate da auto-estima e melhoria

na qualidade de vida dessa comunidade. Esse Projeto foi enviado ao Banco do Brasil e está aguardando uma resposta.

Os dirigentes do Projeto Arco-Íris estavam desempenhando as funções com intuito de amparar os jovens dando-lhes uma segurança e um respaldo em sua formação profissional, uma vez que Alta Floresta não se configura com uma política pública para o profissionalismo dos jovens.

O Projeto tinha também como objetivo, a produção de pequenos artefatos de madeira e confecção de roupas, profissionalizar os adolescentes para o mercado de trabalho, buscando parcerias efetivas de empregos, construir horta comunitária, produção de doces em conservas, bolachas, pão caseiro, construir um orquidário. Todos esses produtos seriam confeccionados pelos adolescentes e seriam comercializados na feira livre municipal e pontos estratégicos da cidade; as vendas seriam para ajudar na renda familiar.

Vários projetos foram idealizados, então questiona-se: por que nenhum deles conseguiu se efetivar?

4.3 Os Profissionais do Projeto Arco-Íris

Durante a realização deste estudo, além dos egressos, buscou-se entrevistar os professores, coordenador, diretor e presidente do Projeto Arco-Íris, para obter informações sobre os egressos com a intenção de conhecer e compreender a dinâmica pedagógica de trabalho desenvolvida no Projeto, totalizando dez informantes, os quais exerciam atividades profissionais no Projeto, conforme Tabela 2.

Os profissionais entrevistados, os quais trabalharam com os jovens egressos, demonstraram a percepção que têm sobre os mesmos que passaram pelo Projeto, sendo que a maioria destacou, conforme falas abaixo, que a rebeldia e a agressividade parecem fazer parte do cotidiano daqueles jovens.

A questão da agressividade é desfavorável ainda mais para famílias de baixa renda, como são as famílias dos jovens egressos pesquisados.

Tabela 2 - Caracterização dos profissionais informantes do Projeto Arco-Íris.

Função que ocupa no Projeto	Estado Civil	Escolaridade	Religião	Vínculo empregatício	Tempo de Residência em Alta. Floresta
Presidente	Separada	3º Grau	Espírita	Município e Estado	28 anos
Diretor	Casado	3º Grau	Católico	Estado	16 anos
Coordenador	Casado	3º Grau	Católico	Município	10 anos
Profa. Reforço Escolar	Solteira	3º Grau	Católica	Município	20 anos
Profa. Reforço Escolar	Casada	3º Grau	Católica	Município	14 anos
Profa. de Artesanato	Solteira	Ensino Médio	Católica	Município	22 anos
Prof. de Violão	Casado	Ensino Médio	Evangélico	Município	28 anos
Profa. de Teatro	Casada	3º Grau	Católica	Município	17 anos
Prof. Artesão	Casado	Ensino Médio	Católico	Município	14 anos
Prof. de Capoeira	Casado	Ens. Fund. Incompleto	Católico	Município	10 anos

Conforme o Professor 3 “[...] *elas chegavam muito rebeldes, muito agressivos, eu acredito que no final do ano passado, 2005, a gente conquistou essas crianças e hoje elas já mudaram*”. Eram crianças eram extremamente carentes de afeto, tanto é que nos primeiros contatos com aquelas crianças, era necessário ficar muito próxima delas, de sentar no chão, de bater papo e de conhecer a realidade e estrutura familiar de cada uma delas. O professor 4 ressaltou que se lembra com emoção de crianças que não tinham coragem de falar de seus pais porque tinham vergonha e que falavam depois em particular das suas dificuldades, das suas necessidades de carência afetiva, do pai e a mãe ter que ir para fazenda, ou naquela época ir para garimpos distantes pra trabalhar, para trazer o sustento para eles. (Professor 4).

Comportamentos de rebeldia e agressividade também foram citados pela maioria dos profissionais que trabalharam com os egressos, advindos na maioria das vezes, por carência afetiva da maioria deles. O professor 6 considera que a maior parte deles era normal, e o que implanta a rebeldia numa criança é ela não ter o carinho do pai em casa, ou pelo fato dos

pais terem que trabalhar para manter, ou às vezes estarem desempregados; muitos deles não tinham pais e muitos não tinham mães. (Professor 6).

Por outro lado, apesar da ênfase dada à rebeldia e agressividade, os profissionais destacaram que ainda havia aqueles jovens que “são do bem”, não descartando a carência afetiva do bairro, de certa forma justificando as características daqueles jovens, pela própria necessidade não só de estrutura física como psico-social. Isso fica explícito nos depoimentos abaixo:

Ali na Vila Nova, onde está situado o Projeto, há uma carência afetiva muito grande naquela região, entendeu? Muitas vezes os pais saiam de madrugada para trabalhar e só voltavam à noite, eles não tinham um acompanhamento dos pais, muitas vezes se tornavam rebeldes, por falta de carinho (...) mas também tinha muito aluno pacífico, no geral, eu sentia que muitos deles necessitavam de afetividade, de amor dos pais e que às vezes a gente tentava suprir (...) então eles tinham a gente como um pai, a realidade era essa, mas também eu via o lado agressivo deles por não ter essa parte suprida em casa (Professor-5).

[...] onde reside o Projeto é um bairro muito carente, muito afastado da cidade, então tem muitas jovens que se espelham naqueles maus elementos da comunidade, e acabam trazendo aquela má influência para dentro do Projeto. (Professor-7).

A presidente percebe o comportamento dos jovens egressos, de duas maneiras distintas: uma situação em que o menino entrou e houve até mudança de comportamento e transformação e atualmente está trabalhando nos lugares, com maturidade, mas também uns que não conseguiram e que foi objeto de avaliação; foram essas crianças que entraram no Projeto, mas ficaram seis anos no Projeto e atualmente se encontram envolvidos nas drogas.

Ainda a presidente esclareceu que o Projeto não conseguiu cumprir totalmente sua função social no resgate dos adolescentes que estavam envolvidos com as drogas, mas afirmou que no Projeto existiam crianças e adolescentes que realmente se transformaram, eram os que estavam mais freqüentemente junto dos profissionais. Uma reflexão feita pelos profissionais é que não conseguiram atingir todas as crianças porque a marginalidade e a pobreza na Vila era grande e eles, com a ilusão de uma vida melhor, de ter as coisas, acabaram tomando outro rumo.

Continua a presidente,

[...] a gente não conseguiu mudar a cultura de que não é a prostituição, que não é a droga que traz a felicidade, que traz bem estar para eles, então foi o motivo da avaliação nossa que deveríamos atender menos crianças e adolescentes e estarmos

mais próximos, e com atendimento mais intensivo para que realmente houvesse transformação de vida.

Percebe-se que o jovem vive sob a influência do mundo capitalista, e este é um grande problema atualmente. O impacto deste mundo consumista, não seria tão grande se o jovem tivesse oportunidades de criar, se ele tivesse oportunidade de cultura, se ele tiver oportunidade de fazer uma tradução e uma reflexão em torno do mundo que chega a ele. Essa seria uma das grandes questões: um mundo de influências de banalização da cultura. E além de tudo isso ainda tem o aliciamento nas drogas. Então o aliciamento nas drogas e a cultura de banalização estão levando os jovens a um caminho equivocado.

4.4 Aspectos Didáticos Pedagógicos do Projeto Arco-Íris

O passaporte para a participação no Projeto exigia que a criança ou adolescente estivesse matriculado regularmente numa escola próxima a sua residência, o que segundo o coordenador *“era uma maneira para que ele fosse estudar e muitos deles nós conseguimos levar de volta só por causa do Projeto, que a obrigação era essa. Você participa daqui, você gosta daqui, mas você tem que estar na escola”*.

Uma vez que o pré-requisito para participação no Projeto era que o aluno estivesse matriculado na escola, era necessária uma interlocução entre os professores de ambas as instituições que atendiam a esses alunos, o que acontecia por meio de reuniões do conselho escolar, oportunidade em que os professores do Projeto participavam, a fim de verificar juntos, o que poderia estar sendo feito por determinados alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem de conteúdos escolares. Além disso, conforme o coordenador, essa era uma maneira também de cobrar do aluno que se comportasse melhor, caso contrário poderia ser excluído do Projeto – *“então era uma maneira de resgatar esse lado bonzinho deles”*.

A presidente afirmou que o acompanhamento desses alunos na escola acontecia através da avaliação de rendimento de cada aluno, tendo percebido que as crianças que participavam do Projeto tinham melhor rendimento escolar, destacando-se em algumas

atividades oferecidas, como pintura, e na questão da leitura e da escrita. No entanto, a informante disse ter consciência de que esse não seria ainda o nível ideal e almejado.

No tocante ao planejamento pedagógico, questionou-se ao coordenador se permanecia o inicial, o mesmo destacou que o Projeto Arco-Íris não existe mais, só permaneceu o nome, destaca que o Projeto se transformou em outros, tais como: “Xané” e “Aplauso”, que injetaram e injetam recursos financeiros para a sobrevivência.

No que se refere ao material pedagógico, o coordenador informou que havia uma parceria com a Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto, de onde as crianças eram provenientes enquanto estudantes, sendo que a escola ajudava com material e com outros professores de outras secretarias, como a secretaria de cultura, “[...] *eles traziam os materiais didáticos deles e o que nós tínhamos lá era pouca coisa, nem quadro nós tínhamos por isso trabalhávamos mais com pinturas, para que eles se ocupassem, não tinha assim um pedagógico bem forte*”.

Conforme o coordenador, o Projeto, encontrava-se em 2005, em decadência, pois não estavam sendo dadas condições de trabalho. Esclarece que os alunos do Projeto ficavam correndo nas ruas, porque não existia uma área adequada para os professores trabalharem, uma vez que a escola estava ocupando a quadra de esportes que seria um local adequado para os alunos. Outro ponto a destacar é que os professores de coral e capoeira eram contratados por outras secretarias e eles compareciam quando bem entendiam, pois faziam seus próprios horários, e acabavam apenas dois professores com setenta alunos para atender num espaço totalmente desprovido de condições, sem materiais didáticos para trabalhar, os alunos ficavam amontoados um em cima do outro para fazer uma atividade de pintura, comenta que a professora está fazendo de conta, porque ela pegava um papel sulfite e dava para os alunos, todos os dias, porque não tinha outro material para eles trabalharem, não tinha pano, não tinha tintas, tinha uns pincéis muitos antigos, sem contar com as janelas sem vidros.

Continuando, o coordenador desabafa afirmando que atualmente o Projeto Arco-Íris é um faz de conta,

[...] porque da maneira que está a criança vem pra cá porque não tem outras opções, vem para cá por causa do lanche, por causa de sair de casa, às vezes para não ajudar a mãe em outras coisas, vem por falta de opção, e a gente aqui não está dando condições nenhuma para ela, porque o ambiente é pior do que a casa deles, então nós não temos condições de trabalhar do jeito que nós estamos trabalhando, estamos trabalhando porque estamos sendo pagos para isso, mas condições nenhuma nós temos”.

Com relação ao planejamento das atividades desenvolvidas no Projeto desde o início e se permanece atualmente no ano de 2005, a presidente diverge, em parte, do coordenador enfatizando que foram necessárias mudanças, pois, no início, eram atendidas muitas crianças e que se tinha quantidade e não qualidade, o que provocou a necessidade de reformulação do Projeto.

Questionado se o Projeto trouxe alguma vantagem na trajetória de vida dos jovens egressos, o coordenador destaca que sim, mas apenas no momento em que eles estavam inseridos participando, e que depois da saída dos mesmos, têm o Projeto Arco-Íris apenas na lembrança. Destaca que os que foram alunos nem podem entrar no Projeto, ficam do lado de fora, às vezes querem jogar bola e não podem, pois já estão com 17 e 18 anos. Para o coordenador é um tipo de exclusão, porque eles participaram do Projeto até os 14 anos, acredita que não deveriam ser excluídos, poderiam participar de alguma recreação, para evitar estarem nos botecos se drogando.

Reconhecendo sua fragilidade enquanto presidente do Projeto a referida informante mencionou que quando se propõe a fazer um Projeto como esse, se sonha muito alto, em melhorar a vida das crianças, melhorar a vida das pessoas e dar um futuro melhor para elas. Mas o sistema, a infra-estrutura, não é uma engrenagem tão fácil de rodar.

Corrobora neste sentido Paro (2001),

Além da disponibilidade de recursos, é preciso que a escola tenha autonomia na forma de fazer uso deles para realizar os objetivos da educação escolar. Mais uma vez é preciso ficar atento, para não se deixar enganar pelas práticas das atuais políticas governamentais neoliberais que, a pretexto de aplicação da qualidade total, procuram descentralizar as tarefas, sem descentralizar o poder e a autoridade. (PARO, 2001, p.115).

A presidente mencionou que o Projeto colheu frutos, continuará colhendo frutos, apesar de não ser tão fácil como se pensava “*[...] o que eu digo hoje do meu sonho, é um sonho real, está aí, com algumas desilusões mais amadurecidas, mas sabendo que ele teve sua importância, e que vai continuar tendo, porque vejo-o hoje num novo momento*”.

Quanto ao material pedagógico de apoio utilizado para o desenvolvimento das atividades no Projeto, segundo a presidente utiliza-se basicamente o material de alfabetização, mas, não tem um material específico, então o material de apoio é em consonância com a escola, mas basicamente são atividades de alfabetização, salientando que a realidade do sistema público hoje é triste, enfatizando que têm crianças que chegam à quinta, sexta, sétima

série sem ler, sem escrever, semi-analfabetas; relatou que, com isso, o Projeto vem com esse olhar, inserindo atividades de alfabetização e letramento para que, de repente, possa preencher essa lacuna que ficou das séries anteriores estudadas.

Segundo a presidente, o Projeto desenvolve atualmente, o programa “Luz das Letras” o qual atende adultos. [...] *mas à medida que você vai avançando, vamos percebendo a importância dele também na alfabetização dos adolescentes, na alfabetização das crianças, e hoje ele está passando por uma reformulação a nível nacional.*

Nesse sentido, o coordenador afirmou que o empenho dos jovens no Projeto dependia muito do que eles queriam fazer, do que eles gostavam de fazer. Aí eles se empenhavam mais.

Isso nos remete a perspectiva psicanalítica de que somos seres pulsionais, seres do desejo, sendo o desejo o que nos move na vida. Dessa forma, para que se aprenda algo na vida, é necessário antes, que tenha sede pelo aprender, pelo conhecimento. À escola cabe lançar a “isca” a ser fisgada pelo aluno; quanto ao professor, este será um “bom pescador”, se de alguma maneira, despertar a curiosidade do aluno, conseguindo despertar-lhe o desejo de aprender (SPELLER, 2000, p. 64).

Então, como diz Rubem Alves (1994, p. 17),

A educação fascinada pelo conhecimento do mundo esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. [...] só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando aprenda.

Continuando, o coordenador destacou que no início da implantação do Projeto, o mesmo se manteve através de “padrinhos”, que hoje não existem mais, porque houve muitas mudanças no Projeto e as pessoas foram vendo que não precisava mais de ajuda. *“Mas antes a sociedade, todo mundo ajudava. Todo mês tinha uma colaboração com dinheiro mesmo para pagar professores, até para comprar material didático, mas, hoje, a realidade é outra, não existe mais, acho que não existem mais padrinhos”*. Além dos chamados “Padrinhos” existiram parcerias de algumas instituições com o Projeto Arco-Íris, dentre as quais a faculdade Uniflor, citada pelo coordenador, os clubes de serviços Lions e Rotary Clube e a casa da amizade.

Ainda de acordo com o coordenador, em 2004, o Projeto recebeu verba do Governo do Estado, por meio do “Programa Xané” e em 2005 do “Projeto Aplauso”, sendo que esse dinheiro destinava-se a construção de espaços físicos e compra de material didático.

De três em três meses eles enviam uma contribuição para comprar material didático, para dar condições para os alunos, material didático, para construir, agora o que acontece, o que vejo é quem organiza isso, pensa só em construir (...) Constrói, faz aquele monumento que tem lá [...] mas, se você for olhar no material didático você não vê nada, não tem nada. Então acho que deveria ser mais investido no aluno, mais no bem estar do aluno, com material didático com condições para ele, não só investir em construção e construção. O aluno acaba ficando ocioso, fazendo as mesmas coisas de 10 anos atrás. Trabalhozinho com sulfite para fazer desenhinho, isso ele já vem fazendo há muito tempo.

Sugerindo que avaliasse o Projeto Arco-Íris desde a sua implantação, o coordenador relata que em 1997 era tudo um sonho,

Nós estávamos fazendo um negócio legal para a sociedade, legal para todo mundo. Todos olhavam com bons olhos e ajudavam, todos parabenizavam (...) mas, só que depois faltou alguma coisa, não sei o que faltou (...) não foi empenho da equipe dos professores, não foi de ninguém – acho assim que o rumo do Projeto mudou para outro lado (...) Então hoje falo que o Projeto acabou mesmo, hoje existe Xané, depois Aplauso, mas o Projeto Arco-Íris mesmo, aquela beleza que era, aquele sonho todo, virou um pesadelo porque não tem mais condições de agüentar, o espaço não é mais do Projeto, tem espaço, mas não tem, e eu defino assim, um sonho que virou pesadelo. Não está legal, não era o que a gente esperava que fosse.

Percebe-se certa contradição entre a fala do coordenador e da presidente, a qual destaca o Projeto como:

Um espaço, que eu vejo bem especial na Vila Nova, porque é um espaço que foi construído para tirar as crianças da rua, oferecendo para elas um período integral na escola, e oportunizando que elas tivessem outras experiências além da sala de aula, como pintura, computação, esporte, o direito à cultura, então para mim é um espaço bem especial, de construção de identidade e de cidadania.

Isso denota que dentre as metas levantadas inicialmente, a maioria não foi alcançada, devido a limitações diversas. Os recursos para pagamentos dos professores, segundo a presidente do Projeto era viabilizado através do convênio com a Prefeitura Municipal de Alta Floresta - o salário acompanhava a tabela da rede municipal de ensino e a captação de recursos para manutenção do Projeto ocorria via Prefeitura Municipal e Clubes de Serviço, além de Promoções do Rodeio-Mirim durante 4 (quatro) anos; Festival do Sorvete (dia da criança) – todos os anos, implantado no calendário festivo da cidade; Havia um envolvimento por parte dos alunos na parte cultural e na limpeza, quando das promoções e eventos.

Sobre a intenção que se tinha de criar cursos profissionalizantes para atender a clientela, o coordenador destacou que o último pavilhão que foi construído seria para construção de uma oficina profissionalizante para esses alunos,

Tivemos a idéia de construir as salas para esse objetivo, toda a infra-estrutura das salas, até as instalações elétricas já estavam construídas para esse fim, e era para fazermos uma marcenaria e uma mini padaria, com essa padaria iríamos até remunerar os alunos com o dinheiro que fosse conseguido com as vendas dos produtos, porque os produtos seriam vendidos com preço bem baixo, e venderia só para as pessoas da vila, os próprios alunos trabalhando para se manterem e manter suas famílias e também ajudar em casa, iríamos comprar umas 20 máquinas de costura para fazer um trabalho com as mães e com as outras crianças também com o objetivo de profissionalizar, quando isso estava sendo realizado, fomos atrás dos materiais, acertamos alguns materiais, também já estava tudo certo para colocar, foi quando surgiu não sei de onde, uma outra idéia de implantar a escola, então com essa transformação do Projeto mudar para escola, aí esse Projeto da profissionalização, dessas oficinas foram esquecidas, foram deixadas de lado, e foram colocadas as salas de aulas.

Quanto à fabricação de produtos pelos alunos para ajudarem na renda familiar, a presidente esclareceu que isso não aconteceu como tinha sido planejado, mas que atualmente alguns jovens vêm se destacando como profissionais, conforme fala abaixo:

Temos professoras de pintura que são pessoas que se formaram dentro do Arco-Íris, professor de informática, pessoas trabalhando no centro da cidade, mas a fabricação de produtos para a venda acabou não acontecendo, por conta do próprio espaço físico, por conta da logística, da infra-estrutura que isso demandaria, um sonho que nós tínhamos era de marcenaria, o Projeto era Menino Marceneiro, um Projeto que a gente chegou a mandar para o Ministério, para fundação do Banco do Brasil, mas não fomos felizes, nem em recurso, então nesse quesito de profissionalização de rentabilidade financeira, não conseguimos atingir o nosso objetivo ainda, mas não vamos desistir, estamos com alguns Projetos até enviados para a fundação Ford para que possamos conseguir recursos.

O coordenador refere-se ao fato do espaço do Projeto em sua maioria estar sendo utilizado por uma escola municipal que fora ali implantada. Isso, na visão do coordenador trouxe para o Projeto Arco-Íris sérios problemas, pois os alunos foram transferidos para outro espaço, sendo este desprovido de condições básicas para um atendimento adequado.

4.5 Limites e Possibilidades do Projeto Arco-Íris na visão dos profissionais

Como em toda ação humana, também foi possível perceber que o Projeto Arco-Íris, além das possibilidades, encontrou limites para sua ação junto às crianças e adolescentes atendidos.

Durante o desenvolvimento do Projeto, num espaço de tempo entre 9 e 10 anos, na visão do coordenador, houve vários problemas, e devido a tantas mudanças ocorridas, o Projeto acabou voltando como era no início, quando não tinha infra-estrutura, comenta que estão vivenciando um dos piores momentos, pois a presidente informou que o Projeto estaria sendo passado para a prefeitura, porque não havia mais condições de mantê-lo, pois havia crescido demais.

Na opinião do coordenador, as intenções do Projeto não foram totalmente alcançadas, uma vez que o objetivo não era apenas de tirar a criança da rua no sentido de que a criança fique *“[...] sentada na cadeirinha esperando hora da merenda. Mas tirar com outro tipo de aproveitamento, como por exemplo, se tivesse um curso profissionalizante, se tivesse alguma coisa, uma pitada... um algo a mais, assim, mais interessante pra eles”*.

O informante considera que no atual momento, o Projeto Arco-Íris perdeu sua identidade, já que *“a palavra arco-íris só foi no início, nos 4, 5 anos, agora não. Praticamente está extinto e está pior do que quando começamos, não temos a estrutura que a gente tinha quando começou”*.

Tendo em vista que o Projeto Arco-Íris está praticamente extinto, como relatou anteriormente o coordenador, pretendeu-se conhecer a relação deste com o Projeto Aplauso, e o informante destacou que houve a contribuição com a compra de material didático para os alunos e para construção de espaços físicos. No entanto, o referido entrevistado tece críticas quanto ao investimento desses recursos para a construção, pois,

“[...] constrói faz aquele monumento que tem lá, que você vê, tem três pavilhões, estão fazendo mais um. Mas se você for olhar no material didático você não vê nada, não tem nada.

O informante relata que a falta de condições materiais de trabalho e produção pedagógica tem afetado diretamente as crianças atendidas, que têm se sentido desestimuladas a participarem das atividades pela mesmice, pela rotina e falta de novas possibilidades de aprendizagem. Enfatiza ainda que isso vem refletindo gradativamente na frequência dos mesmos. Além disso, ressalta a necessidade de um profissional que coordene o Projeto de modo geral, que participe diretamente nas tomadas de decisões. Refere-se que o Projeto precisou de um líder para direcionar os profissionais que trabalhavam, como exemplo, cita uma direção que orientasse os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos. Salienta que tem a direção da escola, mas ela precisa cuidar da escola, e não vai tomar conta do Projeto.

Isso denota a necessidade de melhor administração do Projeto e dos recursos disponibilizados, uma vez que não se educa apenas em presença de espaço físico, mas com recursos didático-pedagógicos e humanos capazes de estimular as crianças, a aprendizagem, o que conseqüentemente tende a elevar a auto-estima do aluno, levando-o a ter confiança em si próprio, a sentir-se capaz de realizar atividades antes consideradas impossíveis.

Elias (2000, p. 143), descreve que já no início da vida, o contato com situações confusas quando começam a intuir os valores e normas implícitos e experiências intrafamiliares não se coadunam com os outros do mundo lá fora. Os gestos, as vozes de pessoas ordeiras e até mesmo a polícia, ensinam quão pouco eles e seus familiares são pouco apreciados. Isso muito contribui para a vulnerabilidade da auto-estima da criança e adolescente colocando-lhes, nessas circunstâncias, a insegurança de seu valor, função e papel na sociedade.

Existe a necessidade de um trabalho sério e atuante junto a essas crianças e adolescentes no sentido de resgate da auto-estima, a qual pode ser descrita como uma espécie de “marca registrada”, “capacidade de se gostar, de se sentir confiante e bem sucedido”. A auto-estima e auto-imagem provêm da resposta a duas perguntas: “que tipo de pessoa eu sou?” e, “que evidência tenho disso?”. A evidência é o que sentimos no mundo ao nosso redor. É o que vemos, ouvimos, sentimos, cheiramos e degustamos sobre nós mesmos. Então, atribuímos significado à evidência sob a forma de atributos, qualidades, ou características. A soma é a nossa auto-imagem. O significado que atribuímos a essa soma é a nossa auto-estima. (BLACKERBY, 2002, p. 9).

A auto-estima é uma das características inerentes ao ser humano, de extrema importância para as relações humanas, quer seja para a criança, adolescente ou adulto. E por mais distintos que sejam os seres humanos ao longo das diversas fases da vida, quanto à organização psicológica, todos enquanto seres sociais convivem em grupos, em pares, interagindo com variadas entidades físicas e psicológicas e para isso dependem de auto-estima equilibrada, o que certamente lhes possibilitará dar conta dos desafios do cotidiano.

A auto-estima é, acima de tudo, uma atitude para consigo próprio que vai sendo adquirida ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança; e a forma como lidamos conosco influencia a forma como lidamos com os outros, quer na vida escolar, familiar e escolar (STAMATE & RANGEL, 2006, p. 1).

Com a transformação do Projeto Arco-Íris em Escola municipal, o coordenador demonstra insatisfação, pois na opinião do mesmo,

A Escola Arco-Íris onde era o ambiente do Projeto Arco-Íris, é um local que foi feito para a comunidade da Vila Nova e está sendo usado pelos sítiantes, pelas pessoas que moram nos sítios e chácaras e em outros locais e aí o que acontece? São contadas nos dedos as crianças da vila que são matriculadas na Escola Arco-Íris. Ela foi destinada especificamente para as crianças das comunidades vizinhas. E esses ônibus trazem para lá. Alegaram que é para a economia de combustível. Mas as crianças da vila, que deveriam estar lá não estão, estão as crianças de outras comunidades.

Segundo esclarecimento da diretora da escola, os pais dos alunos dos setores das chácaras matriculados, pediram para que seus filhos não fossem integrados com as crianças e adolescentes da vila, alegando o motivo de que seus filhos tinham outro tipo de comportamentos, deixando claro que se isso acontecesse, tirariam seus filhos da escola.

Para o coordenador, o novo local do Projeto é precário, sem condições de trabalho, pois onde antes funcionavam as atividades do Projeto, atualmente foi implantada a escola Arco-Íris. Isso significa que o espaço físico do Projeto ficou limitado, pois o espaço que foi construído para melhor funcionamento do Projeto Arco-Íris foi destinado à escola.

Atualmente, no ano de 2006, a estrutura destinada somente ao Projeto localiza-se na parte frontal da escola, constituindo-se de três salas e o refeitório. O ateliê de pintura encontra-se no espaço que fora utilizado quando da troca de espaço para a transformação em escola. A presidente relata que:

Lá dentro da escola, no período da tarde, temos três salas que são do Projeto e a computação também, quer dizer, o laboratório de informática não é da escola, é do Projeto Arco-Íris, a gente até fez um horário, onde as crianças do Projeto é que tem a maior carga horária, abrimos uma aula para cada sala da escola, então eles vão ter uma carga horária de 20% dentro do laboratório, mas 80% são para as crianças, os adolescentes e para os pais, agora com redefinição também de pôr jovens no Luz das Letras, pra atender, porque aquele laboratório, essa parceria com o Rotary é bem clara e definida, aquela sala de informática da escola hoje, dentro da escola é do Projeto Arco-Íris.

A explicação plausível dada pela secretária municipal de educação em relação à mudança de espaço do Projeto Arco-Íris restringe-se a falta de recursos financeiros, conforme trechos abaixo:

No ano de 2003 ele (o Projeto) se arrastou o ano inteiro, então vimos que ou fazíamos isso, ou perdíamos tudo, porque em 2004 era impossível tocar o Projeto com R\$ 800, 00 dos padrinhos por mês, sem a merenda escolar, e com uma folha reduzida de funcionários para atender aquele número de crianças. Então foi por

uma necessidade mesmo e nos reunimos a diretoria na época e essa decisão precisou ser tomada, embora muitos da diretoria não concordassem, mas como muitos não são atuantes não perceberam a necessidade. [...] Na hora que crescemos a olhos vivos, de repente não tinha mais como manter, não tinha mais como oferecer merenda para 800 crianças, a manutenção do prédio ficava mais cara, mais gente para trabalhar e a prefeitura tinha uma cota, então essa readequação se fez necessária por conta (pequeno riso) do financeiro, que hoje a fundação retorna de uma forma mais simples, com menos atendimento, para que a gente possa ter qualidade [...].

O coordenador, no entanto, parece não ter a mesma visão da presidente quanto a transformação do Projeto em escola.

É para economizar porque os ônibus estavam gastando muito para buscar as crianças lá nas comunidades e trazer de volta. Então se colocasse uma escola ali perto das comunidades, a Vila Nova é o último bairro da cidade e aí o ônibus vem até lá e evita de estar trafegando muito, de estar trazendo crianças aqui para o centro, para outras localidades, então a desculpa foi essa, para economizar. E que seria bom para o município.

Referente à perda de qualidade auferida pela informante, a mesma justifica que relaciona-se ao fato de que quando se tem muitas crianças no mesmo espaço, não é possível atendê-las bem. Enfatiza que:

[...] é impossível para o grupo que tinha dentro do Arco-Íris atender 800 crianças, é uma escola, com uma estrutura de 30 a 40 professores. E tínhamos 12 pessoas para atender essas crianças, então quando me refiro a qualidade, é o atendimento a elas mesmas, porque se é só para colocá-las no espaço e deixá-las soltas brincando, a proposta do Projeto não era essa. A proposta era de atender essas crianças, dando formação moral, de construção de identidade, e isso a gente perdeu com o Projeto grande como ele ficou.

Apesar da justificativa da Secretária Municipal de Educação, as crianças e adolescentes teriam a possibilidade de estudar normalmente na Escola Estadual Dr. Ludovico da Riva Neto, no próprio bairro Vila Nova, localizada a aproximadamente 200 metros da atual Escola Arco-Íris. Quanto à viabilidade de transportar as crianças e adolescentes para a escola Estadual no bairro, o esclarecimento do diretor foi que:

Hoje, pela formação dos professores em rede, como os professores do município aqui na cidade, temos professores habilitados em todas as áreas, talvez não seria a questão da escola estadual ou municipal, porque o nível dos professores, em nível de aprendizagem em relação a trabalho na sala é o mesmo tanto na escola municipal quanto na escola estadual; uma outra coisa que tem que destacar é que a escola Ludovico não estaria atendendo a todos, mesmo que hoje a Ludovico esteja numa estrutura nova, foi construída uma escola nova, ela não estaria atendendo a todos, não ofertaria esse número de vagas. Então foi preciso criar a escola, outra escola na Vila para atender os alunos lá da zona rural.

Percebeu-se uma certa hesitação do entrevistado que se mostrou bastante reticente. O fato de uma escola recém-construída, apta a atender muitos alunos, pareceu contraditório se pensar que o Projeto Arco-Íris, localizado a 200 metros aproximadamente, teve que se transformar em Escola Municipal, restringindo o atendimento a crianças e adolescentes como propunha o Projeto quanto ao trabalho de resgate à cidadania.

De acordo com a presidente, o Projeto Arco-Íris tem atualmente capacidade de suporte para atender com qualidade cerca de 200 crianças e adolescentes em forma de rodízio, de modo que passem pelo reforço, computação, oficinas de pintura, capoeira, esporte, etc. “*Nesse momento, organizamos de forma que todos passem por todas as atividades*”.

Quanto ao posicionamento da atual secretária de educação e presidente do Projeto em relação ao novo local de atendimento, tendo em vista que o Projeto constitui-se num ideal da mesma em construir aquele espaço para atender as crianças e jovens da Vila Nova, a mesma declara que:

O que pesou mais na hora de transformar o local do Projeto Arco-Íris em Escola Municipal Arco-Íris refere-se a manutenção da infra-estrutura, que era muito grande, então a Fundação não dava conta de manter, atualmente, lá dentro desse mesmo espaço, o Projeto Arco-Íris, com três salas, com seu ateliê, com um espaço bem privilegiado mesmo, para atender essas crianças”. [...] se não tivesse feito isso, hoje seria um elefante branco, sem um fim social, sem objetivo, porque do jeito que estava realmente ele ia morrer, então teve que ter essa mudança, uma mudança que foi dolorida para todos nós, mas que agora para 2006, até mesmo os professores vêem que foi preciso que acontecesse dessa forma, para a gente pôr o pé no chão e tocar dentro do que a gente suporta..

De acordo com Almeida (1999, p. 26), quando se trabalha com Projetos deve-se estar preparado para as ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a priori e emergentes no processo. Isso se distingue de conjecturas pela intencionalidade explicitada em um plano que é um esboço ou design caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante a execução.

Para a autora, o plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução na qual evidencia-se uma atividade que rompe com as barreiras disciplinares, torna permeável as suas fronteiras e caminha em direção a uma postura interdisciplinar para compreender e transformar a realidade em prol da melhoria da qualidade de vida pessoal, grupal e global.

Moraes (1997, p. 87), destaca que o desenvolvimento de um Projeto caracteriza-se num processo de construção, participação, cooperação e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relacionadas em uma totalidade provisória perpassada pelas ações de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente.

Mediante o quadro de transformação do Projeto tendo em vista que a sociedade altaflorestense sempre dera sua parcela de contribuição para com o Projeto, a presidente declarou que foi necessário dar explicações sobre essas mudanças, não somente para os pais das crianças e adolescentes atendidos, mas a toda sociedade local e civil, pois,

[...] de certa forma, a gente quebrou o Projeto, agora que ele começa a ressurgir novamente, [...] tivemos que dar explicação para os clubes de serviços porque aquele Projeto teve auxílio de todos eles, das Lojas maçônicas, do Rotary, do Lions, foram parceiros fortes... a Casa da Amizade, então foi dada essa explicação, compreendidas por muitos, alguns sugeriram 'vamos fazer algumas promoções a gente auxilia'!, mas eu vinha de um desgaste muito grande de promoções que acabavam não dando o resultado que a gente esperava, um desgaste, tipo Expoalta de trabalhar 4 noites inteiras, e ter um lucro de R\$ 2.000,00, que a gente não fazia nada com dois mil reais, teve momento que a gente precisava de R\$ 6.000,00 por mês para manutenção do Projeto na sua totalidade.

Por outro lado, a presidente relaciona que o que faltou para que o Projeto Arco-Íris pudesse continuar no espaço construído, para ela diz respeito não só a falta de elaboração de Projetos, para captação de recursos, mas por falha da própria diretoria que não soube trabalhar. Comenta que deveria ter havido de duas a três pessoas da diretoria da fundação para se dedicar a pesquisar editais com a finalidade de fazer captação de recursos.

Destaca ainda sua preocupação futura quanto ao lado financeiro do Projeto, já que o fato de ser financiado em sua maioria pelo poder público municipal não garante a sua continuidade, pois cada prefeito tem o livre arbítrio de manter ou não a folha de pagamento e a merenda. Para tanto, ressalta mais uma vez que a “[...] manutenção e revitalização tem que ser através de Projetos, elaboração de Projetos para captação de recursos”.

No que concerne à interação entre as crianças e adolescentes que estudam no Projeto Arco-Íris e os que estudam na Escola Arco-Íris, o coordenador relatou que a relação entre ambos está permeada de preconceito. Isso significa que por iniciativa dos próprios alunos, é possível que sejam desencadeados processos de interação social, no entanto, os pais das

crianças que estudam na escola Arco-Íris não querem envolvimento de seus filhos com as crianças do bairro Vila Nova,

Tanto é que tem um guarda que não deixa entrar as crianças. Quando está havendo aula normal, as crianças e adolescentes da Vila Nova não entram de maneira nenhuma, nem para tomar água não entram da Escola Arco-Íris, porque os pais pediram para a direção que não queriam os filhos deles envolvidos com aquelas crianças da vila, por causa dos comportamentos deles, que os filhos deles iam se contaminar, que poderiam ter más companhias. A comunidade mesmo, os filhos das pessoas, crianças que começaram aquele Projeto lá, que estão na escola ou fora da escola, eles não têm acesso à escola, não têm acesso à quadra, a outras coisas porque a escola está funcionando direcionada só para as comunidades.

Quanto ao relacionamento dos jovens que estudam no Projeto com os jovens que estudam na escola, a presidente retrata que: “[...] no começo foi conflituoso, na medida que foram avançando as atividades, avançando ano-a-ano e a direção da escola e do Projeto se harmonizando, eu vejo que isso tende a unificar [...]”.

Para Elias,

O mesmo acontece com o problema expresso no fato de que praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos como sendo grupos de status inferior e de menor valor. Uma grande parte de estereótipos serve para esse propósito. Tradicionalmente o conceito de “preconceito” é usado como símbolo unificador para o desprezo de grupos em palavras e atos. (ELIAS, 2000, p. 210).

Questionada sobre a reação por parte dos jovens, em relação à mudança de espaço físico do Projeto, a presidente afirmou nesse sentido que:

Eles se sentem de certa forma meio que assim, tínhamos aquele espaço, agora não temos mais. Mas um cuidado que a gente teve foi com a parte esportiva, hoje o Projeto é aberto à comunidade, então à medida que as crianças saem, eles já entram para brincar, o único espaço que eles têm de lazer na Vila é a escola, é aquele espaço, então a quadra é aberta, hoje está mais em harmonia, mas no começo foi com uma reação normal, pelo número de pessoas que havia, mas agora a gente já fez um horário com eles, eles estão dentro do Projeto, eles praticam esportes.

A informante destacou a necessidade de toda a sociedade altaflorestense conhecer o novo espaço do Projeto Arco-Íris e a sua realidade atual em que se encontra, para terem assim a oportunidade de colaborar mais. Na oportunidade, mencionou a intenção de estar promovendo,

[...] uma campanha, mostrando e até explicando mais, ainda nos meios de comunicação, porque foram dadas, na época, várias entrevistas na rádio, na televisão, no jornal, esclarecendo o que estava acontecendo, porque saíram rumores por aí de que o Projeto tinha morrido, tinha acabado. Na verdade, ele

nunca morreu, ele ficou meio que abafado por uns seis a sete meses, mas agora ele volta realmente com sua identidade definida novamente.

Salienta-se que a presidente tem uma preocupação na apresentação do Projeto para a sociedade altaflorestense, demonstrando a importância do mesmo.

4.6 Dificuldades, aspectos positivos e negativos do Projeto Arco-Íris na visão dos profissionais

Conforme já salientado ao longo deste trabalho, a história do Projeto Arco-Íris em Alta Floresta vem sendo marcada de pontos positivos e negativos, e como qualquer iniciativa da sociedade, carece de parcerias co-responsáveis para que desempenhe com vigor os objetivos almejados.

Quanto ao Projeto em questão, o bom andamento de suas atividades esbarrou-se em questões de cunho financeiro, conforme relato da presidente. Os padrinhos e as entidades, por mais que se empenhassem, não deram conta de manter o Projeto com número crescente de crianças que o freqüentavam, o que tornou necessário a reestruturação do mesmo, apesar da não concordância de pais, alunos e comunidade em geral.

A presidente não hesita em afirmar que com a reestruturação estão sendo excluídas “[...] 600 crianças, desse processo de ter um trabalho, qualificação melhor, uma formação melhor, porque esbarra no financeiro, é cara hoje a manutenção da própria merenda, desses equipamentos pedagógicos para essas crianças, [...]”.

A mesma lembra que os pais, pela própria condição sócio-econômica, não podem auxiliar com nada, são famílias em que as mães trabalham de domésticas, os pais de bóia fria, de poceiro, então eles não tem uma contra-partida, “[...] tudo tem que sair do Projeto: energia, água, a manutenção do prédio, a segurança, então, infelizmente, um dos maiores problemas que nós enfrentamos foi o financeiro”.

Por conseguinte, a informante acredita que seja necessário mais contribuição da sociedade para com o Projeto, afirmando que de modo geral a sociedade em si ainda não

percebeu sua omissão diante desses problemas, pois ela está atraindo para si, [...] possibilidade de amanhã ou depois um jovem desse estar entrando na sua casa, [...]então eu vejo assim que isso é uma co-responsabilidade que temos com o poder público, com os clubes de serviços, e com a sociedade enfim, de estarmos procurando soluções.

Quanto aos questionamentos direcionados aos profissionais com relação às dificuldades enfrentadas e sobre os pontos positivos e negativos da trajetória que permeou os trabalhos desenvolvidos no Projeto os mesmos destacaram, de acordo com suas realidades, percepções distintas:

a) Com relação às dificuldades

O Professor 1 e professor 2 afirmaram a existência de dificuldades, as quais segundo os mesmos eram passíveis de serem contornadas. “[...] a gente tentava trabalhar com o material que tem e sempre estar buscando material reaproveitável ou alguma coisa assim”. (Professor 2)

Para o Professor 3, a maior dificuldade sentida relacionava-se às antigas instalações, mas naquele momento, segundo o mesmo “já temos prédio novo, você está verificando aqui vamos ter móveis e salas novas”.

A maior dificuldade do Professor 4, “[...] que até foi essa dificuldade que me fez sair do Projeto, foi o transporte para chegar naquela localidade para ministrar o meu trabalho”. Apesar disso, essa profissional ressaltou que,

[...] dava aula o dia todo, eu ia uma vez na semana, então às vezes a gente reclamava, porque a gente gostaria de ter muito mais para oferecer para eles. Daí um dia, uma criança perguntou para mim ‘Professora, o que a senhora mais gosta de fazer?’ ‘Eu gosto de dar aula e ser atriz, porque é minha profissão’, ele bateu nas minhas costas depois da aula e disse assim para mim ‘Professora, um dia eu vou ser alguém muito importante para eu ajudar a senhora’, então essa foi a frase que me marcou naquele Projeto.

A falta de condições físicas e materiais foi apontada pelo Professor 5 como sendo a mais agravante em sua opinião, pois de acordo com o mesmo o bairro é muito carente, principalmente no quesito alimentação, o que por vezes prejudicava o processo de aprendizagem daqueles alunos atendidos pelo Projeto Arco-Íris.

[...] eu via muita carência na questão de necessidades físicas, muitas vezes não exatamente para mim, mas para os alunos, às vezes faltava alimento porque as entidades doavam alimentos, muitos doavam alimentos para eles lá, eu via essa

necessidade neles, mas o espaço físico era bom, os professores, o diretor me atendiam muito bem, então só nessa parte havia necessidade no aluno, por isso muitas vezes prejudicava a aprendizagem deles, mas no geral foi bom, muitos alunos aprenderam a tocar, aprenderam o básico, não sei se hoje eles estão desenvolvendo, mas todos eles tiveram oportunidade de aprender, mas nem todos aprendem, é como em todas as profissões, nem todos aprendem, mas muitos aprenderam.

Essa constatação remete-nos a Marx o qual desvendou uma verdade importante ao apontar para a distribuição desigual dos meios de produção e, portanto, para a distribuição desigual dos meios necessários à satisfação das necessidades materiais humanas. Conforme ELIAS (2000, p. 34), em casos extremos de grupos humanos expostos à fome prolongada, o desejo intenso de lutar pela sobrevivência física leva pessoas a humilharem-se, matar, já que o alimento é uma das necessidades materiais básicas. Então, não se pode esperar que uma criança ou adolescente esteja predisposto à aprendizagem, se lhe falta o essencial para sobreviver – a alimentação, mesmo que básica.

A constatação do professor relaciona-se à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, (2000, p. 31) quando afirma que “em muitos aspectos, as inteligências múltiplas parecem um dom especial da infância. Quando observamos as crianças, podemos imediatamente vê-las usando diversas inteligências”.

Segundo Antunes (1998, p. 16) “nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar”.

O Professor 6, apresentou uma visão mais aguçada quanto ao contexto vivenciado pelas crianças, adolescentes e profissionais do Projeto Arco-Íris, pois para ele a maior parte das dificuldades nas quais se encontram os trabalhos sociais dentro do município de Alta Floresta, circunscreve-se principalmente na falta de vontade política de se realizar algo para as crianças e adolescentes.

Uma das dificuldades elencada pelo Professor 7 diz respeito à violência que envolve de modo geral as pessoas que vivem no bairro Vila Nova. Esse tipo de comportamento de raiva e hostilidade pode ser explicado como forma de despertar o que sentem pelas pessoas que os rejeitam. Parcialmente, dá-se como parte do círculo vicioso em que nascem e estão inseridos: de famílias desestruturadas. Em geral, são rejeitados pela comunidade por se portarem mal, e se portam mal por serem rejeitados (ELIAS, 2000, p. 153).

b) Com referência aos pontos positivos e negativos

É importante salientar, segundo depoimento da maioria dos profissionais que o Projeto Arco-Íris trouxe mais contribuição do que não contribuição para os jovens que foram assistidos.

Os profissionais salientaram que o bairro Vila Nova estava mesmo carente de um Projeto social que envolvesse de alguma forma crianças e adolescentes, pois “[...] a gente os tirava das ruas, eles vinham para o Projeto, ficavam aqui aprendendo coisas novas, e quando não estavam em alguma oficina aprendendo algum tipo de artesanato, dança, eles estavam na recreação com o professor de educação física”. (Professor 2).

Por outro lado, os Professores 2 e 3 apontam positivamente a ação do Projeto em “[...] resgatar essas crianças que estavam ali, que não tinham uma profissão, não tinham nada e hoje [...] são pintoras, estão pintando aí nas escolas, o menino já está trabalhando com a gente na sala de computação” [...].

O Professor 4 complementa dizendo que o ponto positivo para ele, foi o de estar dando um acesso a mais para aquelas crianças naquela localidade.

Hoje eu até falo: olha, trabalha a inclusão social, teríamos que pegar aquelas crianças e trazer para cá, para o centro, para nossas crianças do centro, aí nós estaríamos trabalhando o que é tão debatido hoje, a inclusão social, mas naquele momento o trabalho tinha que acontecer lá mesmo, até pela questão de transporte, de mobilidade para as crianças de lá.

Para esse informante, o ponto negativo diz respeito ao fato de que na época a secretaria de educação e o poder público executivo não deram um suporte maior no tocante ao transporte e combustível “[...] para que a gente pudesse efetivamente fazer um trabalho digno com as crianças, [...], porque aquelas crianças mereciam muito mais”. O referido entrevistado menciona que atualmente sente-se feliz quando retorna a Vila Nova e vê “a estrutura hoje fantástica, bonita, vejo jovens, rapazes que me encontram na rua e me abraçam e dizem: ‘olha, o Projeto me colocou aqui’, quer dizer, hoje um cidadão trabalhando no nosso comércio, estudando aqui nas nossas escolas. (Professor 4)

O Professor 7 apenas destacou pontos positivos, pois segundo o mesmo, “[...] no Projeto eles tinham aula que escola particular aqui não tinha, como por exemplo, pintura, o próprio violão, capoeira. O mesmo enfatiza que “quando recém eu estava saindo de lá, chegaram 10 (dez) computadores para eles, tem escola no nível estadual que não tem

computador para eles trabalharem, para eles aprenderem, então, o Projeto eu vejo como fator positivo [...]

Dentre os pontos positivos elencados por esse informante estão as “*muitas apresentações, e aula de violão, aulas de canto, coral do Arco-Íris em várias localidades: na praça, inauguração do fórum, em igreja...*” Ainda de acordo com o mesmo, havia apresentações de capoeira “*em diversos lugares*”. (Professor 5).

Para o Professor 6, o ponto negativo é que ninguém queria fazer nada para construir uma vida melhor, apreciavam o paternalismo:

Inclusive quando se chamavam as mães para reunião e elas vinham, sentavam com a gente e já perguntavam ‘o que a gente vai ganhar?’ Então as pessoas estavam tão acostumadas a ganhar, ‘o que vamos ganhar, tem arroz, tem feijão, tem roupa para nós?’ ‘Hoje não tem nada!’ ‘se não tem nada, eu não vou ficar aqui conversando, eu vou embora’, e iam embora. As pessoas, justamente porque já estavam acostumadas a toda vez que as chamavam no Projeto Arco-Íris era para ganhar alguma coisa, o dia que não era para ganhar, iam embora chateadas, então esse para mim era o ponto negativo.

Por outro lado, os profissionais ali envolvidos tentaram fazer com que houvesse melhores condições para a sobrevivência daquelas crianças e adolescentes que viviam ali naquela região, Vila Nova, Boa Esperança e circunvizinhanças.

O Professor 7 comunga do ponto de vista dos demais quanto aos fatores positivos, no entanto, destaca que o ponto negativo foi a perda do espaço físico, uma vez que os jovens tinham espaço, instrumentos e computação à disposição e com a perda do espaço, tudo passou para a escola, o que foi um ponto negativo. [...] *com a perda do espaço, os alunos ficaram muito chateados, inclusive tinha vez que eles não podiam entrar no espaço da escola, alguns discutiam com o guarda, alguns ficavam bravos ‘ah, isso aí era nosso, agora a gente não pode entrar aí’... então é dessa forma que eles ficaram.* (Professor 7).

Para Brenner, Carrano e Dayrell (2005, p. 210), dados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* revelam a necessidade de favorecer o acesso a espaços, equipamentos, instituições e serviços de cultura e lazer que abram as possibilidades culturais de escolha no tempo livre para todos os jovens brasileiros. Isso esclarece a necessidade de elaboração de políticas públicas de juventude que sejam capazes de atender o “jovem”, suas formas de lazer e capacidades de produzir de forma autônoma sua cultura.

Por outro lado, é pertinente concordar com Cruz (2003, p. 109) de que o problema da infância no Brasil, é que a sociedade civil organizada não tem sido suficiente para garantir na partilha de poder, na qual os setores subalternos tenham condições de expressar suas preferências. Isso se relaciona à questão dos limites dos programas estarem ligados ao fato dos sujeitos subalternos serem vistos por outros atores, não como sujeitos, mas como objetos de políticas.

PARTE III

O PROJETO ARCO-ÍRIS NA VISÃO DE SEUS JOVENS EGRESSOS

CAPÍTULO 5

JOVENS EGRESSOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS

Há de se cuidar do broto, para que a vida nos dê flores e frutos

Milton Nascimento

Neste capítulo, procurou-se analisar e compreender a trajetória dos jovens egressos, delineando suas características, seus sonhos e suas realidades, enquanto atores principais do Projeto Arco-Íris.

5.1 Quem são os Jovens Egressos do Projeto Arco-Íris?

Os jovens egressos pesquisados do Projeto Arco-Íris têm idade entre 15 e 22 anos. A maioria tem idade de 15 anos e são solteiros. Apenas um é viúvo e três são casados; 11 são do sexo feminino e 11 masculino conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris.

Jovem	Idade	Sexo	Cor ²⁰	Estado Civil	Tem filhos?
1	15	F	Morena	Solteira	Não
2	15	F	Morena	Solteira	Não
3	15	F	Moreno-escura	Solteira	Não
4	15	M	Branca	Solteiro	Não
5	15	F	Morena	Solteira	Não
6	16	F	Morena	Casada	Não
7	16	F	Moreno-escura	Solteira	Não
8	16	F	Branca	Amigada	Não
9	17	F	Marrom-clara	Solteiro	Não
10	17	F	Morena	Solteira	Não
11	17	M	Morena	Solteiro	Não
12	17	M	Morena	Solteiro	Não
13	18	M	Morena	Solteiro	Não
14	18	M	Branca	Solteiro	Não
15	19	M	Morena	Solteiro	Não
16	19	M	Moreno-escura	Solteiro	Não
17	19	F	Morena	Solteira	Não
18	20	M	Morena	Solteiro	Não
19	20	M	Morena	Solteiro	Não
20	21	F	Morena	Casada	1
21	21	M	Negra	Solteiro	Não
22	22	M	Morena	Viúvo	1

5.1.1 Caracterização sócio-econômico-cultural das Famílias dos Jovens Egressos

Constatou-se que a maioria dos jovens egressos residem com os pais e os demais moram com as mães e padrastos, sozinhos, acompanhados de maridos e filhos e irmãos conforme demonstra a figura 10.

²⁰ A denominação de cor foi fornecida por cada informante por ocasião das entrevistas.

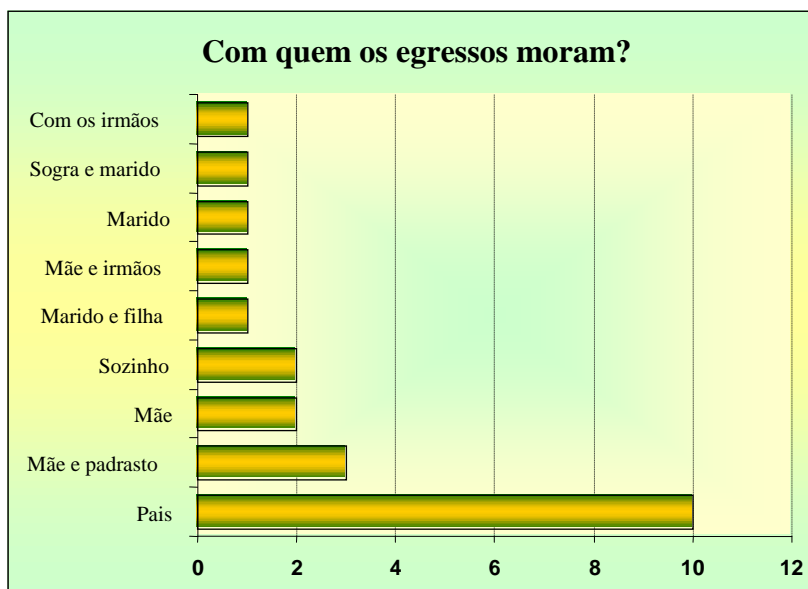


Figura 10 – Representação gráfica da companhia residencial dos jovens egressos pesquisados.

No que se refere à moradia, dentre os 22 (vinte e dois) egressos, 19 (dezenove) residem em casa própria cujo tamanho é de 36 m², conforme a figura 11:

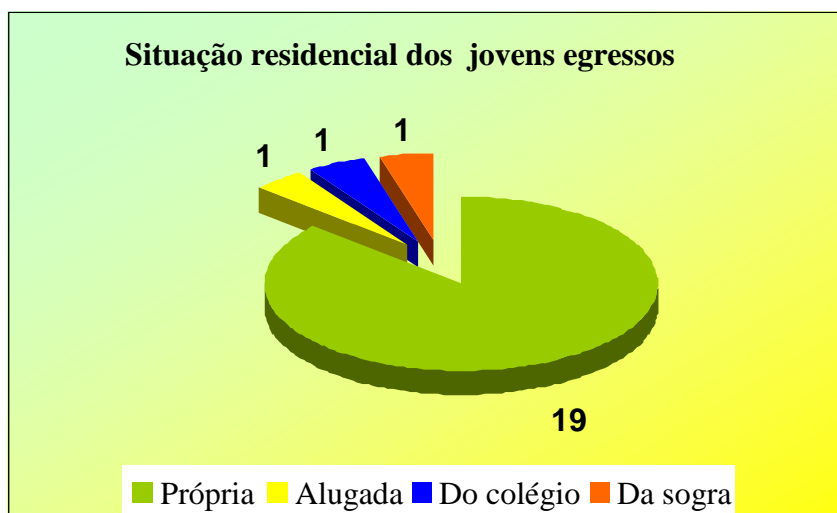


Figura 11 – Situação residencial dos jovens pesquisados.

Segundo depoimento do Professor 6 que trabalhou no Projeto Arco-Íris, o bairro Vila Nova vem sofrendo, desde sua existência, da falta de vontade política, deixando explícito que em nenhum momento houve uma preocupação com as pessoas que ocupam aquele espaço. O informante deixa evidente a precariedade em que aqueles cidadãos são submetidos e a falta de compromisso político com as questões sociais daquele contexto.

[...] desses quatorze anos que eu moro aqui, e eu freqüento a Vila Nova, não houve nenhuma melhoria, inclusive até os banheiros que foram feitos há 2 a 3 anos atrás, vieram os kits sanitários muito pequenos, são os banheiros que a pessoa tem que entrar de costa dentro do banheiro, porque se ela entrar de frente ela não consegue se virar dentro do banheiro para fazer suas necessidades, de tão pequeno que são os banheiros e depois houve uma pressão muito grande do secretário de saúde, do Conselho Municipal de Saúde para que os conselheiros assinassem o convênio, que vinha e que era para ser daquela forma, sendo que a gente sabe que o recurso era muito maior e poderia fazer uma coisa melhor, inclusive os banheiros são todos fora da casa, as pessoas têm que sair de dentro da sua residência pra poder ir fazer suas necessidades lá no quintal.

A maioria das residências são construídas em madeira, com apenas 36m² e quanto ao número de cômodos da casa, as moradias têm quatro cômodos, variando de 2 a 7, conforme a figura 12:

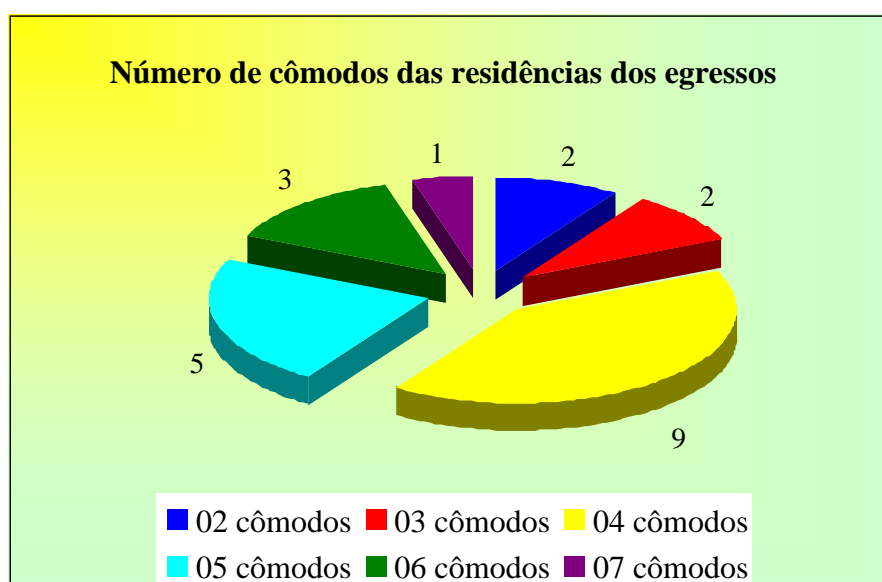


Figura 12 – Número de cômodos das residências dos egressos.

No que tange ao número de irmãos dos egressos, verificou-se que varia entre 1 e 10, sendo que a maioria têm 3 e 4 irmãos, conforme figura 13:

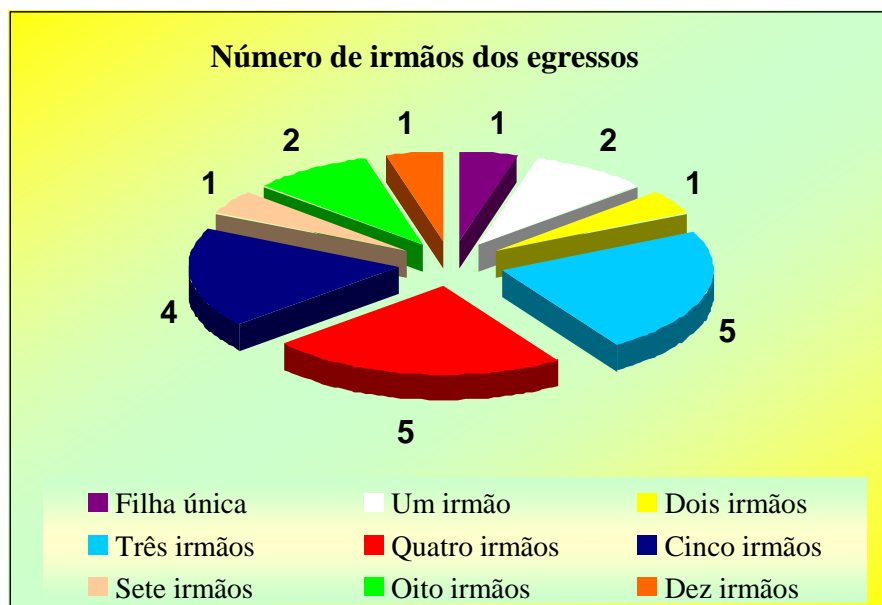


Figura 13 – Número de irmãos dos egressos.

Quanto à escolarização dos pais dos jovens egressos, constatou-se que apenas três não têm escolaridade, grande parte estudou entre a primeira e quarta série do ensino fundamental, conforme figura 14:

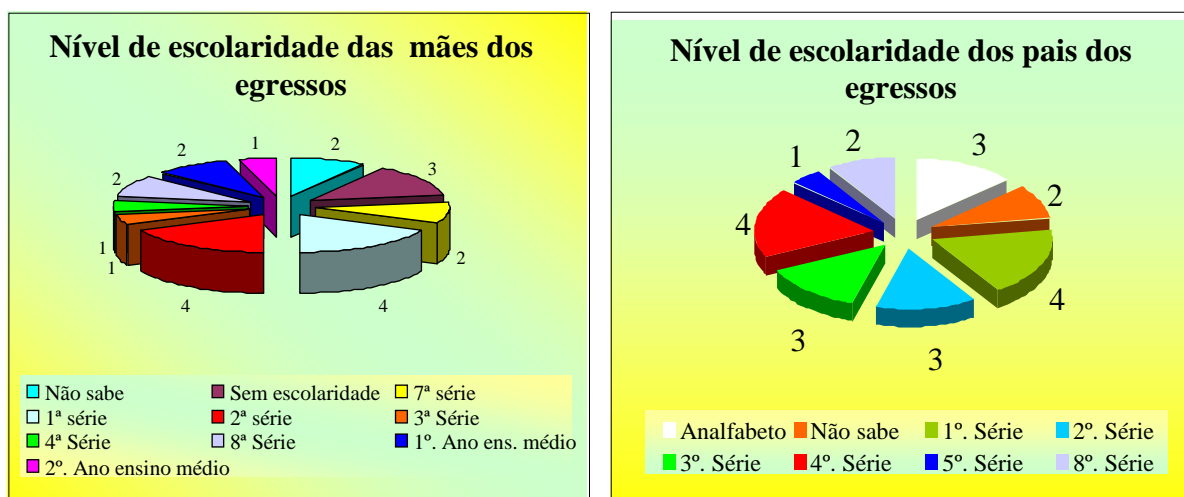


Figura 14 – Nível de escolaridade dos pais dos egressos.

No que concerne à faixa etária dos pais, esta varia entre 38 e 58 anos; já a idade das mães, varia entre 24 e 55 anos, ficando claro que em geral os homens apresentam maior idade que as mulheres, o que pode ser visualizado na figura 15 a seguir:

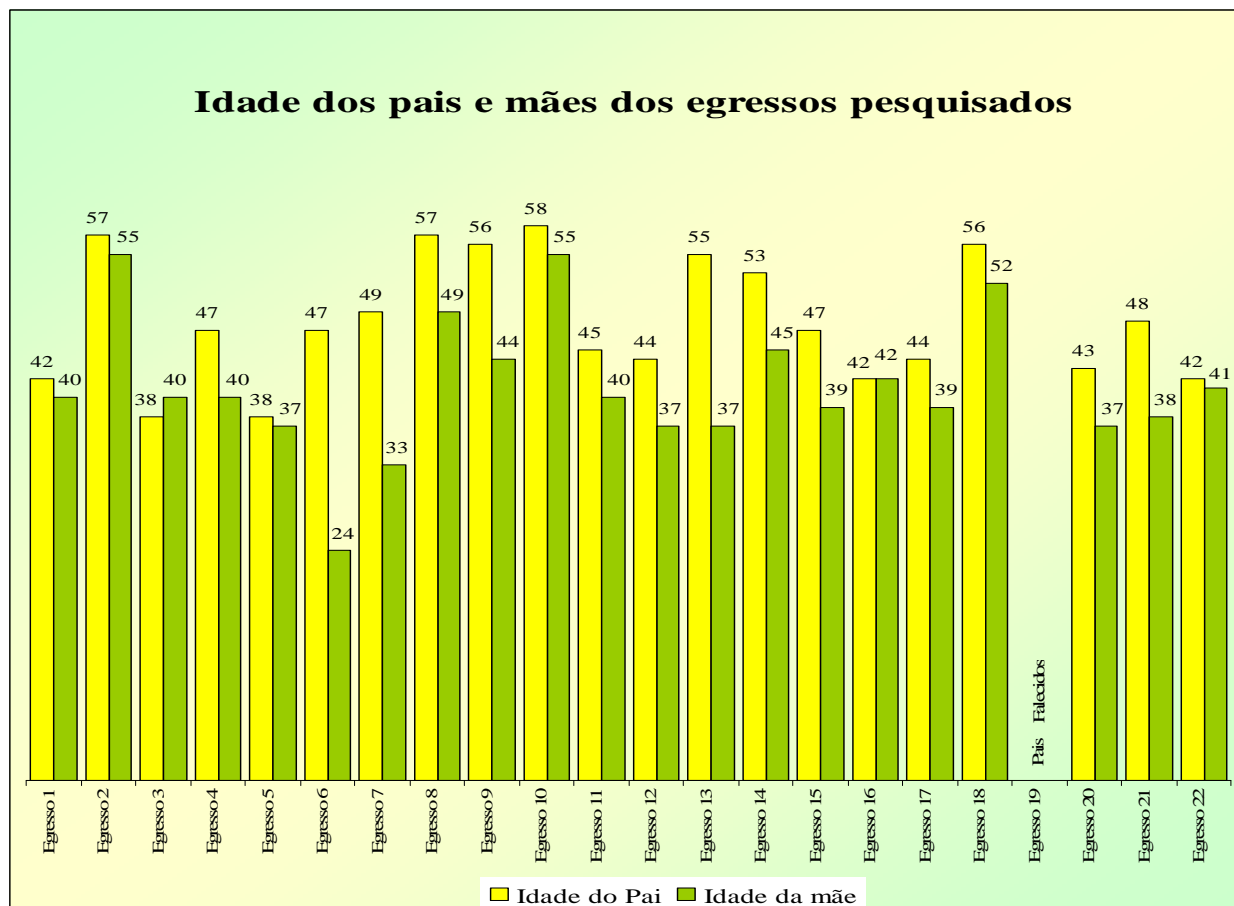


Figura 15 – Idade dos pais e mães dos egressos.

Quando questionados se os pais dos egressos estão trabalhando, e em que tipo de atividades, verificou-se que em relação à inserção no mundo do trabalho os mais contemplados foram: pedreiro, motorista, vigia, vendedor de bebidas e outros. Treze mães trabalham em casa, três são empregadas domésticas; as demais trabalham de agente de saúde, faxineira, zeladora/merendeira e costureira, conforme figura 16 a seguir:

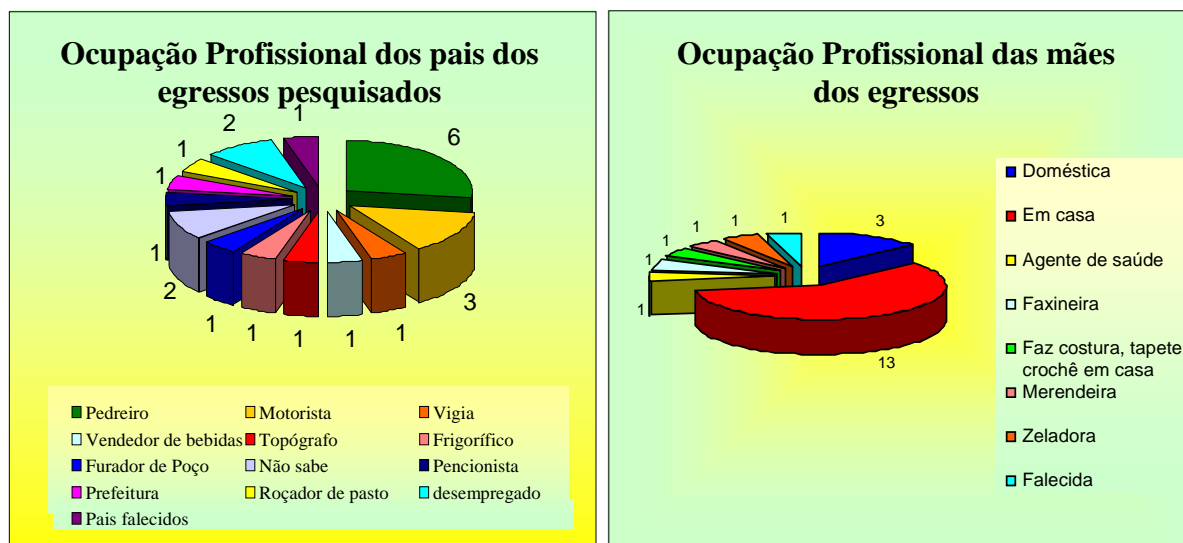


Figura 16 – Trabalho desenvolvido pelos pais e mães dos egressos.

Estatísticas já demonstraram que a participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro ampliou-se na década de 1990. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a presença feminina na população economicamente ativa do país cresceu cerca de 9% enquanto a masculina caiu aproximadamente 4%. Porém, ao contrário do que se poderia supor, a inserção qualificada, motivada pela oferta de bons empregos e salários e alimentada pelo desejo da mulher de obter realização profissional, tem pequena parcela de responsabilidade nesse crescimento.

Ocorreu, sim, uma significativa precarização da mão-de-obra feminina, resultado, entre outros fatores, do ingresso no mercado de um expressivo contingente de mulheres na faixa etária de 40 a 54 anos, com baixa escolaridade e sem profissionalização, que, se tornaram empregadas domésticas premidas pela necessidade de auxiliar a família economicamente.

Essa constatação é da cientista social Adriana Strasburg de Camargo Andrade, da Unicamp (2004), autora da tese de doutorado "Mulher e Trabalho no Brasil dos Anos 90". O estudo, ainda em desenvolvimento, mostra que os impactos da estagnação econômica brasileira na última década, com forte elevação do desemprego e deterioração nos rendimentos do trabalho masculino, empurraram mais mulheres para fora de casa.

Importante salientar que tanto no Brasil, como em outras partes do mundo, o problema aprofunda as desigualdades socioeconômicas entre ricos e pobres, e estimula a oferta da

atividade, principalmente por parte de famílias com crianças pequenas e nas quais as mães trabalham fora de casa. Nesse aspecto, o fenômeno revela a sua ironia: mulheres só conseguem sair de casa para trabalhar porque se utilizam de outras que são pagas para as substituírem no lar.

No que se refere ao estado de origem dos pais e mães, percebe-se que a maior incidência é do estado do Paraná, havendo representatividade de Minas Gerais, Pernambuco, Alagoas, e outros estados da Federação, como pode-se observar na figura 17:

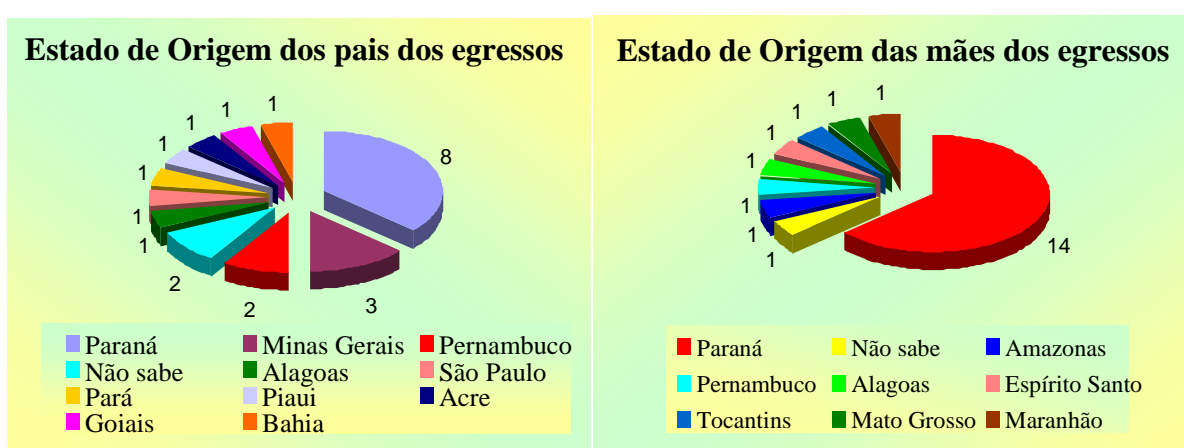


Figura 17 – Estado de origem dos pais e mães dos egressos pesquisados.

A origem dos informantes reflete o processo de colonização da região de Alta Floresta, composta na maioria por Sulistas, que principalmente na década de 70 e com o incentivo do Governo Federal, migraram para regiões pouco exploradas do Brasil, principalmente a região Amazônica, com a perspectiva de comprar grandes quantidades de terras produtivas, isentas de geadas, por baixos preços (SANTOS, 2004, p. 29).

Quanto à renda das famílias pesquisadas, ficou evidente que a maioria tem renda mensal que varia entre R\$ 300,00 e R\$ 600,00 (Figura 18).

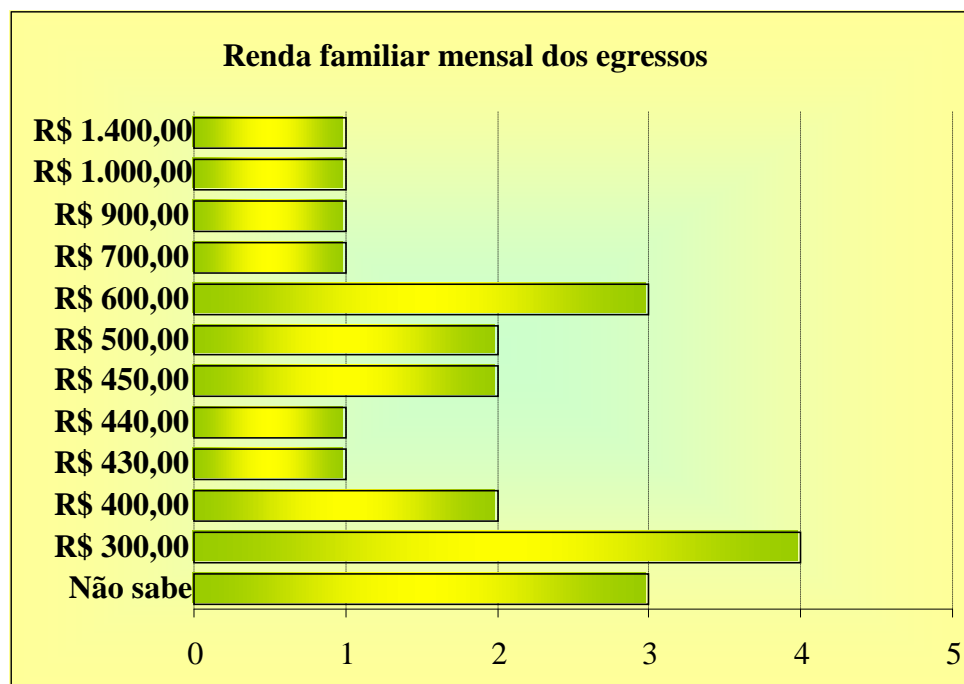


Figura 18 – Renda familiar mensal dos egressos.

A renda mensal das famílias dos egressos relaciona-se aos dados da Pesquisa Mensal de Emprego IBGE (2004), a qual apresenta que a renda familiar dos brasileiros com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo era 9,2%, mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo 18,4%, de 1 a 2 salários era de 28,5%, mais de 2 a 3 salários mínimos era 10,1%, mais de 3 a 5 salários mínimos 10,9%, mais de 5 a 10 salários mínimos era 6,6%, mais de 10 a 20 salários mínimos 2,8%, mais de 20 salários mínimos 0,9% da população, e os sem rendimentos consta na faixa de 11,2%.

Após esse ideário neoliberal, a classe trabalhadora passa a assistir ao achatamento expressivo de seus salários.

5.1.2 Escolarização, trabalho e expectativas de futuro dos jovens egressos

O jovem é sempre visto em sua condição de transitoriedade, um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para vida adulta, a confirmação do sentido das ações no presente. Assim, no geral, há uma tendência de se encará-lo como aquele que ainda não chegou a ser; atribuindo-lhe qualidades, como: irresponsabilidade, imaturidade, principalmente se pertence

às camadas populares que, conforme Elias (2000) tem dificuldade de “ter qualquer visão de si mesmo a longo prazo”, vivendo “no presente e para o presente”. O futuro encontra-se desfuturizado porque se encontra (des) governado pelo princípio da incerteza. Desse modo, torna-se difícil uma expectativa positiva de modo a idealizar algum Projeto à frente.

Em vista desses aspectos, acredita-se que o calar, a dificuldade de externar sua visão de futuro tenha sido obstáculo para que os pesquisados se fizessem ouvir de forma expressiva no decorrer das entrevistas com eles realizadas.

Quanto aos jovens egressos que estudaram no Projeto Arco-Íris que foram entrevistados, percebeu-se que uns estão inseridos na escola, outros não, algumas meninas se casaram e já tem filhos, outras estão trabalhando de empregadas domésticas e babás, já no tocante aos meninos uns continuam os estudos, outros não, uns estão trabalhando e outros não. Os que estão estudando atualmente pensam em ter um bom emprego e dar continuidade aos estudos. Nas entrevistas, uma jovem egressa encontrada afirmou que agora está casada e o marido não quer que continue estudando, alegando que ela tem que cuidar da casa. Já outra afirmou que não dá para estudar porque está trabalhando. Mas têm os que trabalham e estudam, pensando num emprego melhor.

Percebe-se que a atual situação dos jovens egressos encontra-se mesclada, pois há aqueles que estão seguindo um rumo organizado, outros estão passando por uma fase de desorientação em relação ao seu papel na sociedade.

De acordo com Souza (2003, p. 123), a escola é vista pelos alunos como lugar onde se pode “aprender” apenas à proporção em que se constitui como espaço de sociabilidade juvenil. A juventude não está naturalmente interessada em desempenhar o tradicional papel de alunos, ou seja, ouvir o professor, escrever, ler e estudar. No entanto, é necessário que o professor conquiste o respeito dos alunos motivando-os para que não elejam a escola como lugar secundário em suas vidas.

A autora continua, afirmando que “um dos maiores problemas é o absenteísmo. Os alunos faltam às aulas pelas mais variadas razões, até mesmo pelo fato concreto de que estudar à noite depois de uma jornada integral de trabalho não é uma tarefa fácil”. Percebe-se que a origem do problema está na falta de vontade para desempenhar uma atividade tida como não prioritária.

No que se refere a atual escolarização dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris, 14 (quatorze) estão estudando e 7 (sete) estão fora da escola, e um terminou o ensino médio conforme pode-se observar na tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - Escolarização dos egressos quando estavam integrados ao Projeto Arco-Íris e situação escolar.

Egressos	Série que estudava	Série que está estudando em 2006
Egresso 1	5ª série	7ª série
Egresso 2	8ª série	1º ano do Ensino Médio
Egresso 3	5ª série	1º ano de Ensino Médio
Egresso 4	6ª série	8ª série
Egresso 5	6ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 6	7ª série	Não está estudando
Egresso 7	6ª série	1º ano Ensino Médio
Egresso 8	6ª série	Não está estudando
Egresso 9	6ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 10	5ª série	Não está estudando
Egresso 11	4ª série	7ª série
Egresso 12	5ª série	Não está estudando
Egresso 13	3ª série	Não está estudando
Egresso 14	3ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 15	4ª série	Não está estudando
Egresso 16	5ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 17	2ª série	Concluiu o Ensino Médio
Egresso 18	8ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 19	6ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 20	4ª série	Não está estudando
Egresso 21	4ª série	2º ano Ensino Médio
Egresso 22	4ª série	2º ano Ensino Médio

Para o gênero feminino, observou-se que terem se casado e constituído família, tornou-se de certa forma, um empecilho para que as egressas continuassem estudando. Já para os pesquisados do gênero masculino, as justificativas recaem sobre a jornada de trabalho.

Para o coordenador do Projeto,

[...] a maioria deles param de estudar porque se espelham no tio, no pai que trabalha no mato, que para eles é mais fácil ir para o mato cortar pau, cortar madeira ou plantar capim, então eles param, porque não têm em quem se espelhar [...] Então, a maioria deles estão nessa vida. Vão para o mato trabalhar, como plantar café, arroz, na colheita de alguns produtos ou na madeireira, mas poucos mesmo que eu vejo que estão ainda estudando, fazendo até o ensino médio, porque repetem vários anos, repetem o ano ou não passam por falta de interesse.

A educação dos pais seria fundamental para o incentivo dos filhos a freqüentar a escola. Pais mais escolarizados têm mais informações sobre a importância da educação e tendem a atribuir maior valor ao tempo gasto por seus filhos em atividades escolares.

Os jovens pesquisados obtiveram maior inserção escolar do que seus pais. Porém, observa-se também que esses genitores evoluíram na questão escolar em relação a seus pais, ou seja, ao longo das três gerações ocorre, progressivamente, maior acesso à educação formal.

Questionou-se a presidente sobre quantos jovens egressos estão inseridos no mercado de trabalho e a mesma disse que não sabia o número exato, mas que acreditava que seria a média de vinte, [...] *espalhados pela cidade trabalhando, cotidianamente, eu encontro seis, sete diariamente, mas com certeza tem mais jovens por aí trabalhando e tem uns que foram indicados pela própria fundação para o mercado de trabalho.* Na oportunidade, a referida presidente informou “*in off*” o nome e o local de trabalho de sete egressos, os quais foram procurados, mas os respectivos empresários, donos dos estabelecimentos informaram que dentre os sete, seis nunca haviam sido funcionários daquelas empresas, apenas um empresário disse que de fato um daqueles jovens havia sido funcionário de empresa, mas que se mudara para Cuiabá.

Entre muitos jovens, atualmente, percebe-se uma certa pressa para trabalhar mais cedo. Para a grande maioria, essa pressa está ligada às necessidades básicas de sobrevivência pessoal e familiar. Para outros, a urgência está relacionada também à busca de emancipação financeira, mesmo que parcial, que possibilite acesso a consumo e lazer. Finalmente, e sempre nas devidas proporções, para os jovens de todas as classes sociais a pressa está relacionada à consciência de que estão submetidos a um mercado de trabalho restritivo e mutante. Os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis. Mas sabem também que eles não representam garantia de inserção no mercado de trabalho em nível condizente com a escolaridade atingida (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 26).

Segundo Castro & Abramovay (2000, p. 7) os jovens frisam ser de extrema importância conseguir um trabalho, enfatizando ser este o meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo a forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua auto-estima, ou seja, o sentido de inspirarem respeito na comunidade.

Os jovens que conseguem alcançar o ensino médio ainda representam uma minoria. Em relação ao imenso contingente da população brasileira de jovens que ainda não ingressou no ensino médio – cerca de 70% - os alunos de escola pública noturna conforme Souza (2003, p. 56), poderiam ser considerados, sob o ponto de vista, privilegiados. No entanto, quando se observa mais de perto a situação de crise em que eles se encontram na escola, percebemos que o privilégio é tão somente relativo. Essa situação ambivalente de exclusão/inclusão, ou de inserção em condições precárias, ou ainda de inserção mínima – não só do sistema educacional, mas também no âmbito do trabalho e do lazer é uma das características centrais dos jovens estudados pela autora.

Questionou-se aos egressos se o Projeto contribuiu para que continuassem estudando, e, dentre os 22 entrevistados, dezenove responderam que sempre foram instruídos para a continuidade dos estudos, sendo que os professores do Projeto sempre tiveram a preocupação de orientá-los para que permanecessem estudando, salientando que através dos estudos poderiam conquistar um trabalho melhor (figura 19).

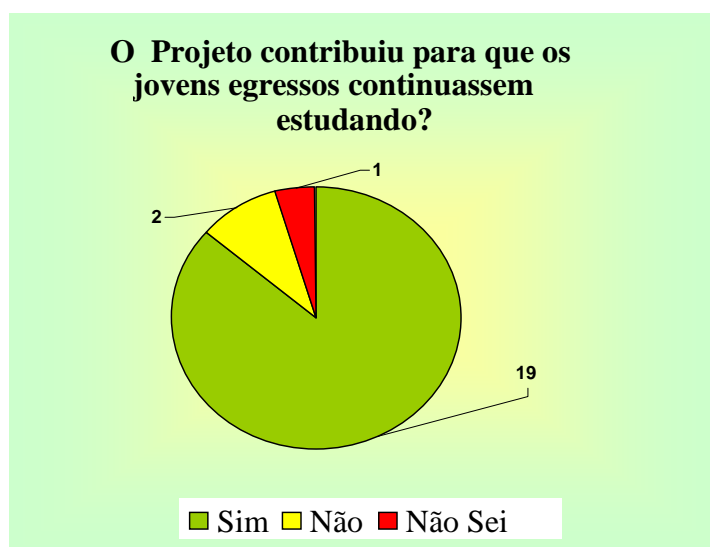


Figura 19 - Visão dos egressos sobre a contribuição/não-contribuição do Projeto Arco-Íris na continuidade dos estudos.

Apenas dois jovens responderam que o Projeto não contribuiu para a continuidade nos estudos e apenas um egresso não soube fazer essa avaliação.

Cabe salientar pelas respostas, que o Projeto Arco-Íris alertou os jovens quanto a importância do crescimento intelectual através dos estudos. Desse modo, pode-se afirmar que os jovens pesquisados se preocuparam, a partir dos ensinamentos obtidos através do Projeto, pela continuidade nos estudos e na inserção social. Isso pôde ser detectado nos depoimentos.

Dezesseis egressos afirmaram já terem sido reprovados, apenas dois nunca passaram pela reprovação e os outros quatro pararam de estudar. O índice de reprovação dos jovens alunos permitiu ampliar uma reflexão sobre a crise da escola pública nos dias de hoje. Entre os 22 jovens pesquisados o índice de reprovação é considerado muito elevado. O que chama a atenção, e ficou explícito na maioria das respostas, retrata a falta de interesse do próprio jovem, que, juntamente com a indisciplina em sala de aula, foram os principais motivos das reprovações.

Apesar de todo o problema social que aflige os egressos pesquisados, foi possível constatar que acalentam o sonho de ingressarem num curso superior, destacando-se os cursos de Direito e Computação, conforme demonstra a figura 20 abaixo.

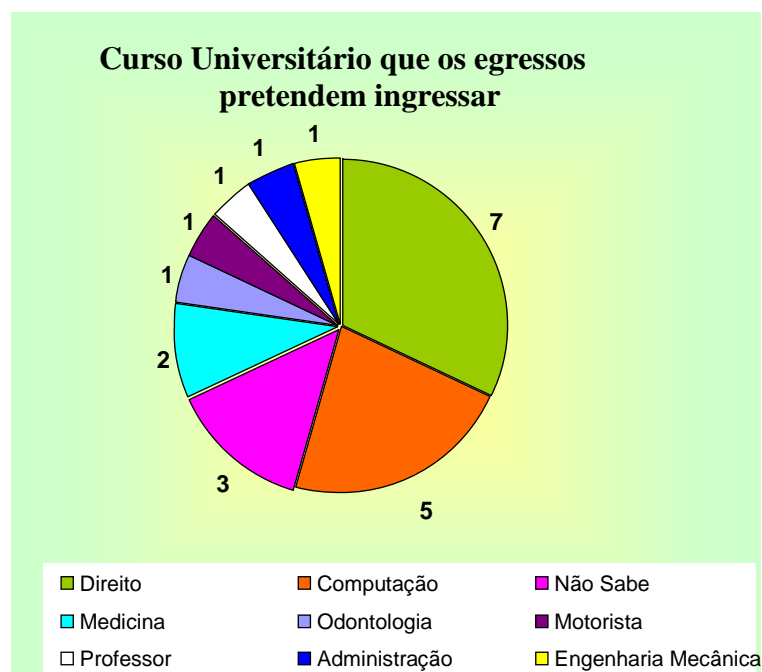


Figura 20 – Cursos superiores pretendidos pelos egressos pesquisados.

As escolhas das carreiras pretendidas revelam a tendência de eleger uma profissão que dê *status* social e que garanta sucesso financeiro quando da inserção no mercado de trabalho.

Cabe salientar, que o índice de pesquisados que aspira fazer o curso de Direito vai ao encontro dos dados levantados por Regina Magalhães de Souza (2003, p. 89), que estudando jovens de duas escolas públicas de São Paulo, também constatou que o maior índice de curso pretendido pelos mesmos é o de Direito.

Isso também foi evidenciado por Lima (2002, p. 16) que estudando jovens de escolas privadas e públicas de Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro e Brasília, verificou que jovens de classes baixas, médias e altas dividem expectativas e sonhos muito semelhantes para o futuro. Muitos sonham em terminar o ensino médio e entrar na universidade, onde a maioria pretende fazer os cursos considerados mais tradicionais e/ou privilegiados que são Direito, Engenharia, Medicina e outros. No entanto, ressalta o autor, que as diferenças começam a aparecer quando são confrontados com suas expectativas imediatas de futuro.

Tendo em vista que os jovens deste estudo pertencem à classe menos favorecida, e pelas condições econômicas da família, é possível que romantizem a universidade e a profissão desejadas e planejem uma estratégia de sobrevivência muito menos ambiciosa, levando-se em consideração o confronto entre os desejos para o futuro e a realidade imediata. Isso fica evidente no relato da egressa 8, que mesmo não estando estudando e trabalhando como babá, almeja ser médica. Percebe-se aí a distância entre o sonho e a realidade, ocasionadas pela ausência de possibilidades objetivas.

Os egressos pesquisados já passaram pela escola ou ainda estão inseridos na mesma, por isso, buscou-se investigar o olhar dos mesmos sobre essa instituição, os quais, de modo geral, vêem a escola como espaço de grande relevância social, capaz de formar o cidadão para um futuro melhor.

Relacionam a importância da escola à possibilidade de ascensão social alcançada por meio de um futuro promissor, atrelado ao anseio de conquistar um bom emprego. Isso pode ser evidenciado nas falas abaixo:

A escola significa o futuro, porque sem escola sem estudar a gente não é nada, né?. Se a gente quiser ter uma profissão a gente precisa estudar né, ser uma advogada, um professor tem que estuda (Egresso- 3).

Eu venho na escola pra ter um futuro melhor pra ser alguém importante, de dá um futuro melhor pros meus pais, que eles já fizeram o que puderam por mim, e agora é a minha vez de contribuir com eles, pra melhorar a vida deles e a minha também (Egresso- 5).

A escola é uma parte importante da minha vida assim, que acho no futuro eu vou utilizar muito o estudo que eu aprendi na escola. O futuro é assim, conseguir um bom emprego, conseguir me manter, acho que é um futuro bom (Egresso - 7).

A escola significa um meio de aprendizagem muito evoluído que, um futuro praticamente que a gente tem, que a gente tem pela frente, a escola para mim é um futuro (Egresso- 15)

A escola eu vejo que é um futuro que eu vou ter pela frente, se eu parar vai ser pior pra mim, né (Egresso- 16).

A escola tem que abrir a oportunidade pro aluno tê um estudo elevado, que hoje em dia tá precisando dos estudo da pessoa então a escola tá dando oportunidade pra muita gente estudá, que no caso tenho irmão e irmã que voltaram a sala de aula hoje que antigamente não teve oportunidade de estudá (Egresso - 19).

É fundamental, para arrumar um serviço, hoje em dia você precisa pelo menos ter o terceiro ano concluído (Egresso - 22).

Percebe-se que os jovens relacionam a educação a fins econômicos, o que vai ao encontro de Delors et al (1999, p. 71) de que a relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar respostas a estas necessidades, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessária, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível. É necessário formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

Ao encontro do que declara o Egresso 19, Delors et al (1999, p. 82) propõem que um dos principais papéis da educação consiste antes de tudo, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Deve fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. Ao contrário daquilo que os egressos expuseram, ou seja, relacionaram a escolarização como a possibilidade de melhor emprego, os autores ressaltam que o desenvolvimento deve significar um “passaporte para a vida”, levando-os a compreender, a si próprios e aos outros, e assim participar da obra coletiva e da vida social.

Para Brandão (1995, p. 12), a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, e ali sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que

a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns dos outros.

Os egressos estão convictos de que ser educado relaciona-se a “mão-de-obra” qualificada, mas essa é uma concepção reducionista acerca de ser educado, pois de acordo com Brandão (1995), devem ser agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada.

A educação é hoje considerada como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado. Ao lado da formação da personalidade, da preparação necessária de cada cidadão para assumir as obrigações sociais e políticas, a educação desempenha a tarefa de preparar para o trabalho, e influi substancialmente na criação de novos quadros de mão-de-obra com capacidades técnicas adequadas aos novos processos produtivos que o desenvolvimento introduz, criando novos mercados de trabalho. (BRANDÃO, 1995, p. 84).

Fica explícito na fala do Egresso 5, a preocupação de colaborar financeiramente com o sustento da família, o que relaciona-se à pesquisa realizada por Lima (2002, p. 1), que estudando escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, verificou que os alunos da escola pública contribuem mais para o sustento da família do que os de escola particular. Essa participação no sustento da família é muitas vezes determinante para que o trabalho seja para esses jovens, não uma opção, mas uma necessidade; assim, ao invés de se dedicarem aos estudos se vêem impelidos a se lançarem, muitas vezes prematuramente, no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a percepção da utilidade da escola para os alunos de escolas públicas e privadas recai sobre a crença de que a escola consegue ensinar coisas úteis e necessárias para o futuro. A utilidade da escola, a exemplo dos egressos pesquisados neste estudo, vem ao encontro com o ambicionado pela maioria dos jovens que é conquistar uma boa profissão, a fim de que consigam ter um futuro feliz. Os alunos demonstraram em seus depoimentos, terem como objetivo terminar seus estudos básicos (ensino médio), o que os tornaria aptos a lançar-se futuramente no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, já que na sociedade atual, ter estudo é uma das principais imposições. (LIMA, 2002, p. 10).

Os egressos têm clareza de que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo e exigente na escolha dos profissionais e que, diante das várias dificuldades do cotidiano, a

escolarização para a inserção no mercado de trabalho tem se tornado como uma das únicas alternativas que têm à disposição. Abramovay et al. (1999, p. 76) descrevem que a dificuldade de acesso ao trabalho afeta mais severamente os grupos de menor escolaridade, trazendo prejuízos à vivência de sua própria juventude, desestimulando os projetos de futuro. Recorrem a trabalhos eventuais e informais para responder às necessidades de sobrevivência, o que ocasiona um distanciamento em relação a prazer, realização pessoal, segurança e integração social.

Essa falta de motivação e a perspectiva de trabalho digno abrem precedentes para que muitos jovens de periferia não queiram ser trabalhadores assalariados, restando como alternativa de conforto e ascensão social a associação a grupos de assaltantes e de tráfico de drogas, mesmo que para isso tenham que abandonar quaisquer expectativas de um futuro permeado pela legalidade.

Também ficou explícito que para se conseguir um bom emprego, é essencial não só a conclusão do ensino médio, mas a continuidade dos estudos por meio de curso superior, o que lhes possibilitará ascensão social. De acordo com Guimarães (2005, p. 11), em pesquisa realizada com jovens brasileiros em 2003,

[...] o trabalho é o centro da cena, não importando como se proponha reflexão: ele se destaca recorrentemente entre os assuntos atuais de maior interesse para a juventude brasileira (17% colocaram-no em 1º lugar, ombreando em importância com a “educação”, no topo das preferências.

Ainda de acordo com a autora, hipoteticamente, a centralidade do trabalho para os jovens não advém prioritariamente do seu sentido ético, “apesar de que não deva ser de todo descartado”, mas da urgência enquanto problema, ou seja, o sentido do trabalho seria antes uma demanda a satisfazer a um valor a cultivar. Enquanto instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, para uma parcela significativa dos jovens brasileiros.

Quanto à existência de algum programa específico do Projeto Arco-Íris ou parceria com a sociedade capaz de garantir a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, não passou do sonho, pois o coordenador relembra que “antes da entrada da escola, estava certo de que haveria uma padaria e uma mini oficina de marcenaria, mas infelizmente não haverá mais”. Continuou o coordenador destacando que desde a sua implantação, apenas cerca de três egressos conseguiram trabalho fixo.

Segundo Corti (2004, p. 46) os jovens sinalizam que não querem trabalhar apenas para sobreviver, mas querem encontrar satisfação e prazer em suas vivências profissionais, e no que tange aos jovens de periferia. O desafio mais complexo e, ao mesmo tempo urgente é, segundo Novaes & Vannuchi (2004, p. 210), a definição de políticas públicas que garantam direito digno de vida a um contingente de jovens, especialmente das periferias das grandes cidades, empurradas para a mendicância, a prostituição e as atividades do tráfico.

5.1.3 A relação das famílias dos egressos com o Projeto Arco-Íris

Segundo Sarti (2004), a família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constroem a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. Assim, é fundamentalmente como lugar de aquisição de linguagem que a família define seu caráter social. Continua a autora ressaltando que a família tem importância fundamental para o jovem, precisamente porque possibilita manter o eixo de referências simbólicas, como lugar de afetividade.

Em relação à interlocução das famílias dos jovens com o Projeto Arco-Íris, o coordenador disse que essa sempre foi uma das grandes dificuldades encontradas, pois,

Até hoje, se você fizer uma reunião de pais eles não vão. A família não participa, não vai no Projeto, eles não vão levar o filho lá, não vão sair como tá. Você pode fazer reunião, pode fazer o que quiser e não acontece nada (...) Até tentamos fazer, mandamos bilhetinho e tal, mas aparece 2, 3 pais só e não é conveniente.

O informante continua afirmando que não é só no Projeto que não há envolvimento e nem participação dos pais, também ocorre na própria escola onde os filhos estão matriculados, e isso porque os pais são ausentes por trabalharem o dia todo, as mães como empregadas domésticas e os pais vão para os matos (fazendas) e os pequenos geralmente ficam sendo assistidos pelos próprios irmãos, então são crianças tomando conta de crianças.

Por outro lado, destaca o coordenador, os pais mandavam seus filhos para o Projeto porque,

Você vai ficar lá, vai me dar um descanso em casa e enquanto você está lá, está jogando bola, fazendo alguma coisa, não estão fazendo arte em casa. Então as mães estão até querendo se livrar, levando pro Projeto, deixando lá.

Ainda no que tange a participação dos pais no Projeto, a presidente descreveu que os pais dos alunos não participam da vida de seus filhos enquanto crianças e adolescentes assistidos pelo Projeto, “[...] pois não há entendimento da importância dessa participação. A causa é a não politização dos pais da classe popular”.

Para Lahire,

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter ‘sucesso’ ou a estudar para ter ‘sucesso’, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados. (LAHIRE, 2004, p. 29).

A presidente relata que é necessário que ações sejam desenvolvidas no sentido de aproximar esses pais por meio de algumas oficinas planejadas para os mesmos, ou realizar, como já aconteceu através da Casa da Amizade, palestras sobre abuso sexual; cursos para domésticas; aulas de educação física para a 3ª Idade (pais e avós); palestras preventivas; software educativo sobre trabalho, saúde e cidadania.

Constata-se que a grande maioria das famílias dos jovens egressos atendidos pelo Projeto tem as seguintes características: é composta por casais separados, o nível sócio-econômico é baixo, muitos pais são desempregados, os filhos vivenciam muitos problemas, entre os quais se destacam a agressividade, a violência, a droga, o álcool. No próprio bairro onde o Projeto se insere – existe uma visão estereotipada dos moradores. Outro ponto a destacar é que, além do pouco cuidado familiar, a busca do elo das famílias para com o Projeto tem o objetivo das refeições oferecidas.

5.1.4 Vida Social dos jovens egressos

Dos jovens pesquisados, 12 (doze) trabalham e 10 (dez) estão fora do mercado de trabalho. Quanto ao tipo de trabalho, caracterizam-se como os mais diversos possíveis, com maior índice de serviços informais, temporários, sem carteira assinada, que não asseguram a continuidade. A figura 21 abaixo demonstra o número de jovens que estão inseridos ou não no mercado, bem como os que deram ou não continuidade aos estudos. Já o tipo de trabalho desses jovens é apresentado na figura 22.

Relação dos egressos com o trabalho e a escola

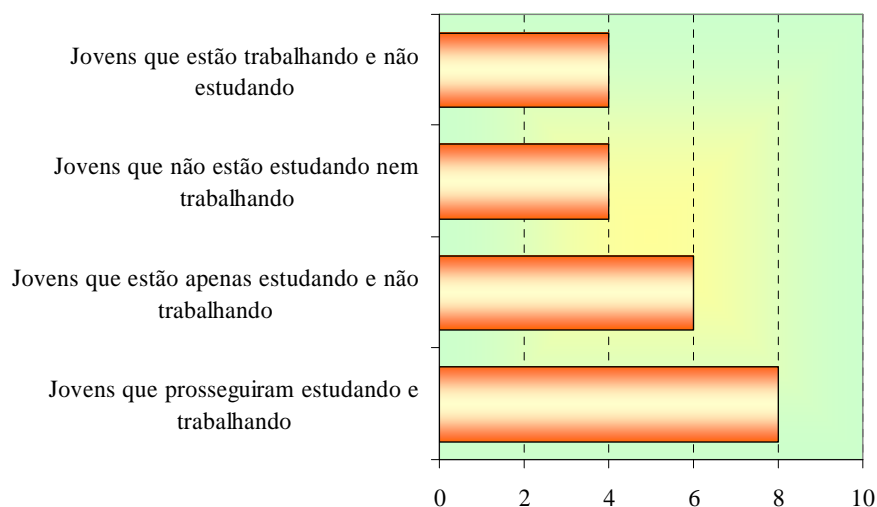


Figura 21 – A relação dos egressos pesquisados com o mercado de trabalho e a escola.

O trabalho é uma esfera presente na vida social, pois para boa parte dos indivíduos apenas trabalhando é que se pode garantir a sobrevivência e ter acesso a mercadorias e serviços. No caso dos jovens, o trabalho deveria ser um meio de integração social e de emancipação da família, porém, no contexto atual, os grupos juvenis se deparam com barreiras quase intransponíveis à inserção no mundo do trabalho, principalmente se não têm escolaridade. Os jovens que conseguem um emprego, quase sempre se deparam com baixos salários, altas jornadas e condições precárias de trabalho.

Quando questionados se já haviam feito algum tipo de bico²¹, dezoito egressos disseram que não, das mulheres apenas duas afirmaram que sim, especificamente bordado e pintura em pano de prato, habilidades essas aprendidas por ocasião da sua participação no Projeto Arco-Íris; quanto aos homens já capinaram quintais.

²¹ Bico – a expressão se refere popularmente a pequenos ganhos avulsos segundo o Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio B. de Holanda 11ª ed. Rio de Janeiro.

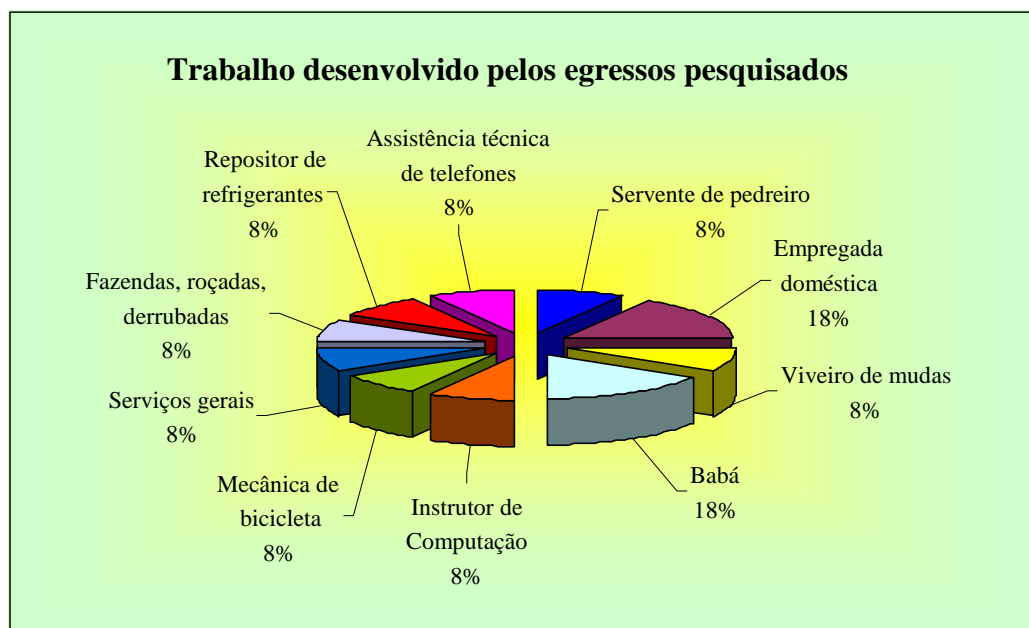


Figura 22 – Trabalho desenvolvido pelos egressos.

Nas circunstâncias vividas pelos egressos e seus familiares, a necessidade de um trabalho precoce faz com que esses egressos não tenham opção e se submetam a atividades nem sempre condizentes com suas idades.

Segundo Rizzini (2002, p. 376), o Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Ainda conforme a autora, metade da população jovem entre 15 e 17 anos trabalha. Os filhos dos mais pobres trocam a escola pelo trabalho, os considerados mais favorecidos, ou seja, aqueles que dentre os pobres ganham mais de dois salários mínimos *per capita*, adiam a entrada no mercado de trabalho em prol da escolaridade. Isso quer dizer que, mesmo entre as camadas subalternas, a noção da importância da escolaridade para o futuro da criança está presente.

Continua a autora afirmando que o número de meninas trabalhadoras é menor do que o de meninos. Este fato não significa que elas trabalhem menos. A dedicação exclusiva aos afazeres domésticos, sem escola, atinge quase dois milhões de crianças e adolescentes, principalmente entre 10 e 17 anos, com um contingente de meninas que cuida da casa e dos irmãos para que seus pais possam trabalhar.

Para o coordenador do Projeto, aqueles que têm trabalho fixo, de carteira assinada, são apenas 2 ou 3 egressos. Isso mostra que o Projeto não cumpriu de fato, um de seus grandes objetivos que se relacionava à intenção de tirar a criança e/ou adolescente das ruas e

conseqüentemente orientá-lo a ter algum tipo de instrução que lhe oportunizasse futuramente o exercício de uma profissão.

Questionados os jovens investigados sobre qual é a diversão favorita, ficou visível que entre as várias atividades, grande parte aprecia futebol, em seguida a dança, vôlei e sair com os amigos, conforme figura abaixo. Isso demonstra a pouca oportunidade de mecanismos de diversão e lazer dispostos àqueles jovens.

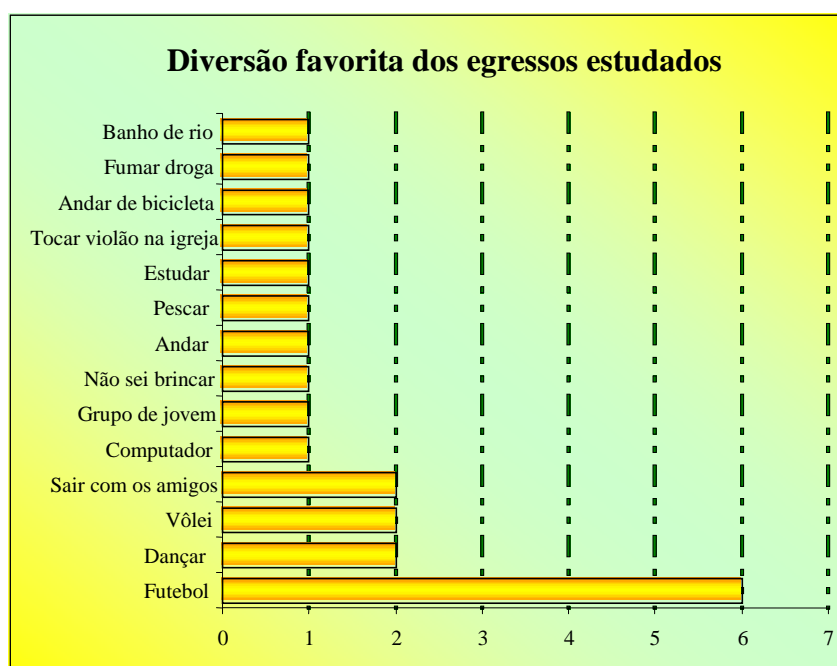


Figura 23 – Diversão favorita dos egressos.

Conforme o Projeto Juventude (2004, p. 39) as práticas esportivas e de lazer estimulam valores como a importância do trabalho em equipe, a dedicação, a autoconfiança e a confiança no próximo, podendo ainda ser compreendidas como meio de inclusão social. Fortalecem também a idéia de protagonismo juvenil, na medida em que os jovens podem e devem assumir o papel de agentes no processo de universalização do acesso ao esporte e ao lazer, o que eleva a qualidade de vida da população e abre novas perspectivas de emprego.

A atividade intergeracional e a vida comunitária também são favorecidas pela prática esportiva, especialmente quando ela é feita em espaços democráticos como quadras poliesportivas, praças, piscinas públicas, pista de skate, campinhos de várzea e escolas, integrando os jovens de maneira construtiva e criativa.

Nas escolas, a educação física deve promover o resgate e fortalecimento da cultura, incluindo no currículo tanto as manifestações esportivas clássicas do futebol, voleibol e basquete, quanto a dança, os jogos, os diversos tipos de ginástica, as práticas circenses, as artes marciais e a capoeira.

Para Brenner, Carrano e Dayrel,

A investigação sobre a dinâmica de ocupação do tempo livre pelos jovens é de significativa importância para se compreender os sentidos do próprio tempo da juventude nas sociedades. A dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva dos aspectos que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre. (BRENNER; CARRANO, DAYREL; 2005, p. 175).

A autora salienta a significativa importância do tempo livre e do lazer para os jovens, sendo o momento que os jovens produzem suas relações e interações com o outro.

O lazer, para os jovens, aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento das relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas – é um espaço menos regulado e disciplinado que o da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida. Podemos dizer, assim, que é uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil (ABRAMO, 1994, p. 61-62).

Segundo o Instituto Cidadania (2005), os indicadores sobre equipamentos culturais no Brasil justificam e reforçam a preocupação com a falta de espaços de lazer e de cultura para a população jovem, em especial para aqueles em situação de pobreza tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais. Nas comunidades pobres, seriam escassas as oportunidades dos jovens usufruírem bens culturais e terem acesso ao capital cultural e artístico cultivado pela humanidade e parte do patrimônio nacional.

Quanto a participação em grupos de jovens, apenas sete jovens afirmaram inteirar-se com outros, sendo que os grupos aos quais pertencem relacionam-se primordialmente a diversas igrejas como: igreja “Jesus Está Aqui”, igreja “Paraíso do Sol”, igreja “Adventista”, igreja “Presbiteriana Renovada”, igreja “Congregação Cristã no Brasil” e grupo de jovem da “Igreja Católica”. Os demais 14 (quatorze), não têm participação em grupos de jovens e isso pode denotar a falta de interação entre os jovens de uma mesma comunidade.

Na pesquisa “Perfil da juventude brasileira” (2004), a religião ocupou um lugar surpreendente entre os assuntos que os jovens gostariam de discutir não só com os pais, mas

também com os amigos e com a sociedade. Uma parcela de 15% de entrevistados – por meio de respostas espontâneas e múltiplas – declararam participar de grupos de jovens; no topo do *ranking* estavam “os grupos da igreja”.

Na opinião do coordenador do Projeto, os egressos se agrupam sim, de forma peculiar, conforme depoimento abaixo:

Ficam naquelas turminhas deles e até se agredindo ou gozando da cara do outro, falando coisa que o outro não gosta. Daqui a pouco a gente vê até o tumulto danado, dá uma briga danada, até com instrumentos cortantes que a gente cansou de ver entre eles mesmos. Daqui a pouco eles estão juntos de novo, sabe! [...].

O ser humano, como ser social que é, já nasce dentro de um grupo e durante toda a sua vida, conhece grupos distintos, o que num movimento contínuo, possibilita o indivíduo buscar sua própria identidade pessoal e social. O indivíduo passa a maior parte de sua vida interagindo com diferentes grupos que vão se modificando com o passar do tempo, de acordo com o surgimento das necessidades pessoais e sociais.

Dessa forma, percebe-se que o agrupamento desses jovens constitui-se em algo negativo para os mesmos, uma vez que não existe, subjacente a essa relação, objetivos socialmente aceitos, capazes de levá-los a ações saudáveis, mas contrariamente, as ações desencadeadas a partir dessa interação são prejudiciais aos mesmos e conseqüentemente para a sociedade.

Dentre os tipos de programa de TV mais assistidos pelos jovens, as novelas ganharam destaque, seguidas pelo Jornal Nacional, Programa do Faustão e Globo Repórter, como pode-se observar pela figura 24:

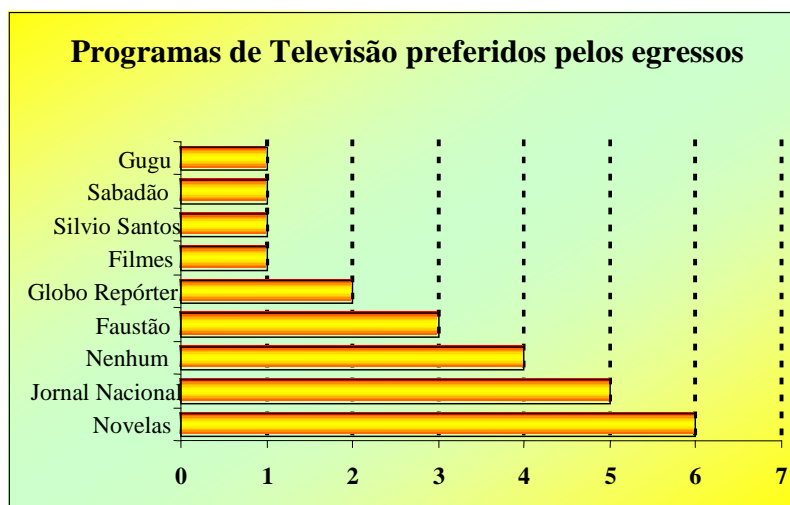


Figura 24 – Programas de TV preferidos pelos jovens pesquisados.

A televisão ainda exerce grande influência na sociedade contemporânea, sendo ainda o meio de comunicação mais acessível, especialmente de camadas mais pobres da população. Isso nos remete a Schmidt (2001, p. 83), quando descreve que os meios de comunicação de massa são fenômeno do século XX, cujo ponto mais alto atingiu com o aparecimento sobretudo da TV.

Com relação à programação assistida, José Arbex Jr. (2003, p. 97) destaca na sua obra “Showrnalismo: a notícia como espetáculo”, que no Brasil, a relação mídia e público é configurada por imensa desigualdade social. A TV Globo, SBT e Bandeirantes, as três maiores redes de Tv, têm um público telespectador de 60 milhões enquanto que os cerca de 400 jornais diários publicados no país, dos quais os três mais importantes (Folha de SP; Estado de SP; O Globo) não vendem juntos, mais do que 7 milhões de exemplares. Essa disparidade mostra que apenas uma pequena elite tem o hábito de leitura.

Em relação ao tipo de música mais apreciada, ficou evidente o gosto pelo forró, músicas românticas, rap, sertanejo e dance. Isso pode denotar vínculos culturais relacionados à origem desses jovens, uma vez que cada região brasileira, assim como cada classe social, têm o seu gênero musical de destaque (figura 25).

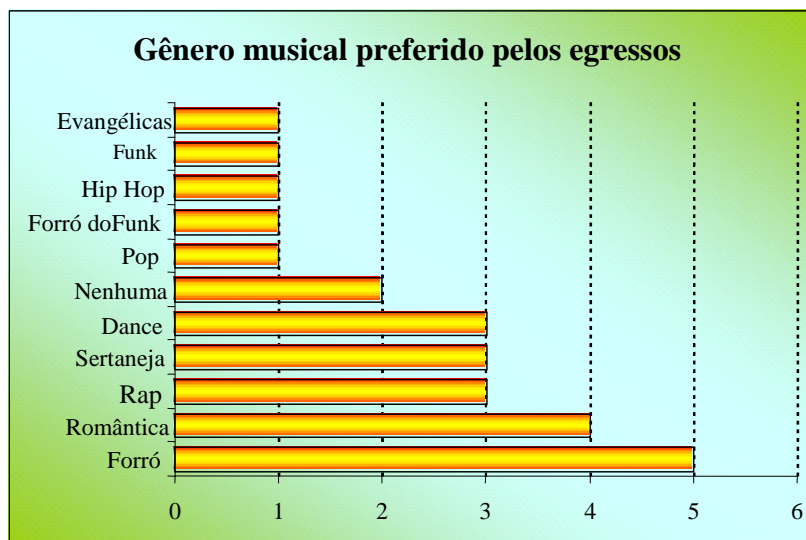


Figura 25 – Gêneros musicais preferidos pelos jovens pesquisados.

Quanto ao envolvimento dos alunos na sociedade, a presidente destacou que ocorre através de apresentações do coral em solenidades como: na inauguração do Plenário da Câmara Municipal, Fórum Jurídico, Abertura de Jogos Regionais e em Almoço na semana da Criança no Clube de Serviço (Loja Maçonica e Rotary Club).

Segundo Novaes (2003, p. 125), os Projetos sociais dirigidos aos jovens tornam-se pontes para um determinado tipo de inclusão social, para jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades.

Com os inúmeros Projetos sociais em evidência, hoje, na sociedade brasileira, como o Criança Esperança, divulgado pelos meios de comunicação, é possível dizer que há um desejo de participação sempre latente dos gestores dos Projetos em divulgarem seus trabalhos. Em linhas gerais, isso representa um grande marco para a projeção dos jovens na sociedade a qual pertencem que são beneficiados por participarem desses espaços.

Um dos profissionais afirmou a necessidade de mostrar a toda a sociedade Altaflorestense os alunos atendidos pelo Projeto. Na oportunidade, destacou que é urgente,

Procurar tirar aquelas crianças de lá, não só deixar no Projeto, procurar trazer aquelas crianças para o centro, para a sociedade, apresentar, mostrar a cara daquelas crianças, mostrar o que elas são capazes de fazer – não adianta ficar só na oficina, oficina, oficina, e eles não saem de lá. Não adianta, quem tem que ver somos nós aqui, o pessoal de lá está enjoado de saber que aqueles jovens participam de lá. Nós aqui do centro é que temos que ver [...] (Professor 7).

5.1.5 Jovens egressos, drogas e atitudes ilícitas

O bairro Vila Nova, desde sua origem foi marcado por uma história de violência, uma vez que a construção do espaço foi atravessada em toda a sua estrutura, de relações contraditórias e violentas, como relata a presidente do Projeto.

[...] a história do nascimento daquele bairro é uma história triste, que perpetuou o fim de garimpo, pois essas pessoas que tinham como profissão o garimpo tiveram que trocar de profissão, e não tinham profissão na verdade, então estavam sujeitos a todo tipo de trabalho, e com isso as crianças ficavam ali, e pai e a mãe procurando trabalhos fora, lógico que isso tem conseqüências desastrosas, até hoje é um bairro feio, um bairro que precisa ser olhado com carinho pelo poder público, para dar um pouco de esperança, e diminuir realmente a violência e essa marginalidade naquele bairro.

Muitos dos jovens tiveram contato com a violência de forma direta no ambiente familiar. O coordenador do Projeto chama a atenção para o fato de que muitos jovens foram vítimas de maus tratos pelos próprios pais.

Segundo Castro & Abramovay (2000, p. 25), “a exposição de atos de violência no âmbito doméstico destrói a auto-estima dos jovens, que se encontram inseguros, sem referências, já que os pais seriam os agressores, seus algozes”.

Com isso, percebe-se que a violência doméstica seria um elemento desencadeador do que poderia ser denominado de cadeia de violência ou reprodução de violências. Pais e mães violentos que tem seus filhos como suas vítimas que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas.

Para as autoras, o alerta para o terrível e perigoso efeito da violência doméstica na constituição do que se denomina cadeia de violência ou de sujeitos violentos não necessariamente se destaca com o intuito de culpar os pais ou as mães, mas para chamar a atenção para contextos de violência.

Questionados sobre o possível envolvimento com algum tipo de drogas, e atitudes ilícitas apenas 4 (quatro) jovens revelaram algum envolvimento com entorpecentes, conforme pode-se visualizar na figura 26:

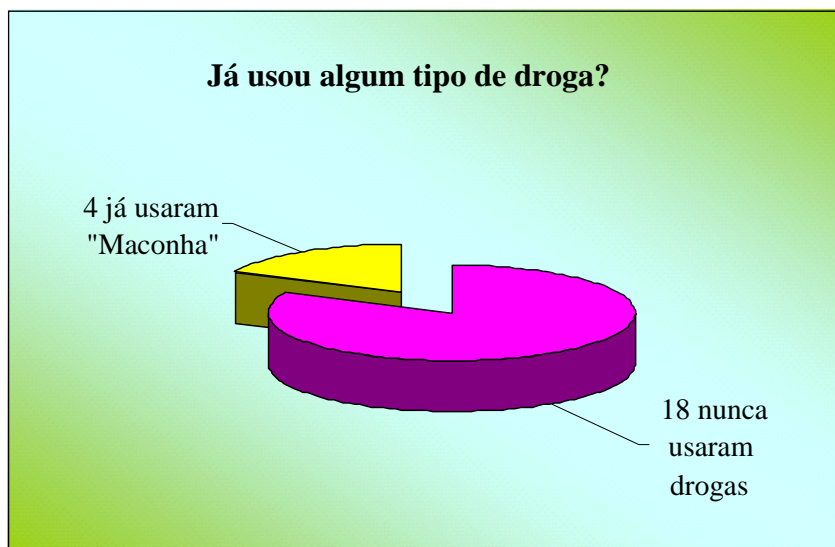


Figura 26 – Número de jovens que já usaram drogas.

Os dados fornecidos pelos egressos distanciam-se daqueles oferecidos pelo coordenador do Projeto, o qual destacou que [...] *90% dos egressos já se envolveu com drogas e alcoolismos e até os 14 anos, casos isolados de álcool*. Por ter conhecimento com os egressos, o coordenador desabafa que é comum ter contato com os mesmos, observando-os ganhando *dinheiro para comprar pinga*. Esse contato refere-se à abordagem desses jovens às pessoas conhecidas, sugerindo que lhes dêem dinheiro para consumir bebidas alcoólicas.

Por outro lado, destaca o coordenador, que dentre os egressos, tem conhecimento de que praticam pequenos furtos e que é comum [...] *às 09 horas da noite o grupinho deles param na rua e aí às vezes só passa quem eles querem ou alguém passa e eles ficam xingando, derrubam a bicicleta, jogam pau em moto [...]*. Isso para cometerem atitudes ilícitas como furtos e intrigas com outros grupos, o que favorece cada vez mais a prática de violência.

Esse mesmo problema foi descrito pelo Professor 6 do Projeto, o qual destacou que furtos que ocorrem em Alta Floresta hoje, desde arrombamento de casa e roubo de bicicleta, roubo de veículos, roubo de motocicleta, grande parte são cometidos por alguns ex-alunos, que pertenceram ao Projeto Arco-Íris. Diante dessa situação, o professor acrescentou que isso fez com que o Projeto necessitasse fazer um trabalho diferenciado, pois estavam sendo muito paternalistas, que é o grande mal dos Projetos sociais. Os Projetos, segundo ele, deveriam

ensinar a pescar e não dar o peixe, para evitar o que se evidencia no bairro Vila Nova onde vários grupos infratores são liderados por ex-alunos do Projeto.

Percebem-se atitudes agressivas nesses jovens, as quais desde muito cedo se operam no desenvolvimento do ser humano; sabe-se da importância dos primeiros anos de vida na construção e no desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo; distúrbios neste período podem acarretar danos sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. Dependendo do ambiente em que a criança é criada, irá aos poucos construindo sua personalidade, integrando em seu psiquismo aspectos que são dela própria, como também dos “outros” que a cercam.

Segundo Teles (1985, p. 130), a agressividade é uma força natural no homem. É ela que permite ao indivíduo lutar contra o meio ambiente, impor-se e sobreviver. “[...] devemos lembrar que a frustração provoca reações agressivas, assim como pode levar à regressão e ao isolamento”.

Conforme Dias (2000, p. 85), “o processo de progressivas ligações emocionais ou de desenvolvimento de relações objetais, dependendo da forma como é experienciada pela criança pode ser vivida como prazerosa, construtiva ou, em alguns casos, como desprazerosa, destrutiva, agressiva”. Ainda de acordo com a autora:

A toda ameaça interna ou externa sentida pela criança são ocasionadas duas pulsões. A pulsão de vida está atrelada ao princípio de ligação, que pretende conservar os vínculos e estabelecer os afetos, enquanto que o alvo da pulsão de morte é o que dissolve e assim destrói as coisas. Para reduzir as tensões provenientes desse conflito e tentar superar esse obstáculo, a criança se utiliza da agressividade, que pode ser vista como um impulso destrutivo voltado para fora, para os outros, ou para dentro de si própria. (DIAS, 2000, p. 86).

Conforme Massolo (1993, p. 49), a agressividade num enfoque psicanalítico,

[...] aparece quando o eu é ameaçado em sua completude. A agressividade humana aparece quando o outro não está à altura, por assim dizer do que se esperava dele. Espera-se outra coisa, e como o outro não dá essa outra coisa que se espera, que é sempre sobre a base ideal completante, aí aparece a vivência de desestruturação desse eu e com ela a agressividade.

A agressividade também pode estar sendo movida por um impulso destrutivo em sua relação com os que estão ao seu redor, manifestando-se em atos verbais e não verbais. No enfoque psicanalítico, o homem desde pequeno, através da educação, aprende a controlar e reprimir atos agressivos. No entanto, na infância, ao vivenciar vínculos hostis onde a negação

do afeto se expressa por indiferenças, castigos físicos e morais ou até mesmo ausência dos genitores, criam-se as condições para que ocorra um descontrole do impulso agressivo, com conseqüentes danos à sua sobrevivência psíquica (DIAS, 2000, p. 87).

Assim, além das adversidades sofridas pelos jovens egressos pesquisados, é possível considerar que “[...] em cada ato agressivo que nós vemos no ser humano, podemos constatar uma ferida na auto-estima dessa pessoa, e só é possível ajudá-la a se sentir forte, quando esta puder se dar conta de que venceu a mais árdua das batalhas, que é a batalha interior” (MASSOLO, 1993, p. 46).

Ainda segundo o Professor 6, no bairro Vila Nova há várias pessoas que não estão recebendo uma determinada oportunidade, sendo preciso trabalhar a liderança de cada um; continua afirmando que pelo Projeto Arco-Íris já passaram grandes líderes, mas *[...] que está precisando saber direcionar, saber trabalhar essa liderança, e é isso que falta, uma metodologia eficaz para que a gente possa resolver.*

O informante destaca que não tem intenção de generalizar, pois existem pessoas fantásticas que saíram do Projeto Arco-Íris, *[...] também podemos citar uma porção delas, mas o que acontece, estou citando aqui o fator político que atrapalhou bastante a condução de todos os Projetos, se houvesse uma política eficaz, acabaria essa questão do paternalismo.*

O coordenador demonstrou insatisfação quanto à questão da educação escolar dos jovens que freqüentaram o Projeto, o que demonstra que esse não atingiu os objetivos com relação à clientela atendida, uma vez que segundo o mesmo,

[...] a gente vai a escola, trabalha com os professores deles que estão no ensino regular, vê qual a deficiência, a gente corre para ajudar no reforço (...) mas quando eles chegam na idade de 14 anos, eles acabam se perdendo. A gente acaba ficando com as mãos atadas pelo fato que eu vejo essas crianças sem horizonte, sem nada, largaram, uns não concluíram nem o 1º grau, estão todos aí pela rua, e fazendo o que a gente pensava antes quando começava o Projeto: não os deixar estar se prostituindo, não estar usando drogas... e 99% dos alunos que eram do Projeto, estão na situação que a gente não queria quando começamos o Projeto.

Questionado sobre a existência de prostituição, o coordenador destacou que não tinha conhecimento, mas que era comum casos de abusos sexuais, praticados pelos próprios parentes das vítimas.

Para Soares (2004) “é indispensável destacar a gravidade da violência doméstica e da violência de gênero, contra as mulheres, assim como de crimes como o racismo e a homofobia”.

Segundo depoimento da presidente fica explícito que existiu o envolvimento de meninas que passaram pelo Projeto com essa marca em suas vidas:

Temos crianças que se prostituem, que passaram pelo Projeto, fomos atrás também da história, volta na família, sabe, são crianças soltas, pai vem em casa de três em três meses, a mãe sai de casa às 4 horas da manhã, trabalha no frigorífico e volta 8, 9 da noite, elas não têm uma orientação, o Projeto não deu conta, mas sabemos também que salvamos algumas, temos ali verdadeiros artistas, que se dedicam ao ofício de estar ganhando seu dinheirinho; então com certeza aquelas meninas, eu olho para elas, são algumas meninas que a gente tirou desse grupo, mas também temos adolescentes grávidas, saíram do Projeto, e até que estão no Projeto mesmo. Esses dias tive a notícia que uma das meninas estava grávida, então é uma situação que é difícil da gente ver, você vê que você acode um, mas escapa dois pelos vãos dos dedos, mas aquele que você acudiu, é um a menos nessa marginalidade da vida, a que essas crianças estão sujeitas.

No depoimento da presidente sobre algum tipo de envolvimento dos jovens egressos do Projeto com o uso de drogas, ela revela que:

Infelizmente houve dois casos que realmente tirou nosso sossego, que foi motivo do Projeto passar por tamanha reflexões, um jovem hoje realmente participando de uma gangue e ele foi fruto nosso, criança ainda entrou no Projeto com idade de 8 para nove anos, e hoje com dezessete para 18 anos, envolvido realmente no mundo das drogas, é frágil a instituição escolar, são frágeis os Projetos, do ponto de vista de realmente mudar o curso da vida de todos que passam por ali, sempre alguns acabam escapando pelos vãos dos dedos.

Para a direção do Projeto:

[...] um dos grandes problemas também está relacionado à infiltração de pessoas de fora, que distribuem as drogas lá dentro; e devido a necessidade de ganhar um dinheirinho, eles se envolvem na droga, então nós tínhamos alunos rebeldes que se você soubesse trabalhar, se relacionar com eles a gente não tinha problemas maiores, mas sempre a gente tinha uma preocupação maior com eles.

Segundo Castro & Abramovay (2000, p. 28), o consumo de drogas lícitas, especialmente o álcool, em alguns casos, inicia-se na própria família. Por ser socialmente aceito, o álcool é incorporado como elemento de sociabilidade em todas as camadas sociais.

Para as autoras já a droga ilícita – os inalantes, a maconha, o crack ou outros – começa a ser consumida geralmente fora do espaço da família, a partir de uma relação de amizade ou de pertencimento a um grupo. De fato, os relatos enfatizam que os jovens envolvem-se com drogas, principalmente pelas amizades.

O presidente da associação do bairro também foi questionado sobre o envolvimento dos jovens egressos com drogas, tendo esclarecido que:

[...] tem inclusive amigo meu, amigo entre aspas que partiu pra esse caminho que eu acho que não desejo pra ninguém se envolver, um caminho sem volta que sempre no final o é cadeia ou cemitério, infelizmente não tem só um, não, tem vários jovens da Vila Nova que partiram pra esse caminho, que é um caminho que eu não desejo pra ninguém.

Segundo o *I Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil*, de Galduróz et al (2001), 19,4% da população pesquisada, ou seja, o correspondente a uma população de 9.109.000 pessoas faz parte desse universo, sendo que um em cada cinco brasileiros de 12 a 67 anos já consumiu drogas pelo menos uma vez na vida, como maconha, solventes, estimulantes de apetite ou cocaína.

Para Vianna,

O uso de drogas nos dias atuais tem marcas do nosso tempo e carrega todos os significados, pois está ligada ao lazer, à mídia e às culturas juvenis. Seu uso traz o peso das grandes contradições do nosso sistema social, cultural e econômico, o individualismo, as pressões pelo sucesso econômico, a ênfase no consumo, a marginalidade, a desigualdade de renda, a incerteza, entre outros (VIANNA, 2002, p. 64).

Para Galduróz *et al* (2001) o quadro de consumo de drogas ilícitas no Brasil, quando comparado com o cenário internacional é discreto, embora venha aumentando marcadamente nos últimos anos:

O crescimento de drogas entre jovens vem sendo observado, quando se comparam levantamentos nacionais feitos entre estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. De 1987 a 1997, o uso de maconha passou de 2% para 7% e o da cocaína subiu de 0,5% para 2%. (GALDURÓZ et al, 2001, p. 121).

Comparado com o impacto do álcool e do tabaco sobre a autonomia, a saúde e o bem-estar da população jovem, a questão do uso de drogas ilícitas pelos jovens brasileiros é de relevância questionável. Elas ocupam, no entanto, um lugar de destaque no imaginário de nossa população, provocando ondas de pânico em grande parte alimentadas (e algumas vezes produzidas) pela mídia.

As drogas ilícitas são muito mais uma das várias peças de acusação das gerações mais velhas em relação a alguns estilos de vida adotados pelos jovens. Trata-se de um problema de saúde coletiva que merece atenção prioritária em políticas sociais.

O mesmo não é verdade para outra faceta dessa questão: a produção e tráfico de drogas. Oferecendo identidade, respeitabilidade, rendimento financeiro e “plano de carreira” para grande parcela da juventude socialmente excluída, o comércio de drogas arregimenta, sem dificuldades, enorme contingente de adolescentes. Considera-se que o Brasil é país de ponta na manutenção do tráfico internacional e que o mercado interno de drogas é pequeno, mas em expansão, trabalho não falta.

Pelas pesquisas, sabemos que os jovens defasados nos estudos, com baixo desempenho na escola e com relacionamento familiar difícil, vivendo situações de violência doméstica e estudando no período noturno, são os que apresentam maiores chances de consumir substâncias ilícitas (GALDURÓZ et alii, 2001).

No que se refere a algum tipo de fiscalização do Conselho Tutelar no Projeto, o coordenador ressaltou que o conselho é muito ausente:

[...] acho que durante esses 10 anos que eu estive lá, se a gente os envolveu, se eles se envolveram com aquelas crianças mais de 3 vezes é muito. Então a gente sempre cobrou a ausência deles (...) não ajudava em nada. Quando tinha problemas, a gente tinha que ir atrás, e ligava várias vezes para poder eles aparecerem, mas não tinha muita participação [...].

Segundo a presidente, a fiscalização realizada pelo Conselho Tutelar ocorria só algumas vezes quando era solicitada, esclareceu que *[...] tiveram muitos problemas na Vila, como eu disse, é um bairro periférico. Então, muitas vezes quando é solicitado ele vai, mas assim não tenho informação de que vá visitar o Projeto por visitar e, sim, só quando é solicitado.*

No depoimento do diretor quando questionado a respeito da presença do Conselho Tutelar no Projeto,

[...] às vezes eles (os conselheiros) vinham pedir informação em relação a alguma criança, adolescente, quando até às vezes ouvia – acontecia denúncia de famílias no bairro; então vinham no Projeto procurar informação em relação aquele menino ou menina. É, algumas vezes aconteceram denúncias até dentro do Projeto, que é uma escola, você tem regras, tem normas, aconteceram algumas coisas, algumas vezes que eles vieram lá para uma avaliação, de repente uma visão deles, não sei se alguém pediu que eles fizessem isso. Também houve, não posso deixar de dizer, uma vez houve uma denúncia contra uma professora, por um ofensa verbal, a professora claro que se negava, mas a criança confirmava, a gente teve que sentar e discutir, avaliamos isso tudo e corrigimos também.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (2000) os Conselhos Tutelares só atuam no nível municipal com função e responsabilidade no atendimento direto e na

solicitação de serviços à comunidade, além de fiscalizar as entidades nas políticas de atenção à criança e ao adolescente.

O Conselho Tutelar, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo I, no ART.131, explicita que é um órgão autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Segundo a direção, sempre existiu algum jovem que passou pelo Projeto envolvido com a polícia, relata que chamou umas duas ou três vezes a própria polícia, porque tumultuava o ambiente, mas com um bom relacionamento com eles tudo se corrigiu, tanto que começaram a pensar de forma diferente e acabaram participando do Projeto.

A presidente confirmou esse envolvimento dos jovens egressos do Projeto com a polícia, destacando que vários jovens tiveram passagem pela polícia, por furtos de calça de marca, boné, óculos escuros, tênis. Praticavam esse tipo de roubo porque queriam andar na moda, o que não podia ser oferecido pelos pais, tendo em vista as restritas condições de sobrevivência nas quais estavam inseridos.

Conforme Fraga,

Não é incomum verificar nos jovens alinhados ao narcotráfico a sua atração por consumir produtos de grifes famosas, cujo *marketing* agressivo apresenta a marca como elemento de diferenciação social. [...] nos depoimentos desfilam uma variedade de marcas de tênis, calças, camisetas, objetos de seus desejos, mas que nunca poderiam usufruir se não estivessem desempenhando atividades na venda de entorpecentes (FRAGA, 2003, p. 135).

O psicanalista Jurandir Freire Costa (2004), ao discutir sobre as perspectivas da juventude na sociedade de mercado, destaca que a definição do papel social dos indivíduos na sociedade atualmente é construída através da sua potencialidade em consumir, no seu poder de compra, pois,

Adquirir mercadorias por meio de compra já define “quem é quem” no universo social. A maior parte da população tem um poder de compra extremamente reduzido e alguns, para possuir o que desejam, roubam ou furtam. Os chamados objetos de consumo, dessa forma, nem são consumíveis nem estão igualmente disponíveis para todos os indivíduos. A produção de objetos é seletivamente organizada de maneira a ser seletivamente distribuída pelos que têm muito dinheiro, pouco dinheiro ou nenhum dinheiro. Os dois primeiros grupos, os dos compradores, estão incluídos na sociedade e, por isso mesmo, são os defensores e propagandistas da idéia de mercado como uma realidade independente dos hábitos individuais; o terceiro, formado pelos excluídos da economia e da sociedade, é diretamente estimulado a possuir o que não pode comprar e indiretamente incitado a se apropriar de forma criminosa do que é levado a desejar. Consumismo, portanto, é o modo que o imaginário econômico encontrou de se legitimar

culturalmente, apresentando as mercadorias como objetos de necessidades supostamente universais e pré-culturais, e ocultando, por esse meio, as desigualdades econômico-sociais entre os potenciais compradores (COSTA, 2004, p. 77).

Conforme o presidente da associação do bairro, há envolvimento dos jovens da Vila Nova com a polícia, devido a roubos de objetos de maior valor, informando que tem conhecimento da participação de egressos do Projeto Arco-Íris que tiveram passagem pelo Projeto; esclarece que [...] *já teve envolvimento com a questão de roubo de moto, briga, de tráfico de droga mesmo, venda de droga [...] briga de gangue, tem vários motivos desse daí que a polícia já teve envolvido com esses menores*”.

Esse tipo de comportamento leva inevitavelmente a terem passagens pela polícia, [...] *cerca de 80% deles têm envolvimento com a polícia. Vejo várias vezes eles passarem presos, eles irem presos, serem esfaqueados, eles estão envolvidos mesmo na violência, no pesado mesmo, a maioria deles, declara o coordenador.*

Segundo Petitat,

Os jovens que não são adequadamente educados ordinariamente caem na vagabundagem, e não fazem nada além de arrastar os pés pelas ruas. Ficam agrupados nas esquinas, entretendo-se com conversas dissolutas, tornando-se indóceis, libertinos, dados ao jogo, blasfemadores e briguentos; entregam-se à bebida, à imoralidade, ao roubo e ao crime. Transformam-se por fim nos mais depravados revoltados membros do estado. (PETITAT, 1994, p. 109).

As marcantes desigualdades presentes na sociedade de classes distintas, não possibilitam então, o consumo de forma igualitária e universal. Nesse mesmo contexto, tem se manifestado o aumento da violência nas cidades, apresentando maior relevância os crimes praticados contra o patrimônio, ou seja, roubos, furtos e latrocínios.

O paradoxo do capitalismo traz o confronto entre conforto e segurança. O conforto é garantido pela quantidade de equipamentos criados para nossa comodidade, e mesmo que todos não tenham acesso, estão presentes no imaginário coletivo. A insegurança é reflexo do próprio sistema capitalista que apregoa o risco profissional, a competição e o individualismo; torna o dia de hoje arriscado, em permanente encontro com o perigo, e o amanhã nebuloso, sem Projetos.

Então acima de tudo, no bojo de suas contradições e crises, a juventude expõe o quê? Expõe facetas da miséria do próprio sistema capitalista. A sua vinculação à violência (que não é do tamanho que a mídia quer fazer crer, mas que existe) é um sintoma do grau de alienação e estranhamento a que chegaram as relações sociais,

que indexa os jovens mais para a figura da violência do que para as melhores formas da cultura (ou da “contracultura” – cultura de contestação), hoje devastadas pelo império das banalidades da mercadoria e da mutilação do pensamento. Em síntese, a juventude sempre foi um problema para a sociedade moderna, especialmente para o capitalismo. Porque, no fundo, o que ela expõe são as mazelas, as contradições desse sistema. (FRAGA, 2002, p. 54).

Os índices de violência veiculados cotidianamente pela imprensa fazem com que o sentimento de insegurança e o medo crescente sejam compartilhados por cidadãos de variados grupos e diferentes classes sociais. As formas através das quais as pessoas tentam proteger-se são as mais variadas, desde medidas pessoais nos limites do espaço familiar, até a interferência na liberdade de ir e vir.

Como destaca Levisky (1998) a falta de perspectivas e o descompromisso do Estado com os direitos constituídos acabam se entrelaçando e gerando o sentimento de angústia e revolta, que pode resultar na própria ação da violência, pois existem jovens nas mais variadas condições de vida e expostos aos mais variados graus de risco, dentre estes, o de serem vítimas ou mesmo de praticarem a violência. O jovem que possui a proteção da família, da comunidade e do Estado, tem suas necessidades econômicas, afetivas e espirituais supridas; conta com modelos socialmente aceitáveis e apresenta uma probabilidade menor para a prática da violência, ao contrário daqueles que não possuem essas condições. Os exemplos estão em todos os lugares e estampados nos mais diversos segmentos.

Quanto ao comportamento dos jovens egressos do Projeto, a presidente reconhece que existem pelo menos duas situações:

[...] uma situação onde que o menino entrou e houve até mudança de comportamento e transformação e hoje a gente o percebe trabalhando nos lugares aí, com maturidade, mas temos também uns que a gente não conseguiu, e que foi um objeto de avaliação: foram essas crianças que entraram conosco no Projeto, mas ficaram 6 anos no Projeto e hoje a gente os encontra envolvidos nas drogas.

Segundo Blanqui (1987, p. 70) “Enquanto a sociedade não começar essa reforma pela base, ou seja, através de uma vigilância infatigável da educação da infância, nossas cidades manufatureiras serão continuamente focos de desordem de imoralidade e de insurreição”.

Com tantos depoimentos apontando para ações desses jovens que desapontam não só a seus familiares, mas a toda a sociedade, a maioria dos jovens entrevistados acredita não terem cometido ações que desapontassem seus pais. No entanto, existem aqueles que

afirmaram ter desapontado os pais quando praticaram roubo, usaram drogas, desobedeceram às ordens dos pais e por terem saído de casa para morar sozinhos. (Figura 27).

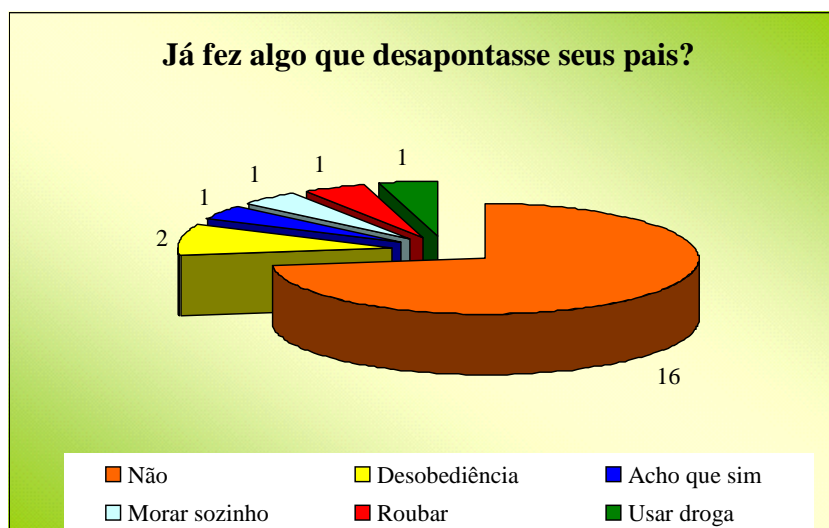


Figura 27 – Atitudes dos jovens pesquisados que desapontaram seus pais.

O coordenador do Projeto, ao se referir ao comportamento sócio-afetivo dos egressos, enfatiza que percebia naqueles jovens a “*revolta à flor da pele, desobediências, mal educadas, sentam-se à mesa batendo, quebrando [...]*”.

Segundo Abramo (1994), as questões da delinqüência e da rebeldia, permanecem como chaves na construção da problematização da juventude na era moderna. E paralelamente foi se estruturando, por contraposição, uma caracterização da “juventude normal” que, no entanto, não deixa de conter elementos que a definem como uma condição que guarda sempre, em potência, possibilidades de descontinuidade e ruptura das regras sociais.

5.1.6 Jovens egressos: participação e vínculo com o Projeto Arco Íris

A idade na qual os jovens ingressaram no Projeto Arco-Íris variou entre 6 e 13 anos, e o tempo de permanência no Projeto variou entre 1 e 6 anos, destacando-se o egresso 11 que

entrou no Projeto com 6 anos de idade, permanecendo lá por 8 anos, conforme demonstra a figura 28:

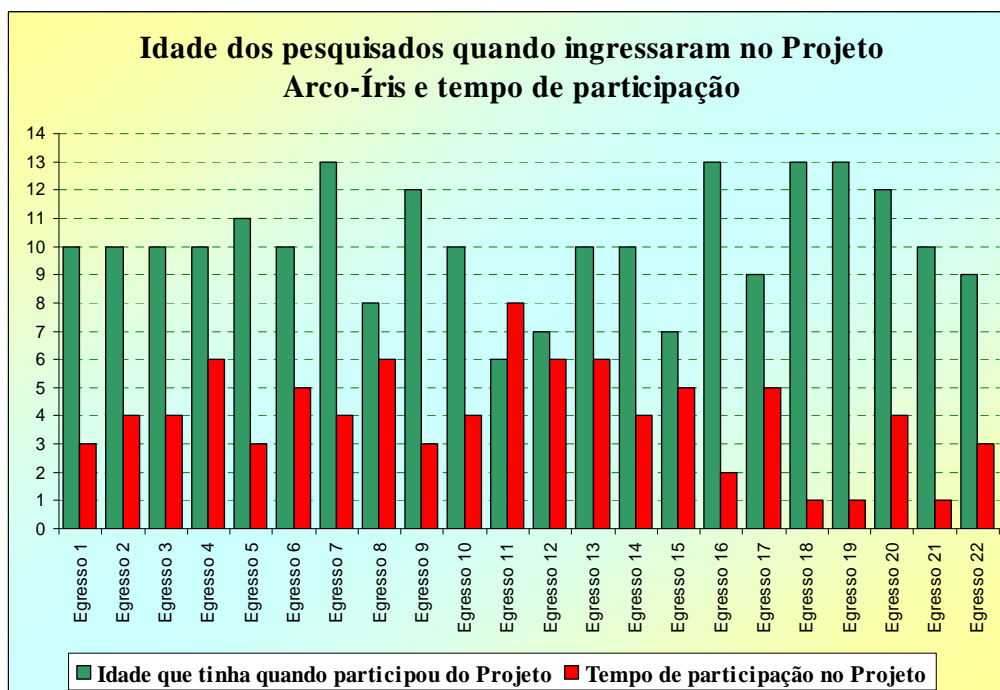


Figura 28 – Idade dos egressos quando ingressaram no Projeto Arco-Íris e tempo de participação.

Solicitados sobre o motivo que levou cada jovem a participar do Projeto Arco-Íris, ficou claro o interesse pelos cursos oferecidos, brincadeiras, reforço escolar e possibilidade de aquisição de novos conhecimentos (Figura 29).

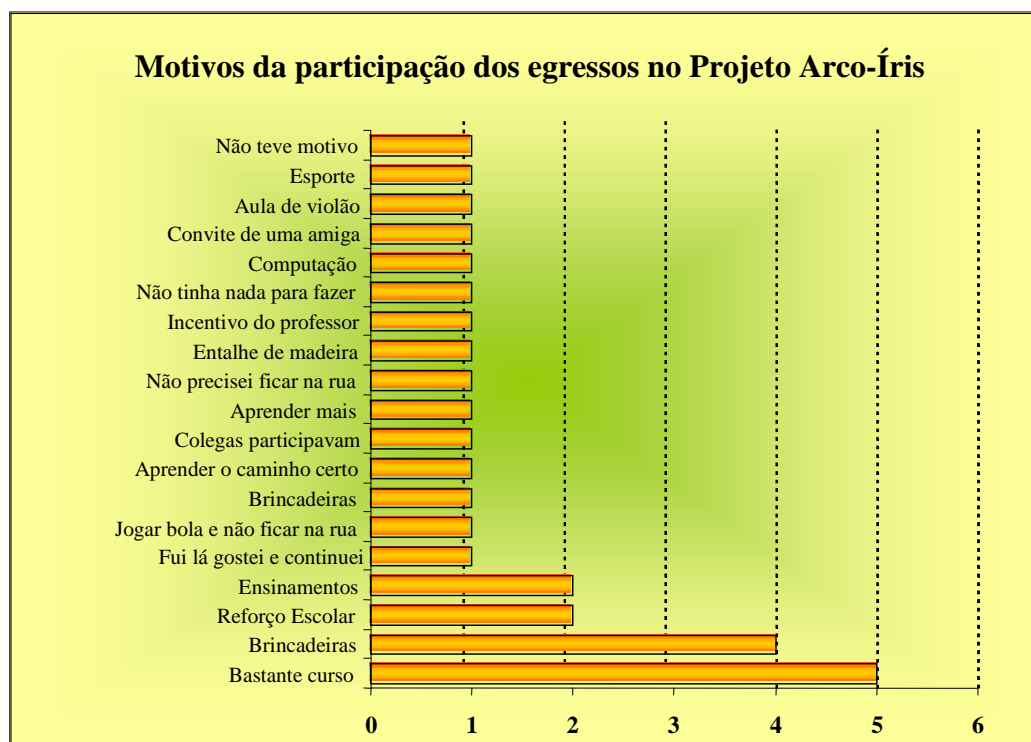


Figura 29 – Motivos da participação dos jovens no Projeto Arco-Íris.

Isso ficou evidente também na fala do coordenador, que a participação dos mesmos se dava devido aos cursos de computação, violão, coral, esportes e que os pais viam o Projeto como se fosse a projeção dos mesmos no sentido de que estando ali, seus filhos tinham comida, cuidados e atividades.

O que motivava a participação seria a procura pelo que não tinham em casa, por exemplo: um professor, tratando-os de uma maneira diferenciada, a própria comida, o próprio alimento que eles iam buscar lá. Então isso é que incentivava a recreação que nós dávamos pra eles. Acho que é esse o motivo maior que a gente até brincava, que eles só iam pro Projeto para comer. E a preocupação deles durante todas as atividades era 'que hora era a merenda. Que hora a gente vai comer'? Então eu acho que o que os motivava mais era isso.

Segundo depoimento da presidente, o que motivava a participação do jovem no Projeto era a área esportiva,

Eu vejo a importância da parte esportiva no Projeto, pois percebem-se crianças que mesmo não tão matriculado, no Projeto, você vê que esse desejo, essa vontade da parte esportiva que eles tem, então, o atrativo grande é a parte esportiva, e graças a Deus a gente conseguiu, temos até alguns atletas por aí participando de competições, que são oriundos desse Projeto, a parte esportiva é o chamariz, é o envolvimento, principalmente dos jovens da vila, eu acredito que de todos os lugares.

Quando questionados a respeito das quais atividades que mais apreciavam no Projeto Arco-Íris, 18 (dezoito) jovens pesquisados responderam ser as atividades esportivas e culturais, acompanhado de informática, 3 (três) responderam que foram todas as atividades, apenas 1(um) se identificou com o reforço escolar.

Ficou claro nas respostas dos egressos pesquisados que para 32% dos jovens o Projeto contribuiu para que conseguissem emprego, e 68% dos jovens não viram, através do Projeto, uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, conforme a figura 30.

A não inserção dos jovens no mercado de trabalho amplia o individualismo e a frustração causando desesperança quanto ao futuro e desânimo em relação às dificuldades enfrentadas. A energia que poderia ser utilizada para a melhoria de condições de vida e trabalho e em atividades que tornariam a vida em sociedade melhor, pode ser utilizado em atividades prejudiciais à sociedade.

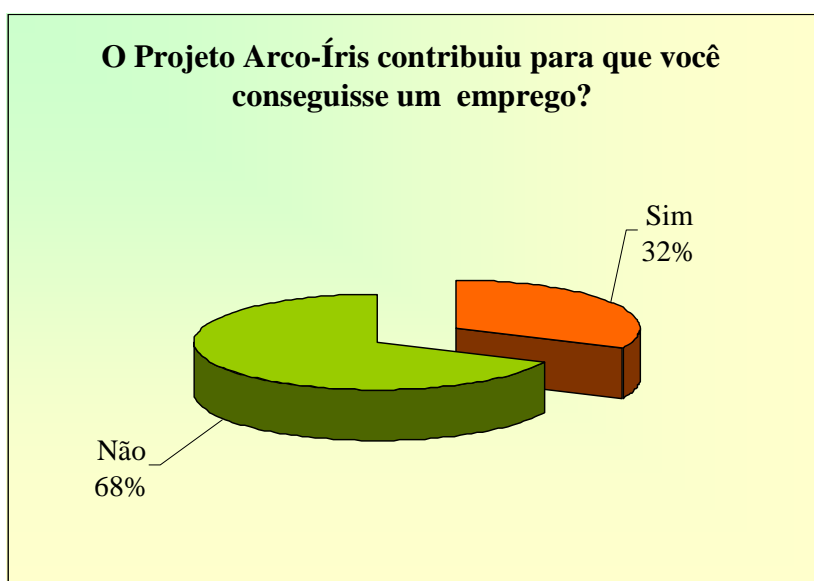


Figura 30 – Contribuição do Projeto na conquista de emprego.

Quando os jovens egressos foram questionados se depois de terem saído do Projeto, em algum momento retornaram, 9 (nove) confirmaram sua volta, 6 (seis) não voltaram, 3 (três) sempre voltavam para recordar do tempo que passaram lá, 3 (três) esclareceram que compareceram várias vezes e apenas 1 (um) egresso tem contato raramente (figura 31).

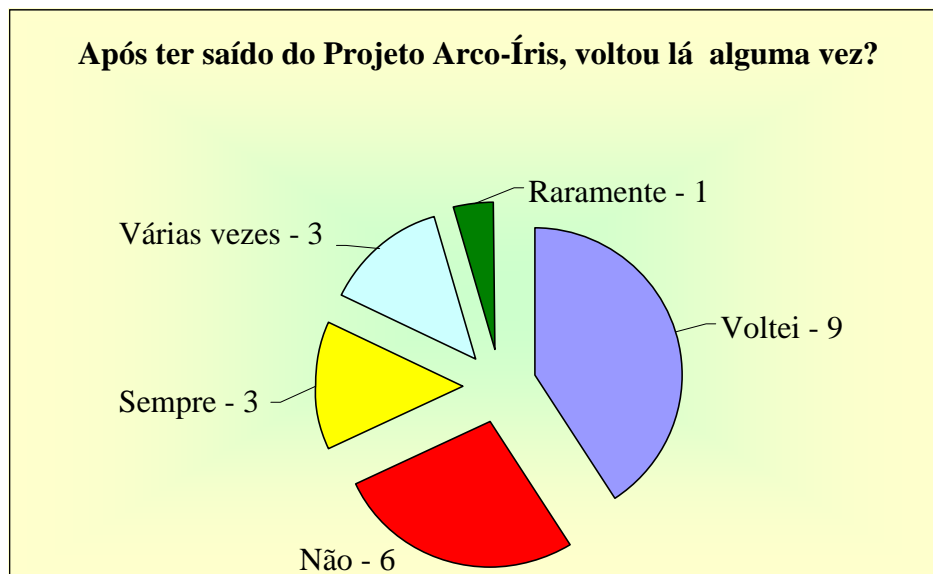


Figura 31 – Vínculo dos egressos com o Projeto após desligamento do mesmo.

Com relação a esse assunto, o coordenador destaca que atualmente tem contato com alguns deles,

[...] a maioria vai para o mato, vai desenvolver outra atividade, outros são encarcerados, que eu conheço vários deles, outros estão sem ocupação, porque o Projeto trabalha de 7 a 14 anos e não houve a partir dos 14 anos um outro programa para eles e então eles ficaram na rua. E aí passaram e até esqueceram o que fizeram no Projeto, porque de 7 a 14 anos a gente tinha um amparo ali e depois dos 14 anos não tinha mais nada, então foram para rua e hoje tão drogados, estão alcoolizados [...].

Ao serem indagados sobre o que gostariam de mudar em suas vidas, se pudessem, dentre as respostas, curiosamente 9 (nove) não demonstraram interesse em mudar nada em suas vidas, 3 (três) gostariam de conquistar um trabalho melhor, para colaborar com a família, os demais buscam morar com o pai, arrumar um trabalho, viajar, morar com a avó, melhoria de vida, voltar a estudar, parariam de fumar drogas (maconha), conforme figura 32.

Cabe destacar que 1 (um) jovem gostaria de “mudar tudo” em sua vida, discorrendo que já foi em seu passado uma pessoa má, aprontou, foi preso por roubo, arma, droga; isso denota certo arrependimento às ações delinquentes cometidas e desejo de ter a oportunidade de se reestruturar enquanto cidadão.

Segundo Gunther (1999, p. 89) “Ao preparar-se e ao destinar-se para o futuro o jovem precisa ser orientado para buscar objetivos factíveis e para articular estratégias que o levem a obtê-los”.

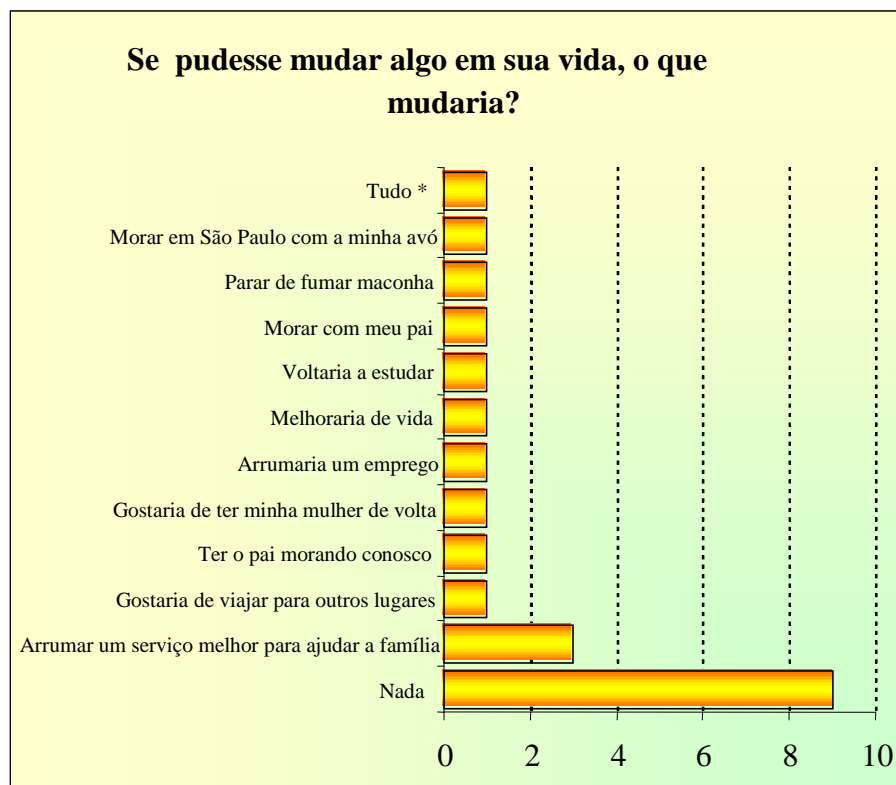


Figura 32 – Situações que os egressos desejam mudar em suas vidas.

Parafrazeando o poeta Tagore, podemos dizer: o maior tormento para o jovem é ter sua grandeza constantemente ameaçada pela sua pequenez. Este é o seu pecado. Sua impureza lhe impede de revelar totalmente a grandeza de seu ser. O jovem não suporta a mediocridade que carrega dentro de si e a hipocrisia que o cerca. Ele é um explosivo ambulante.

CAPÍTULO 6

OS CAMINHOS DE AUTORES E CO-AUTORES DE UMA MESMA HISTÓRIA

*Todas as minhas paixões foram
aquietadas pelo entusiasmo da
verdade
Rosseau*

Uma história se constrói com homens e fatos, variando a época e as circunstâncias. Na contemporaneidade, diante das situações que se apresentam, a diversidade de temas e projetos contempla uma realidade, vista ou vivida, que suscita questionamentos e reflexões sobre um assunto que, para um pesquisador, se torna motivo de uma busca incessante dos porquês que nem sempre atinge os objetivos almejados dado os percalços da caminhada dos autores e co-autores do contexto estudado.

Assim, após a contextualização, nos capítulos anteriores, dos fatores que contemplam a juventude no Brasil, sobretudo os jovens da periferia urbana de Alta Floresta, egressos do Projeto Arco-Íris, é propósito deste capítulo refletir sobre os caminhos trilhados pelos principais autores e co-autores do Projeto: os idealizadores, os profissionais participantes e os jovens egressos.

O homem, diante da necessidade de transformação das suas condições concretas de existência, precisa, mais do que nunca, esclarecer teoricamente sua prática social, isto é, revelar suas ações como sujeito da história. Para tanto, é preciso que ele tenha conhecimento da realidade que o cerca. Conhecimento significa uma forma de entendimento da realidade, uma forma de seu funcionamento a partir de múltiplos elementos que a compõem, condicionando-a, ou seja, a partir da explicitação de suas determinações. É a compreensão inteligível da realidade que o ser humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade.

A ação humana e seus produtos buscam responder a uma questão fundamental: a necessidade do ser humano de se produzir enquanto ser humano. É pela atividade prática que o homem estabelece relações, se desenvolve e produz história e transforma a sociedade. A atividade humana é uma atividade objetivada, adapta-se a uma finalidade – que é produto da consciência, pois implica a intervenção da consciência na formulação do fim a atingir. E é no curso do processo prático que o homem se distingue do não humano, na medida em que objetiva suas forças “essenciais e genéricas” numa ação conjunta com os demais para produzir suas atividades que são atos idealizados, dirigidos a um objeto com a finalidade de transformá-lo.

Pensar os jovens no Brasil implica levar em conta as enormes disparidades sócio-culturais existentes e os diferentes contextos nos quais esses se constroem como sujeitos de direitos. Essa diversidade se acentua no contexto de uma crise da sociedade brasileira, com reflexos nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização, como o trabalho e a escola.

Percebe-se que uma das principais queixas dos jovens atualmente, no Brasil, é sobre a violência/falta de segurança, a questão do trabalho/emprego. Outro ponto a destacar é a falta de acesso a espaços culturais e a oferta de lazer, principalmente nas zonas de menor poder aquisitivo como bairros de periferia. Isso ficou constatado com a pesquisa desenvolvida com os jovens egressos entrevistados. Com isso, existe a percepção que faltam políticas públicas dirigidas à juventude de baixa renda e baixa escolaridade.

Foi possível analisar que as desigualdades se reproduzem no bairro Vila Nova, uma vez que nas relações dos jovens com a educação, o trabalho, a cultura, o esporte e o lazer, a saúde e a assistência social, possibilitam o não rompimento aos círculos de reprodução da pobreza. Vale sinalizar que o contexto de bairro Vila Nova encontra-se, de maneira geral, em situação precária no que tange à juventude que, segundo o olhar da sociedade altaflorestense, está relegada à exclusão ou à uma “inclusão precária e instável. O desprezo para com os moradores da Vila nova, e em especial dos jovens, foi expresso pelos diversos profissionais que passaram pelo Projeto Arco-Íris, o que fica explícito na fala do diretor do Projeto:

Na Vila Nova morava qualquer um, na Vila Nova moravam pessoas que não tinham educação, ou talvez porque era bandido, interpretavam assim. O jovem da Vila Nova saía, buscava emprego, perguntavam onde você mora? “Na Vila Nova”, “Não, então não tem emprego para você”. De certa forma, eles eram rebeldes até em função disso, mas aos poucos, a gente foi plantando essa cultura que eles eram

capazes, que eles tinham a mesma capacidade do que outros, que deveriam estudar, deveriam mudar, deveriam se aperfeiçoar, onde eles iriam conquistar seu espaço”.

Assim como todo o bairro Vila Nova, os jovens em especial têm sofrido com os processos que privilegiam a acumulação do capital em detrimento dos investimentos sociais, o que tem refletido o aumento da prostituição infanto-juvenil, continuidade da exploração do trabalho infantil e exclusão dos jovens do acesso à educação e ao mercado de trabalho. Assim, a maioria dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais é negada aos jovens, apesar da sociedade reconhecer que esse grupo tenha o papel de dar continuidade à vida social (FRAGA & IULIANELLI, 2003, p. 10).

Com o intuito de assegurar um espaço para assistir crianças e adolescentes que viviam à margem da sociedade, nasceu o Projeto Arco-Íris com o empenho da Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania no bairro Vila Nova em Alta Floresta em 1997. Trata-se de um bairro pobre, periférico, com carência sócio-econômico-cultural no qual havia crianças e adolescentes que rotineiramente perturbavam os moradores com pequenos furtos, principalmente em mercados; o que mais furtavam era comida, se deslocavam a pé ou às vezes de bicicletas para a cidade, lá se deparavam com o que não tinham em casa e na Vila, e acabavam muitas vezes sendo levados para o juiz e as conselheiras tutelares da época, sempre estavam acompanhando os casos desses meninos do bairro Vila Nova. Um dos professores entrevistados assegurou ter encontrado dificuldades de relacionamentos com os alunos quando iniciou suas atividades, pois além do bairro ser perigoso, [...] *até os alunos mesmo queriam encrencar com o professor, não o respeitavam [...]*.

O contexto do Projeto Arco-Íris, historicamente carrega em seu bojo uma marca ora triste, ora feliz, pois passou por duas fases desde sua implantação, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas, o que na visão de Paulo Freire (2005, p. 66) não é positivo, pois “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem. Gestos e atitudes”. Um dos profissionais reconheceu que uma das grandes dificuldades de se trabalhar com projetos sociais no contexto altaflorestense diz respeito à limitada visão social das classes políticas locais.

[...] porque a pobreza dá voto, porque a pessoa fica doente o político vai lá, paga uma receita de remédio e a pessoa fica grata pelo resto da vida, tem que votar nele a vida inteira, porque deu essa receita de remédio; então, o primeiro problema nosso é político, nunca houve vontade de se revolver o problema das pessoas carentes de Alta Floresta, principalmente do setor onde funcionava e funciona o Projeto Arco-Íris que é a Vila Nova, é um cabide eleitoral muito grande, é um curral eleitoral, vamos dizer assim, e com isso nunca houve uma vontade de se

resolver o problema daquela localidade, então as dificuldades são imensas, falta de material para trabalho, falta de alimentação para as crianças, falta de um programa onde se possa ensinar com eficácia a saúde pessoal de cada um, a eficácia de se fazer uma melhoria nas residências, a falta de urbanização na cidade, então tudo isso são coisas que fazem com que a Vila Nova, onde funciona o Projeto Arco-Íris, seja um lugar muito ruim de se viver e as pessoas que passam lá durante o dia, vêem aquele monte de pessoas todas jogadas pelos cantos, bêbados em tudo que é canto, porque não há vontade política de se resolver o problema dali (Professor 6).

Para participar do Projeto Arco-Íris, o egresso deveria obrigatoriamente estar matriculado e freqüentando a escola, o que garantiria a interlocução entre os profissionais do Projeto com os professores da escola, sendo essa uma forma de ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos escolares. Então, a escola trabalhava os conteúdos didáticos e o Projeto Arco-Íris buscava desenvolver outras afinidades como pintura, música, teatro e outros. Enquanto os jovens estavam envolvidos com as atividades oferecidas, permaneciam, de certa forma, resguardados, mesmo que indiretamente, das más companhias, drogas, envolvimento com gangues e atitudes ilícitas de modo geral. Um dos professores informantes declarou que apesar de todos os fatores limitantes, o Projeto Arco-Íris chegou ao bairro Vila Nova num momento de extrema carência e necessidade, pois as crianças, segundo o mesmo, [...] *tinham o Arco-Íris como a segunda casa deles, ali eles encontravam um pouco de alimento e um pouco de paz, de brincadeiras, muitas opções para aprenderem, como o violão, a música, teatro, capoeira, pintura, de qualquer maneira eles estavam envolvidos no Projeto [...]* (Professor-5).

Em decorrência do grande número de crianças e adolescentes atendidos, e da falta de condições objetivas do Projeto oferecer um bom trabalho, em 2005 o Projeto passou por uma reestruturação tanto de espaço físico como dos profissionais e número de crianças e adolescentes atendidos. Essa mudança se deu, de acordo com a Presidente, devido aos custos de manutenção estrutural e de recursos humanos exigidos para a continuidade das atividades oferecidas. Segundo a presidente do Projeto Arco-Íris,

[...] chegou um momento que nós atendíamos 800 crianças, era mesmo essa questão da quantidade e qualidade, então foi uma reflexão profunda e a fundação está hoje mais com o pé no chão, dentro da realidade, estamos atendendo menos crianças, mas com certeza, com maior qualidade de formação.

Dentre as mudanças ocorridas, no espaço que foi construído para o Projeto, em 2005 foi criada uma escola denominada Escola Municipal Arco-Íris, a qual atende em sua maioria alunos das comunidades rurais vizinhas ao bairro Vila Nova, o que despertou de certa forma, intriga entre os alunos atendidos pelo Projeto Arco-Íris e pela escola, dificultando a interação social entre ambos, já que muitos pais de alunos que freqüentam a escola não querem seus

filhos envolvidos com crianças e adolescentes moradores do bairro, alegando que eles poderiam influenciar negativamente no comportamento de seus filhos.

Esse fato despertou nos alunos do Projeto Arco-Íris, o sentimento de estarem sendo discriminados de forma preconceituosa ao lhes terem tirado o pouco que ainda restava que era o direito de ter um espaço para si, construído no bairro onde residem com a finalidade de integrar-se ao conhecimento não só instrucional, mas sócio-cultural. Isso significa que para o Projeto Arco-Íris que dispunha de 12 salas de aula, mais sala de computação, restou um espaço físico de apenas 3 salas e um refeitório, que foram construídos na parte frontal da escola, a quadra poli-esportiva que fora construída para os alunos do Projeto, atualmente é dividida entre os alunos do Projeto e da escola.

No contexto profissional, apesar da pouca ou nenhuma experiência no mercado de trabalho, acredita-se que esses jovens vêem que as condições de emprego e trabalho a que seus pais se submetem não possibilitam o acesso ao mercado de consumo desejado. Também não consideram a escola como um espaço interessante capaz de instrumentalizá-los para o mercado de trabalho tão exigente do mundo globalizado. Isso parece encaminhá-los pelas vias do trabalho desonesto, perigoso, mas rendoso economicamente (FRAGA, 2003, p.136).

De modo geral, a escola para esses jovens, está condicionada como espaço capaz de proporcionar a seus freqüentadores um futuro promissor com condições melhores de sobrevivência. Por outro lado, vêem a necessidade de escolarização atrelada às exigências do mercado de trabalho que está cada vez mais seletivo e exigente na escolha de seus profissionais. Os depoimentos dos jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realiza como um credenciamento que tem um peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas vêm reforçar o que já foi constatado em pesquisa anterior: “A instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos” (DAYRELL, 2002, p. 120).

É inegável que a escola precisa dialogar com os outros espaços educativos em que os jovens produzem cultura e se constroem enquanto sujeitos sociais. Além disso, carece considerar o processo de construção da identidade juvenil, valorizando-os e possibilitando aos jovens um conhecimento mais elaborado sobre essas relações e o seu desenvolvimento no decorrer da história, da política e da cultura. No entanto, enquanto a educação escolar resistir

diante da importância de tais fatores ou continuar considerando-os como temáticas transversais ou conteúdos inovadores dos currículos, o diálogo entre escola e juventude continuará acontecendo de maneira precária. Nesse sentido, é primordial a elaboração de projetos educativos que articulem educação, juventude, cultura e trabalho.

Procurou-se conhecer se a participação desses jovens no Projeto Arco-Íris havia contribuído para que os mesmos continuassem estudando e conquistando com mais facilidade um lugar no mercado de trabalho. No entanto, ficou evidente pela maioria dos informantes, que o “incentivo verbal” sempre fora dado, mas por outro lado, apenas o incentivo e aconselhamento não são suficientes, é preciso que existam ações capazes de garantir essa permanência na escola. Apesar das limitações econômicas e sociais enfrentadas pelos jovens egressos, a maioria acalenta o sonho de ingressar num curso superior, com a expectativa de uma profissão que lhes dêem “status social”, apesar da distância entre sonho e realidade.

A situação de exclusão e risco social de grandes parcelas da juventude brasileira exige medidas radicais e efetivas que denotem a inversão de prioridades de desenvolvimento econômico. Torna-se necessário que se desenvolvam, em conjunto com a descentralização das ações burocráticas, políticas integradoras entre as diferentes esferas governamentais e as ações realizadas no âmbito da sociedade civil, num esforço nacional de dotar o Estado de capacidade de investimento e coordenação de políticas públicas.

A situação dessas parcelas de jovens se vê ainda agravada pelo encolhimento do Estado na esfera pública, que não oferece soluções por meio de políticas que contemplem a juventude, o que gera uma privatização e despolitização das condições de vida. Nesse contexto, as famílias se vêem cada vez mais responsabilizadas por garantir a reprodução dos seus membros, não contando com quem as possa "ajudar a se ajudar". (SARTI, 1999).

Apesar da escolarização e processo de profissionalização caminharem na mesma direção, o Projeto Arco-Íris não oportunizou a seus egressos qualquer programa específico capaz de garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho, ou seja, os projetos até existiram, mas não foram concretizados por seus idealizadores. Dos jovens egressos pesquisados, dez encontravam-se fora do mercado de trabalho quando da realização desta pesquisa, os demais encontravam-se trabalhando em serviços informais, temporários e sem carteira assinada, não se caracterizando portanto, como profissão uma vez que não têm assegurados os direitos trabalhistas.

Percebeu-se que há pouca interação desses jovens entre si e com os demais jovens da comunidade, e quando isso ocorre, se dá nos espaços das igrejas. Por outro lado, de acordo com os profissionais que trabalharam com os egressos, é notável o agrupamento dos mesmos para prática de ações inadequadas como pequenos furtos, consumo de drogas e formação de gangues que brigam por delimitação de territórios no próprio bairro. Esses fatos repercutem no comportamento de seus habitantes, o que segundo Fraga (2003, p. 119), reforça ainda mais os preconceitos em relação aos moradores das favelas e periferias, imprimindo em toda a população um sentimento de insegurança constante, principalmente entre aqueles que, paradoxalmente, estão menos expostos às suas mazelas.

Segundo dados fornecidos pela Delegacia Municipal de Alta Floresta, através da Escrivã de Polícia-Chefe, só no período de 01 de janeiro de 2004 a 28 de fevereiro de 2005, houve um número expressivo de jovens residentes no bairro Vila Nova que tiveram passagem pela delegacia com vários registros de atos infracionais, sendo que houve diversos casos de reincidências com os mesmos jovens.

O número de adolescentes identificados como autores, co-autores e partícipes de furtos foram 81, como autores, co-autores e partícipes em roubos foram 13, perfazendo um total de 94 atos infracionais instaurados, com referência aos jovens de Alta floresta. Importante salientar que dentre esse número citado, 12 estudaram no Projeto Arco-Íris. A escrivã afirma que se fosse fazer um levantamento preciso dos anos anteriores a esse levantados, muito mais jovens do bairro Vila Nova estão, infelizmente, ligados a vários outros tipos de delitos.

Os atos infracionais praticados pelos 12 jovens são diversificados conforme dados fornecidos: porte de substância entorpecente, furtos, homicídio qualificado, ocultação de cadáver, receptação culposa, desacato, porte ilegal de arma branca e de fogo, maconha, tentativa de homicídio, quadrilha ou bando, lesão corporal, homicídio, latrocínio, incêndio, furto em estabelecimento comercial.

O que chamou a atenção foi que, com esses fatos apresentados, ficou demonstrado que os jovens residentes no bairro Vila Nova estão a mercê de um leque muito amplo e complexo no que tange ao contexto da falta de perspectivas educacionais e profissionais. Comenta-se que no bairro concentra-se um número expressivo de jovens envolvidos com entorpecentes, e isso caracteriza o bairro como um dos mais violentos da cidade, e para reverter esse obscuro quadro em que os jovens se encontram, teria que haver uma modificação pessoal, de auto-

estima, de afirmação de capacidade, de autoconfiança; precisaria de uma intervenção social, de uma vontade de agir e provocar mudanças, de transformação, em busca de um mundo melhor, mais justo, com jovens melhores. Essa vontade de agir e provocar mudanças pode se dar em duas vertentes não excludentes entre si: pela busca de resolução de problemas concretos, e enfrentamento de determinados desafios ou pela transformação mais “global” do “mundo” em que esses jovens estão inseridos.

Mateo e Gonzáles (1997) em seu estudo sobre bandas violentas de jovens armados nos bairros pobres de Caracas, os descrevem como grupos de jovens que praticam atos ilícitos e mesmo criminosos, como roubo, venda ilegal de álcool e tráfico de drogas, estruturados como alternativas de renda, pelas quais cometam crimes como homicídios, mas misturados a atividades de lazer, como esportivas, e a um consumo cultural, como moda, música etc.

As autoras interpretam essas formas de associação violenta como “culturas de urgência” num contexto de exclusão e violência: como uma das únicas alternativas para os “inconformados” para os “rebeldes” para os que resistem. Assim, a violência dos jovens teria um sentido de sobrevivência: não o fazem por opção, fazem porque sua dignidade de sobrevivente o exige.

Segundo Filho (1999), o capital foge dos tumultos e das disputas, ele é tímido por natureza. Isso é verdadeiro, mas não é toda a verdade. O capital detesta a falta de lucro, ou um lucro muito limitado, tanto quanto a natureza tem horror ao vácuo.

Faz-se uma análise em relação à juventude do bairro Vila Nova em Alta Floresta, que de forma tão agressiva se propõe, se expõe e vivencia o mundo do “horror” em nome de seus mais profundos desejos, baseando-se no quesito do capital, que acaba se apropriando do jovem de maneira tímida e silenciosa.

O envolvimento dos jovens com o comércio ilegal de drogas ao longo do tempo, “deixou de ser um delito de características subalternas, por envolver pouco dinheiro, para se transformar em atividade altamente lucrativa e conseqüentemente responsável pela ampliação da taxa de homicídios e criminalidade entre jovens na cidade” (FRAGA, 2003, p.119). Peralva 2001 (apud Fraga 2003, p. 130), tece importantes considerações sobre o envolvimento de jovens residentes em favelas e periferias com o narcotráfico:

Assinala como a melhoria nas condições de vida da população favelada não foi acompanhada de uma diminuição da violência: paradoxalmente, antes as favelas

eram mais miseráveis e menos violentas. Porém nos últimos anos aumentaram as desigualdades sociais, fazendo com que os jovens favelados se integrassem conflitivamente aos quadros da experiência do individualismo em massa. [...] A presença do narcotráfico reterritorializou a favela, tornando-a espaço físico com leis próprias, criando novas distinções, constituindo mútua negação de uma real integração (FRAGA, 2003, p. 130).

A consequência imediata do envolvimento infanto-juvenil com o tráfico de drogas, segundo o mesmo autor, aumenta o número de vítimas fatais dessa faixa etária, em virtude do uso crescente de armamentos. Esse tipo de atividade ilegal promove intensa violência principalmente por envolver consideráveis valores em dinheiro em suas transações, pelo domínio de pontos estratégicos por quadrilhas e por sofrer repressão.

Ressalva-se que, apesar de toda a carência afetiva que permeia os egressos, havia jovens, ainda que poucos, considerados pelos profissionais, como sendo do “bem”. Nesse sentido, Fraga & Iulianelli (2003, p.11) descrevem que a juventude não é homogênea, para tanto deveria se falar de juventudes.

As diferenças de condição social, raça, etnia e gênero atravessam também esse grupo etário; a maneira e a forma de vivenciar essa fase da vida varia enormemente. Os jovens pobres são precocemente inseridos na vida adulta, precisando trabalhar, geralmente sob condições irregulares e que lhe oferecem riscos. Os descendentes de negros e índios são alvos preferenciais da discriminação na sociedade, sendo as maiores vítimas da violência social e institucional e apresentando as maiores dificuldades de mobilização social. As meninas são mais diretamente atingidas pelo comportamento de uma sociedade ainda claramente machista. (FRAGA & IULIANELLI, 2003, p.11).

Além disso, há jovens agressivos e outros envolvidos com prostituição; alguns já foram vítimas de abusos sexuais, em geral praticados pelos próprios parentes. É de conhecimento da sociedade altaflorestense que alguns jovens que passaram pelo projeto foram vítimas de violência por estarem envolvidos pela marginalidade. Isso conforme Fraga & Iulianelli (2003, p. 12) refere-se ao fato da sociedade descartar vidas precocemente, uma vez que é elevado o índice de mortes violentas entre os jovens, sobretudo entre os mais pobres, o que retrata uma sociedade que elimina os seus “indesejáveis”. Os autores destacam que o convívio social com o crime, não só dos mais jovens e pobres parece indicar que essa também é uma maneira de inserção no mundo do consumo. De fato, Fraga (2003, p. 135), adverte para o fato de que o alinhamento de jovens tanto com narcotráfico como com furtos relaciona-se, não obstante, com a atração por consumir produtos de grifes famosas veiculadas pelo *marketing* como elemento de diferenciação social. Em geral, esses jovens desfilam uma lista

de objetos de prazer os quais não poderiam ser obtidos com trabalho legal, o que deixa transparecer que o mercado consumista direciona de certa forma, ações delituosas.

O Projeto Arco-Íris deu sua parcela de contribuição para com a trajetória de vida desses jovens, mas apenas durante a permanência dos mesmos por lá, na ocasião motivada pelos cursos oferecidos, brincadeiras e reforço escolar. Além disso, os pais estimulavam-lhes a participação, pois estando no Projeto estariam fora das ruas, sendo alimentados, cuidados e envolvidos com atividades de formação.

Desse modo, é oportuno salientar que o Projeto Arco-Íris trouxe em seu bojo um apanhado de boas intenções necessárias para ajudar crianças e adolescentes do Bairro Vila nova a se sobressaírem com maior facilidade de situações diversas, do desconforto social que as acometiam. No entanto, suas ações foram marcadas por situações de fragilidade e limitações que obrigaram seus idealizadores a reestruturá-lo e a restringir o acesso de sua clientela. Esses limites dizem respeito, sobretudo, à falta de recursos econômicos para manutenção física e de profissionais, sendo que atualmente conta com a parceria do poder público municipal, Estadual através do Projeto Aplauso e de alguns empresários que “apadrinham” regularmente o Projeto.

Nesse sentido, a presidente destacou que é necessário trabalhar buscando chamar a sociedade local para participar efetivamente da manutenção do Projeto Arco-Íris, de procurar linhas de financiamento para esse tipo de ação para que o Projeto tenha uma garantia maior de subsistência, já que os gestores públicos podem, a qualquer momento, dispensar a parceria que possuem com o Projeto, o que conseqüentemente coloca em risco sua existência. Os dados apontam que faltou, por parte dos beneméritos, a elaboração de projetos no sentido de captação de recursos para manutenção e implementação das atividades programadas.

É indiscutível que a situação demográfica dos adolescentes no Brasil alerta para a necessidade de as políticas sociais contemplarem o volume percentual das demandas e a sua distribuição no espaço geográfico, além de estarem atentas às especificidades e heterogeneidade dos espaços. Mesmo considerando que possa ser corriqueira essa preocupação, alerta para o predomínio das políticas de natureza compensatória e focalizadas em determinados públicos-alvo e em geral implementadas por ONGs em parcerias ou não com os governos. Propostas de intervenção dessa natureza, mesmo quando bem resolvidas, poderiam até atuar positivamente no destino de alguns indivíduos, mas se encontrariam longe

de enfrentar a questão social que persiste nas mesmas dimensões (Madeira & Rodrigues, 2002).

Mas a falta de perspectiva da adolescência e da Juventude não é apenas local; no Brasil, é preciso ainda compor um conjunto de políticas de ações afirmativas, visando a superação das desigualdades sociais que marcam a trajetória da juventude brasileira. Trata-se não só da formulação de políticas públicas universais, mas também de específicas, o que tem sido pouco analisado pela produção teórica que investiga a condição juvenil brasileira.

A realização deste trabalho aponta para o fato de que no Brasil a modernização cultural que vem ocorrendo nas últimas décadas não veio acompanhada de uma modernização social, ou seja, se há ampliação do mercado de bens materiais e simbólicos, há restrição ao seu acesso, sendo uma das faces perversas da nova desigualdade. Esses jovens se vêem, assim, privados do emprego, acompanhados da limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, muitos deles fora da escola, sem acesso a uma capacitação cultural, enfim, limitados dos direitos de vivenciar a própria juventude.

No cenário final desta pesquisa referente aos jovens egressos, constatou-se que dentre o universo de 22 (vinte e dois) jovens pesquisados 8 (oito) prosseguiram estudando e trabalhando, 6 (seis) só estudando e não trabalhando, 4 (quatro) não estão estudando nem trabalhando e 4 (quatro) estão trabalhando e não estão estudando. Esses resultados inferem que há uma pluralidade e heterogeneidade de jovens egressos quanto aos estudos e ao trabalho, ou seja, para alguns o Projeto surtiu efeito, uma vez que deram continuidade aos estudos e estão inseridos no mercado de trabalho. Para outros, a passagem pelo Projeto não foi suficiente para a tomada de consciência sobre a importância dos estudos enquanto possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho.

Por fim, é pertinente considerar que a formação escolar e profissional é um processo contínuo na vida do ser humano. Sendo assim, é imprescindível reconhecer que ainda há muito a ser feito, pois a formação dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris não está concluída, o que pode ser compensado através de novos projetos sociais que eventualmente possam ser integrados ao bairro Vila Nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o resultado de uma pesquisa em educação é sempre uma aproximação, dado que a realidade social é histórica e dinâmica, assim como é singular o olhar do pesquisador para esta realidade.

A intenção do estudo realizado foi fotografar uma realidade, entendendo que uma fotografia é uma representação parcial da realidade, enquanto se trata de um “recorte” no espaço e no tempo. Isso, porém, não a desmerece como registro histórico de uma dada realidade, útil para conhecê-la. Para se tirar e revelar uma foto, necessita-se de instrumentos, os quais influem na apresentação nítida ou não do fato fotografado. Nesse sentido, buscou-se descrever, no espaço e no tempo, a “fotografia” de um momento significativo da sociedade altaflorestense que, quiçá, permita ir além da imagem para interpretar e compreender a realidade atualmente instalada.

A eleição do tema – “Educação de jovens na periferia urbana: egressos do Projeto Arco-Íris em Alta Floresta – MT (1997 a 2004)” – está intimamente vinculado ao grupo de pesquisa do qual faço parte. Mas foi, sobretudo, fruto de discussões com uns amigos do grupo, que houve a tomada de consciência.

O período de coleta teve o encanto e o desencanto. Após essas reflexões, conseguiu-se retirar a proposta da dissertação da prateleira e, com uma visão mais clara de todo o processo, foi possível começar a escrever este trabalho.

No momento em que se aproximava do ponto final, o ponto de partida, investigar se o Projeto Arco-Íris contribuiu para que os jovens egressos do Projeto dessem continuidade aos estudos e conseqüentemente fossem inseridos no mercado de trabalho, vinha sempre à tona. Para compreender toda a trajetória, necessário se fez contextualizar o tema.

Como se viu, um grupo de amigos acadêmicos organizados da sociedade altaflorestense, através da colaboração do comércio local, escolas, poder público municipal e estadual, juntos construíram um espaço para atender crianças e adolescentes com idade entre 7 a 14 anos de um bairro de periferia, tendo como um dos focos o resgate da cidadania,

mesmo que a cidadania segundo Sorj (2004, p. 24) seja um conceito escorregadio. Esse grupo conseguiu implantar o Projeto Arco-Íris, através da Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, no bairro Vila Nova, para atender crianças e adolescentes que estavam à mercê da evasão escolar e da vulnerabilidade, provocando um mal-estar na sociedade altaflorestense. O Projeto existe desde 1997, funciona em dois turnos (diurno e vespertino), atendendo crianças e adolescentes.

É importante salientar que o referido Projeto, desde sua implantação, sofreu várias mudanças de espaços, o que interferiu no quesito do resgate à cidadania, como previsto em seu estatuto, tendo momentos de estigmatização e apartheid das crianças e adolescentes.

Ao concluir esta dissertação, considera-se confirmada – com base nas referências teóricas adotadas e em função dos depoimentos colhidos – a hipótese de que o processo de inserção educacional e profissional dos jovens de 15 a 22 anos, oriundos de famílias de baixa renda, pela intermediação do Projeto Arco-Íris, buscou implicitamente alocar de forma “segura” supostos ameaçadores da propriedade privada. Então surge o Projeto Arco-Íris como possibilidade de mediação dos jovens com a escola e o trabalho, buscando de certa forma reduzir os atos infracionais cometidos pelos mesmos, o que conseqüentemente levava-os a terem repetidas passagens pela polícia, com reincidências.

Supostamente, a origem das crianças e adolescentes, ou seja, o fato de pertencerem ao bairro Vila Nova, motivou as ações dos beneméritos para a concretização de atividades capazes de ocupá-las no próprio bairro, o que possivelmente aprisionaria as perspectivas dos mesmos, restringindo-os ao âmbito de movimentação no próprio bairro, saindo da circulação de outros bairros e do centro da cidade.

Com isso, o presente estudo sobre os jovens egressos do Projeto Arco-Íris buscou analisar um expressivo contingente de jovens que são oriundos de famílias remanescentes dos garimpos e que se fixaram num espaço no centro urbano, na qual tiveram vários conflitos, somando-se ao aumento da violência e da pobreza e ao declínio das oportunidades de trabalho. Essas situações deixaram a juventude sem perspectivas de futuro, sobretudo o segmento de jovens que está sendo vítima de situações precárias aquém das necessidades mínimas para garantir uma participação ativa no processo de conquista da cidadania.

Este estudo sustenta que a violência sofrida pelos jovens possui fortes vínculos com a vulnerabilidade social em que se encontra a juventude nos países latino-americanos,

dificultando, por conseguinte, o seu acesso às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura.

Percebeu-se que torna-se necessário um trabalho de efetiva sensibilização da sociedade e de seus recursos, objetivando a internalização de valores que deixem evidente que a juventude de hoje assumirá a liderança do contingente no dia de amanhã. O que for feito em prol de uma efetiva valorização do protagonismo juvenil, dependerá, doravante, sob muitos aspectos, a direção das tendências que se delinearão nas próximas décadas.

Em outras palavras, é preciso investir na juventude, combatendo a vulnerabilidade social pelo aumento de capital social e cultural que poderá proporcionar a substituição do clima de descrença reinante por um sentimento de confiança no futuro. As políticas assistencialistas da década de 80 revelaram-se inoperantes.

Este estudo evidenciou que o jovem está sendo usado para justificar a negligência de uma sociedade que o deixou de lado. É como se os jovens estivessem sendo usados para desculpar uma geração que os está abandonando.

Verificou-se que a juventude brasileira, assim como os egressos pesquisados, está exposta ao mesmo quadro de desigualdade e concentração de renda que afeta o país, configurando um cenário onde a significativa parcela desses jovens tem-se negado o acesso aos insumos, em especial educação e trabalho de qualidade, fundamentais para o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade que os fariam ascender socialmente.

Como se viu, dos 22 jovens egressos pesquisados, 12 (doze) estão inseridos no mercado de trabalho, e 14 (quatorze) desses continuam estudando, apesar de que para alguns, por algum motivo, não foi possível conciliar ao mesmo tempo estudo e trabalho. A esses jovens, defrontados com a realidade excludente, resta reverem suas estratégias de ascensão profissional, acalentando o sonho com a universidade e profissões de prestígio social.

A pobreza, principalmente quando atinge crianças e jovens, cria deficiências que comprometem não somente o futuro dos indivíduos, mas o futuro da sociedade em conjunto. Para a transformação dessa realidade inaceitável, é imperativo reduzir a desigualdade econômica e social, através da democracia e de políticas públicas que permitam ou aumentem

o acesso dos jovens aos insumos econômicos e culturais necessários à aquisição e aperfeiçoamento das habilidades indispensáveis para a integração e ascensão social.

Ficou evidente que a transformação do sonho idealizado até a consecução do Projeto Arco-Íris e sua manutenção, foi interceptada pelos percalços do caminho onde as diversas situações vividas pelos atores do Projeto deixaram-lhes indeléveis marcas, ora de alegria, ora de tristeza; ora de realizações, ora de fracassos, deixando claro que o compromisso, a luta e o estabelecimento de prioridades na busca por ações solidarizantes só se concretiza com comprometimento político-social.

Voltando ao contexto geral dos atores que participaram e construíram juntos uma história no mesmo espaço e ao mesmo tempo: de um lado idealizadores e profissionais; de outro, os jovens egressos de classe popular, esses dois grupos diferentes tiveram seus destinos ligados por laços afetivos, por participarem do Projeto Arco-Íris que nasceu no bairro Vila Nova, periferia de Alta Floresta - MT, norte de Mato Grosso. Apesar das limitações, não se pode perder de vista a perspectiva de que esse Projeto apresentou uma prática pensada e usa uma metodologia diferenciada da escola formal. Pode-se dizer que foi uma proposta que buscava caminhos alternativos a um sistema excludente.

O trabalho desenvolvido pelo Projeto Arco-Íris está marcado por contradições entre os beneméritos que partilharam juntos da mesma história. Com o desfecho apresentado pela pesquisa, ficou evidente um possível preconceito em relação às crianças e adolescentes assistidos, uma vez que os mesmos passaram por uma educação não formal que permeou fragmentos, não contribuiu eficazmente para o desenvolvimento educacional pretendido. Com isso, observou-se que ações dos beneméritos em transformar as expectativas das crianças e adolescentes legitimam determinadas práticas e, obviamente, deslegitimam, marginalizam e suprimem outras práticas. Assim, é importante conhecer quais as novas formas de desigualdade que emergem na sociedade capitalista, senão corre-se o risco de ser o omissor.

Contudo, apesar das dificuldades que marcaram a Fundação Altaflorestense de Resgate à Cidadania, desde o início de sua história, entre altos e baixos, entende-se que o trabalho desenvolvido pela mesma continua talvez não com o idealismo do começo, mas mais amadurecido, no sentido de tornar menos dolorosa e mais significativa a vivência de muitas crianças e adolescentes do bairro Vila Nova, a fim de encaminhá-los para uma sobrevivência

mais feliz e útil, numa sociedade que os trate como iguais apesar da não consecução de alguns de seus objetivos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. **Cenas juvenis: punks e darcs no espetáculo urbano**. São Paulo: Scrita, 1994.
- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N° 5-6. São Paulo: ANPED, 1997.
- ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. **Projeto: uma nova cultura de aprendizagem**. PUC/SP, julho, 1999.
- ALMEIDA, E. de. **Jovens: políticas públicas, mercado de trabalho**. Polis, São Paulo, n.35, p.39-70, 2000.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Artes Poética, 1994.
- ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2003.
- ANDRADE, A. S. de C. **“Mulher e trabalho no Brasil dos anos 90”**. Tese (doutorado) – INICAMP –IFCH, 2004.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes 1998.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- ARANHA, M. L. de. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARAUJO, J.C.S. O embate marxismo com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo: Cortez, 1988.
- ARROYO, M. G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. GAUDÊNCIO, F. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo, Ática, 2004.
- BLACKERBY, D. A. **Construindo a auto-estima**. Novembro 2002, Artigo do mês: Novembro 2002. <[http://:www.nlpok.com](http://www.nlpok.com)>. Acesso em: 30 maio 2006.

BLANQUI, D.J. **A polícia das famílias**. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1987.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **ESTATUTO da CRIANÇA e do ADOLESCENTE**. Brasília, 2000.

BRENNER, A. K.; DAYREL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 1. ed. Editora Perseu Abramo, Rio de Janeiro, 2005.

CARRANO, P. C. R. **Juventude e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Petrópolis. Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. R.; R. DAYRELL, J. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Texto apresentado na 25ª reunião da ANPED, anais 2002. disponível em <<http://www.uff.br/obsjovem>>. Acesso em: 15 de fev de 2006.

CASTELL, R. **As armadilhas da exclusão**. 1995, (mimeo).

CASTELL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis. Vozes, 2001.

CASTRO, C. A. P. de. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. 2000. <<http://www.scielo.br>> Acesso em 25 de set de 2006.

CATTANI, A. D. **Trabalho & autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COIMBRA, C. M. B. & NASCIMENTO, M. L. D. Jovens Pobres: O mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P. & LULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CORTI, A. P. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, A. C. G. da. Adolescente como protagonista. In: **Cadernos Juventudes, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador/BA: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, J. F. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CRUZ, A. P. G. **A participação da sociedade civil nos programas sociais na área da infância e da adolescência**: um estudo sobre as políticas públicas no interior do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP – IFCH, 2003.

CRUZ, R. R. **Emergencia de culturas juveniles**: Estrategias del desencanto. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: Daniel M. (Coord.). **Políticas de cidadania Y sociedad em tiempos de globalizacion**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DAYRELL, J.T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DAL MASO, M. **Movimentos sociais**: a longa viagem para o mesmo lugar. Tese (doutorado) – UNICAMP – IFCH, 2004.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Pobreza política**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DIAS, S. T. G. **Um olhar sobre a dinâmica da agressividade**. In: PAFREDES, Eugênia Coelho. (Org.). Psicologia da Aprendizagem. Fascículo III. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FERREIRA, D. **Manual de Sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.

FRAGA, P. C. P. Da Favela ao Sertão: Juventude, Narcotráfico e Institucionalidade. In: F. P.C. P. & IULIANELLI, J. A. S. (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

FRAGA, Paulo César Pontes. Da Favela ao Sertão: Juventude, Narcotráfico e Institucionalidade. In: FRAGA, Paulo César Pontes & IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). **Jovens em Tempo real**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003, pp.117-147.

FRAGA, P. D. Violência: forma de dilaceramento do ser social. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**. N. 70. Ano XXIII, Julho 2002.

FRAGA, Paulo César Pontes & IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). Introdução: juventude, para além dos mitos. In: **Jovens em Tempo real**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003, pp.9-16.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de M. G. e L. L. M. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Educação permanente e as cidades educativas. **Política e Educação: ensaios**. Coleção questões de nossa época; v.23. São Paulo: Cortez, 1993, p. 16-26.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALDUROZ, J.C.F.; NOTO, A.R.; CARLINI, E.A. **I Levantamento domiciliar nacional sobre o uso de drogas: psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo a 107 maiores cidades do país**. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina. CEBRIC – UNIFESP, 2001.

GALETTI, L. da S. G. **As representações sobre a fronteira no movimento de ocupação e colonização de Mato Grosso (séc. XIX e XX)**. Cuiabá, 1991. (mimeo.)

GARDNER, H. Inteligência, um conceito reformulado. Editora Objetiva Ltda, Rio de Janeiro, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas. São Paulo, São Paulo, 1991.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Administração de empresas**, n. 35 (3), 1995.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v.5).

GOHN, M. da G. M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GROPPO, L. A. **Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUIMARÃES NETO, R. B. **A lenda do ouro verde**. Campinas, São Paulo. Dissertação de (mestrado) História, Setor de Humanas, UNICAMP, 2002.

GUIMARÃES, A. C. **Violência e a exploração sexual infanto-juvenil**. Ministério da justiça, Cuiabá, 2001.

GUIMARÃES, N. A. **Trabalho**: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional (Org.). Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

GUNTHER, I. de A. Adolescência e Projeto de vida. **Cadernos de Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas Públicas, 1999.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1988.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional e trabalho do Assistente Social: o Serviço Social no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: FÁVERO, E.T. MELÃO, M.J.R. JORGE, M.R.T. **O Serviço Social e a Psicologia no Judiciário: construindo saberes, conquistando direitos**. São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, O. **Colonização e contra reforma agrária na Amazônia**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 22 de setembro de 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20 de setembro de 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa: **O perfil da Juventude Brasileira 2004**. Disponível:< <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20 de setembro de 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude – Documento de Conclusão**. São Paulo: 2004.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P. C.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, DP& Editora, 2003.

JUNIOR, J. A. **Showrnalismo**: a notícia como espetáculo. Rio de Janeiro: Casa Amarela, 2003.

LARANJEIRA, S. M. G. Realidade do trabalho ao final do século XX. In: **Ser Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social** do Dep. De Serviço Social da UnB, n.5 (jul/dez) – Brasília: UnB, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo. Editora Ática, 2004.

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

LARANJEIRA, S. M. Guimarães. Realidade do trabalho ao final do século XX. In: **Ser Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Dep. De Serviço Social** da UNB, n.5 (jul/dez) – Brasília: UNB, 1999.

LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (Org.). **História dos jovens**. Vol. I. Da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEVISKY, D. L. **Adolescência pelos caminhos da violência**: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LIMA, F. de S. **Educação, Trabalho e Violência**: percepções, expectativas e sonhos dos jovens. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, MG, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/>> Acesso em: 09 de ago de 2006.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MADEIRA, F. R.; RODRIGUES, E. M. Recado dos jovens: mais qualificação. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 2002.

MARCUSE, H. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MASSOLO, M. **Paixão de Aprender**. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.) et al. Petrópolis: Vozes, 1993.

MATEO, C.; GONZALES, C. **Bandas juveniles**: violência Y moda. Trabalho apresentado no XXI Congresso da ALAS, São Paulo, Brasil, 1997.

MELUCCI, A. Juventude Tempo e Movimentos Sociais. In **Revista Brasileira de Educação**. n.5 e 6 mai/dez, 1997.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MATO GROSSO. **Lei Orgânica de Alta Floresta**. Alta Floresta, 1990.

BRASIL. Lei n. 027/98 e 7.131, de 05 de julho de 1999. **Dispõe sobre a Utilidade Pública Estadual**. Brasília: Diário Oficial, 1999.

MINAYO, M. C. de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1994.

MORAES, M. C. O. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papyrus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

- NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- NOVAES, R. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- OLIVEIRA, M. **Geografia**: do olhar do homem aos segredos da natureza. Fascículo 3 – v. 3. Cuiabá, EDUFMT, 2002.
- OLIVEIRA, B. A. de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54).
- ONU. **Youth Empowerment Strategy**. Dakar: 6-10 Agosto, 2001.
- PAIS, J. M. As correntes teóricas da Sociologia da juventude. In: **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.
- PAIXÃO, Marcelo. O meu guri: desigualdades raciais na inserção infanto-juvenil no mercado de trabalho e avaliações de risco social. In: FRAGA, Paulo César Pontes & IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). **Jovens em Tempo real**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003, pp.76-114.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERALVA, A.T. O jovem como modelo cultural. In **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, nº 5/6, 1997.
- PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRETI, O. **Expectativas Educacionais numa área de Fronteira Agrícola (a escola vista pelos colonos de Alta Floresta)** Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal de São Carlos, SP, 1981.
- PROJETO JUVENTUDE. **Documento de conclusão – versão final**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.
- PROJETO JUVENTUDE. **Documento de conclusão – versão inicial para discussão, complementação e ajustes**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.
- RAFAEL, J. C. **Educação e punição**: a infração juvenil no programa de televisão “Cadeia Neles” 2006 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da ciência. Ano 57 – n. 4 – out,nov e dez, 2005.

RIBEIRO, J. D. **Terra e garimpos:** um estudo da violência na consolidação do espaço da colonização. Alta Floresta-MT (1978-1983) Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

RIDENTI, M. **Classes sociais e representação.** São Paulo: Editora Cortez, 1994.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORI, M. D. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSIAUD, J.; SHERER W. I. **A democratização inacabável:** as memórias do futuro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2001.

SANCHES, M. U. C. **A visão dos jovens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso sobre o consumo de drogas ilícitas.** 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, S. **Um estudo etnográfico dos quintais da cidade de Alta Floresta-MT.** 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SARTI, C. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SCHIMIDT, J. P. **Juventude e Política no Brasil:** a socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SCHWARTZMAN, S. **As causas da pobreza.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, P. S. Juventude e transição social. In: **Revista UNIFIEO,** Ano I, n.2, Osasco: UNIFIEO, 1999.

SINGER, P. **Evolução da economia e vinculação internacional.** In: Brasil: um século de transformações. (Orgs.). Ignacy S.; Jorge W.; Paulo S. P. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, L. E. Juventude e violência. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação (Orgs.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SORJ, B. **A democracia inesperada:** cidadania, direitos humanos e desigualdade social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SOUSA, J. T. P. **Reinvenções da Utopia: A militância política de jovens nos anos 90.** São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SOUZA, R. M. de. **Escola e juventude: o aprender a aprender.** São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e Educação.** In: PAREDES, E. C. (Org.). Psicologia da Aprendizagem. Fascículo III. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

SPÓSITO, M. Estudos sobre a juventude em educação. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n. 5/6, 1997.

STAMATE, F. RANGEL, T. **Auto-estima – estimado para se estimar.** <<http://www.sei-online.net>>. Acesso em: 25 jun 2006.

TELES, M. L. S. **Uma introdução à psicologia da educação.** Petrópolis, Vozes, 1985.

TIRIBA, L.V. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: **Educação e crise no trabalho: Perspectivas de final de século.** Gaudêncio F. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOMMAZI, L. de. **Preocupações e polêmicas marcam o direito ao trabalho.** Democracia Viva. Nº 30, Jan/Mar 2006.

TOURAINÉ, A. **O que é democracia?** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1996.

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

VALE, M. J. **Concepção sócio-progressista da educação: Alguns Pressupostos.** Cadernos do EJA. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

VIANNA, S. R. de O. **Adolescente do ensino médio e uso do álcool: compreendendo essa relação.** (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 2002.

WANDERLEY, L. E. W. Educação e cidadania. In: **Revista Quadrimestral de Serviço Social.** Ano XX – n. 62/març, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA: PRESIDENTE DO PROJETO ARCO-ÍRIS

I - IDENTIFICAÇÃO

Dados pessoais

1. Sexo:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Nível de escolaridade:
5. Qual sua religião?
6. Há quanto tempo reside em Alta Floresta?
7. Você é funcionária pública?
8. Qual é a sua função atualmente no Projeto Arco-Íris?

II – DO PROJETO

1. O que é o Projeto Arco-Íris?
2. Qual foi o principal motivo da implantação do Projeto Arco-Íris no bairro Vila Nova?
3. Qual é o tempo de existência do Projeto?
4. Quais são as atividades desenvolvidas pelo Projeto?
5. O planejamento feito em 1997 para o desenvolvimento das atividades no Projeto permanece até os dias atuais 2005?
6. Qual é o material pedagógico de apoio utilizado para o desenvolvimento das atividades no Projeto?
7. Desde sua implantação como o Projeto se manteve?
8. Existe algum tipo de convênio no Projeto sem ser da Rede pública municipal?
9. O Projeto recebeu e/ou recebe doação ou verba? Quais?
10. Qual é o tipo de fiscalização realizada pelo Conselho Tutelar no Projeto desde sua implantação?
11. Em sua opinião, qual é o maior problema existente para o desenvolvimento dos trabalhos no Projeto?
12. Por que houve a necessidade de mudança do espaço físico do Projeto?
13. Como foi a reação dos jovens em relação à mudança de espaço físico do Projeto?
14. No Projeto inicial a Fundação Altaflorestense de Resgate a Cidadania previa-se a fabricação de produtos pelos alunos para ajudar na renda familiar isso ocorreu? Que tipos de produtos eram?
15. Em sua opinião, o que motivava a participação dos jovens no Projeto?
16. Como era o comportamento dos jovens egressos no Projeto?
17. Defina seu sonho em relação ao Projeto Arco-Íris em 1997?
18. Qual é a fiscalização feita pelo Projeto Aplauso no Projeto Arco-Íris? E de quanto e quanto tempo ocorre?
19. Houve algum Projeto que foi desenvolvido para que os jovens aprendessem alguma profissão?

III - ALUNOS

1. Qual é o critério para que as crianças e adolescentes ingressem no Projeto?
2. E qual acompanhamento desses alunos do Projeto na escola Estadual?
3. Havia alguma interlocução com as famílias dos jovens que estudavam no Projeto?
4. Você vê diferença entre um jovem que mora na Vila Nova e que frequentou o Projeto e outro que não frequentou?

IV – ALUNOS EGRESSOS

1. Como você define a questão da educação escolar dos jovens que frequentaram o Projeto?
2. Você sabe quantos jovens egressos estão inseridos no mercado de trabalho?
3. Você sabe quantos jovens egressos estão inseridos na escola?
4. Você tem conhecimento de algum envolvimento dos jovens egressos do Projeto em relação ao uso de drogas?
5. Você tem conhecimento se existe algum envolvimento dos jovens egressos do Projeto com a polícia?

V - O PROJETO E A FAMÍLIA

1. Como era o envolvimento das famílias dos jovens egressos com o Projeto até 2004?

VI - O PROJETO E A SOCIEDADE

1. Em sua opinião a sociedade contribuiu de forma precisa para com o Projeto? Ou poderia de certa forma ter contribuído mais? De que forma?
2. Existiram algumas meninas envolvidas na prostituição, que saíram do Projeto?

VII – PROJETO ATUALMENTE

1. Como você no atual cargo de secretária de educação municipal se posiciona em relação ao novo local de atendimento do Projeto? Já que foi um ideal construir aquele espaço para atender as crianças e jovens da Vila Nova?
2. O que pesou mais na hora de transformar o local do Projeto Arco-Íris em Escola Municipal Arco-Íris?
3. Qual foi a explicação plausível dada aos jovens e aos pais dos mesmos em relação à mudança de espaço físico do Projeto?
4. Em sua opinião o que foi o principal que faltou para que o Projeto Arco-Íris pudesse continuar no espaço que foi construído para ele?
5. A sociedade altaflorestense conhece o novo espaço do Projeto Arco-Íris? Se conhecerem a realidade atualmente, será que eles não poderiam estar colaborando mais?
6. Qual é a contrapartida da Secretaria Estadual de Educação em prol ao Projeto Arco-Íris?
7. E a contrapartida da Prefeitura Municipal de Alta Floresta para com o Projeto?
8. A decisão de transformar o espaço do Projeto em escola municipal partiu de quem?
9. Como é o relacionamento dos jovens que estudam e que estudaram no Projeto com os jovens que estudam na escola?

ANEXO B

ENTREVISTA: COORDENADOR DO PROJETO ARCO-ÍRIS

I – IDENTIFICAÇÃO

Dados pessoais

1. Sexo:
2. Estado civil:
3. Nível de escolaridade:
4. Qual sua religião?
5. Há quanto tempo reside em alta floresta?
6. Você é funcionário público?
7. Há quanto tempo atua no Projeto?

II – DO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. O que é o Projeto Arco-Íris?
2. Qual foi o principal motivo da implantação do Projeto Arco-Íris no bairro Vila Nova?
3. Qual é o tempo existência do Projeto Arco-Íris?
4. Como era realizado o planejamento para as atividades a serem desenvolvidas pelo Projeto?
5. O planejamento feito no início permanece até os dias atuais?
6. Se houve mudanças, quais?
7. Qual era o material pedagógico de apoio para o desenvolvimento das atividades no Projeto Arco-Íris?
8. Desde sua implantação como o Projeto Arco-Íris se manteve?
9. Existiu algum convênio no Projeto Arco-Íris? Qual?
10. O Projeto Arco-Íris recebeu ou recebe doação ou verba de outras instituições?
11. Os profissionais que trabalham e/ou que trabalharam no Projeto Arco-Íris eram ou são graduados?
12. Qual é o tipo de fiscalização realizada pelo Conselho Tutelar no Projeto desde sua implantação?
13. Em sua opinião qual é o maior problema existente para o desenvolvimento de Projeto Arco-Íris?
14. Por que houve a necessidade de mudança do espaço físico do Projeto Arco-Íris?
15. Como você que está desde o início no Projeto Arco-Íris vê essa mudança de espaço?
16. Como você define a questão da educação escolar dos jovens que frequentaram o Projeto Arco-Íris?
17. No projeto inicial da Fundação Altaflorestense de Resgate a Cidadania previa-se a fabricação de produtos pelos alunos isso ocorreu? Que tipos de produtos eram?
18. Em sua opinião, o que motivava a participação do jovem no Projeto Arco-Íris?
19. Em sua opinião como era o comportamento do jovem participante do Projeto Arco-Íris?
20. Como você vê atualmente o jovem egresso do Projeto Arco-Íris?
21. Como a comunidade vê o Projeto Arco-Íris na Vila Nova?
22. Defina o Projeto Arco-Íris desde sua implantação.

III – ALUNOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. Qual é o critério para que as crianças e adolescentes ingressem no Projeto Arco-Íris?

2. Quantos alunos passaram pelo Projeto Arco-Íris desde a sua implantação?
3. Quando e como acontecia a interlocução entre os profissionais do Projeto Arco-Íris com a com os profissionais da escola que os alunos estudavam?
4. Havia interlocução com as famílias dos jovens que estudavam no Projeto Arco-Íris?
5. O Projeto propiciou alguma vantagem na trajetória de vida dos jovens?
6. Você observa como os jovens da Vila Nova se agrupam?
7. Você vê diferença entre um jovem que mora no bairro Vila Nova e que freqüentou o Projeto Arco-Íris e outro que não freqüentou?

IV – ALUNOS EGRESSOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. Como você via o desempenho dos jovens egressos no Projeto Arco-Íris?
2. Você sabe quantos jovens egressos do Projeto Arco-Íris que estão inseridos no mercado de trabalho?
3. Você sabe quantos jovens egressos do Projeto Arco-Íris que estão inseridos na escola?
4. Você tem conhecimento de algum tipo de envolvimento dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris em relação ao uso de drogas?
5. Você sabe se existe algum tipo de envolvimento dos jovens egressos do Projeto Arco-Íris com a polícia?

V - O PROJETO ARCO-ÍRIS E A FAMÍLIA

1. Como era o envolvimento das famílias dos egressos com o Projeto Arco-Íris até 2004?
2. Qual era a maior preocupação dos pais dos jovens que freqüentaram o Projeto Arco-Íris?
3. E atualmente, qual a maior preocupação dos pais das crianças e adolescentes que freqüentam o Projeto Arco-Íris?

VI – O PROJETO ARCO-ÍRIS E A SOCIEDADE

1. Você acha que a sociedade contribuiu de forma precisa para com o Projeto ou poderia de certa forma ter contribuído mais. Como?
2. Como a sociedade altaflorestense vê o Projeto Arco-Íris atualmente?

VII – PROJETO ARCO-ÍRIS ATUALMENTE

1. Em sua opinião os objetivos e intenções do Projeto Arco-Íris tem sido alcançados?
2. Como você avalia a atuação do Projeto Arco-Íris atualmente?
3. Qual é o tipo de atuação do Projeto Aplauso em prol do Projeto Arco-Íris?
4. Qual a assistência da atual Secretária de Educação Municipal que foi uma das idealizadora do Projeto Arco-Íris está dispensando ao mesmo?
5. Como a presidente do Projeto Arco-Íris, atualmente no cargo de Secretária de Educação Municipal se posiciona em relação ao novo espaço físico do Projeto?
6. Você que acompanha e atua desde o início no Projeto Arco-Íris, como se sentiu com a mudança de espaço físico?
7. Existe algum tipo de relacionamento entre as crianças e adolescentes que estudam no Projeto Arco-Íris e os que estudam na Escola Arco-Íris?

ANEXO C

ENTREVISTA: DIRETOR DO PROJETO ARCO-ÍRIS

I - IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

1. Sexo:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Nível de escolaridade:
5. Profissão:
6. Religião:
7. Há quanto tempo reside em Alta Floresta:
8. Você é funcionário público?

II – DO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. Qual foi sua função no Projeto Arco-Íris?
2. Quanto tempo permaneceu no Projeto?
3. O que é o Projeto Arco-Íris?
4. Qual foi o principal motivo de implantação do Projeto Arco-Íris no bairro Vila Nova?
5. Quais eram as atividades desenvolvidas no Projeto?
6. Em sua época qual era a maior dificuldade enfrentada pelo Projeto?
7. Que tipo de apoio o Projeto recebia da sociedade em sua época?
8. Ocorreu algum tipo de vistoria do Conselho Tutelar em sua época de trabalho no Projeto?
9. Existia algum convênio que colaborou com o Projeto? Qual? E para qual finalidade?
10. Em sua opinião qual foi o ponto positivo do Projeto na Vila Nova?
11. Você tem conhecimento porque em 2005 a presidente do Projeto e atual secretária de educação transformou o espaço físico do Projeto em Escola municipal?

III – DO JOVEM DO PROJETO

1. Quantos jovens estudavam no Projeto em sua época?
2. Como eram as características dos jovens que estudavam no Projeto?
3. Em sua opinião o que motivava os jovens a participarem do Projeto?
4. Você sabe se teve algum jovem envolvido com drogas que passou pelo Projeto?
5. Você sabe se teve algum jovem envolvido com a polícia que passou pelo Projeto?
6. Você tem conhecimento de jovens que estudou no Projeto que estejam trabalhando atualmente?
7. Você tem conhecimento de quantos jovens que estudaram no Projeto que estão inseridos na escola atualmente?

ANEXO D

ENTREVISTA: PROFESSORES DO PROJETO ARCO-ÍRIS

I - IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

1. Sexo:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Nível de escolaridade:
5. Profissão:
6. Religião:
7. Há quanto tempo reside em Alta Floresta:
8. É funcionário público?

II – DO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. Qual foi sua função no Projeto Arco-Íris?
2. Com quantos jovens, você trabalhava no Projeto?
3. Em sua época de trabalho no Projeto enfrentou algum tipo de dificuldade? Qual?
4. Quais eram as características dos jovens que estudavam no Projeto?
5. Em sua opinião o que motivava os jovens a participarem do Projeto?
6. Em sua opinião qual foi o ponto positivo, ou negativo do Projeto na Vila Nova?

ANEXO E

ENTREVISTA: JOVENS EGRESSOS DO PROJETO ARCO-ÍRIS

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:
2. Sexo:
3. Qual é a sua cor?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Tem filho? Quantos?

II – ESCOLARIZAÇÃO

1. Você está estudando?
2. Se não, pretende continuar estudando?
3. Que curso universitário pretende fazer?
4. Série que estudava quando participou do Projeto Arco-Íris?
5. O Projeto contribuiu para que você continuasse estudando?
6. Você já reprovou alguma vez? Quantas?
7. Quais os motivos que levaram a reprovação?
8. O que significa a escola para você hoje?
9. O que significa a escola para seu futuro?

III – CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

1. Você mora com quem?
2. A casa é alugada ou própria?
3. Quantos cômodos têm?
4. Quantos irmãos você têm?
5. Qual é o grau de estudo de seu pai?
6. Qual é a idade de seu pai?
7. Seu pai está trabalhando atualmente?
8. Qual o tipo de trabalho?
9. De qual cidade e estado seu pai veio?
10. Qual é o grau de estudo de sua mãe?
11. Qual é a idade de sua mãe?
12. Sua mãe está trabalhando fora atualmente?
13. Qual o tipo de trabalho?
14. De qual cidade e estado sua mãe veio?

IV – VIDA SOCIAL

1. Você trabalha?
2. Qual tipo de trabalho? -
3. Faz algum tipo de bico?
4. O que o trabalho significa na sua vida?
5. Qual é sua diversão favorita?
6. Você tem Título de Eleitor?
7. Você pratica algum esporte? Qual?
8. Você participa de algum grupo de jovem?
9. Qual é o tipo de programa de TV que você mais assiste?
10. Qual é o tipo de música que você gosta?
11. Você já usou algum tipo de droga?
12. O que você considera ser jovem?
13. Você já fez alguma coisa que desapontasse seus pais?

V – PARTICIPAÇÃO NO PROJETO ARCO-ÍRIS

1. Quantos anos você tinha quando começou a participar do Projeto Arco-Íris?
2. Quantos anos você participou do Projeto?
3. Qual foi o motivo que levou você a participar do Projeto?
4. O que o Projeto significou em sua vida?
5. Por você ter participado do Projeto contribuiu para que você conseguisse emprego?
6. Depois que saiu do Projeto, voltou alguma vez lá?
7. Das atividades desenvolvidas no Projeto, quais eram as que você mais gostava de participar?
8. Se você pudesse mudar alguma coisa em sua vida o que mudaria?

ANEXO F

ENTREVISTA: PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DO BAIRRO VILA NOVA

I - IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

1. Idade:
2. Sexo:
3. Profissão:
4. Estado Civil:
5. Quanto tempo mora em Alta Floresta?

II – DO BAIRRO VILA NOVA

1. Há quanto tempo o sr. é presidente da Associação do bairro Vila Nova?
2. Qual foi a data de fundação do bairro Vila Nova?
3. Qual é o número de habitantes do bairro no início e atualmente?
4. Como ocorreu a ocupação do bairro Vila Nova?
5. No início da implantação do bairro como era a infra-estrutura (saneamento básico, energia elétrica, telefone, escola, posto de saúde, transporte coletivo) tudo isso existia?
6. Qual é a procedência da maioria dos moradores da Vila Nova?
7. Como está a questão de emprego e desemprego no bairro Vila Nova?
8. Há algum tipo de preconceito e discriminação das pessoas que moram na cidade em relação às pessoas que moram no bairro Vila Nova? Principalmente no quesito emprego?
9. Qual a importância do Projeto Arco-Íris para o bairro Vila Nova?
10. Existe algum outro projeto implantado no bairro?

III – DOS JOVENS DO BAIRRO VILA NOVA

1. Qual é a média de população de jovens do bairro Vila Nova?
2. Qual é o espaço de lazer oferecido aos jovens do bairro Vila Nova?
3. O sr. tem conhecimento se existe envolvimento dos jovens da Vila Nova com drogas?
4. O sr. tem conhecimento se existe envolvimento dos jovens da Vila Nova com a polícia? Se tiver por quais motivos?
5. Qual é a opinião do senhor em relação aos jovens da Vila Nova?
6. O sr. acredita que através da educação essa situação do jovem pode melhorar?
7. Falar um resumo geral sobre o bairro Vila Nova.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)