

**Saberes locais sobre formação de jovens em vulnerabilidade social na região de M'Boi Mirim e proximidades**

*Local knowledge on the formation of socially vulnerable youth in the M'Boi Mirim region and its surroundings*

Tiago Luis Corbisier Matheus <sup>(i)</sup>

Letícia Daidone Oliveira <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0430-2201>, [tmatheus@uol.com.br](mailto:tmatheus@uol.com.br)

<sup>(ii)</sup> Fundação Getúlio Vargas – FGV, Bela Vista, SP, Brasil. [le\\_daidone@hotmail.com](mailto:le_daidone@hotmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa toma a educação como eixo privilegiado para o enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil na região de M'Boi Mirim e proximidades. Por meio de entrevistas qualitativas, foram ouvidos educadores, diretores e gestores locais, de escolas (15 e um EJA) e equipamentos de formação complementar (3 centros de juventude). As escolas investigadas mostram dificuldade no enfrentamento dos desafios lá vividos: sobrecarregadas na função social assumida, vivem problemas de diversos tipos, desde restrições financeiras, inconstância do corpo docente, evasão escolar, violência dentro e fora do meio escolar, e dificuldade de tornar a escola um lugar inclusivo e plural. Há, porém, escolas, centros de juventude e educadores locais que têm desenvolvido estratégias fecundas para o enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil, criando dispositivos de não discriminação, espaços de diálogo e de respeito compartilhado e abrindo seus portões para o convívio regular e cotidiano com o entorno, entre outras ações.

**Palavras-chave:** juventude, vulnerabilidade, educação

**Abstract:** *This survey takes education as the pivotal axis for dealing with the social vulnerability of the youth in the M'Boi Mirim region and its surroundings. Through qualitative interviews, teachers, school principals and local supervisors from schools (15 regular schools and one youth and adult education school) and complementary training institutions (three youth centers) were listened to. The schools that were examined show difficulty in dealing with their challenges. Overwhelmed by the social role they perform, they face diverse problems, such as financial restrictions, unstable teaching staff, school evasion, violence inside and outside the school environment, and the difficulty in transforming the school into a decisive and diverse place. However, there are schools, youth centers and local teachers developing effective strategies to deal with the social vulnerability of the youth, creating mechanisms of non-discrimination, making room for dialogue and shared respect, and opening the doors for a frequent and daily social interaction with the neighborhood, among other actions.*

**Keywords:** *youth, vulnerability, education*

## Introdução

Nossa pesquisa tem como ponto de partida a investigação da atual condição de vulnerabilidade social da juventude residente na Zona Sul de São Paulo, particularmente no Jardim Ângela, no Jardim São Luís e em regiões próximas. Em trabalho precedente (Matheus, no prelo), construímos um retrato inicial sobre esse tema, apontando a relação entre a condição de vulnerabilidade social experimentada por moradores e a distância, ou mesmo o desgoverno, do poder público na região, ao não alcançar ou não se comprometer com as demandas locais, que compõem mais de meio milhão de habitantes da cidade (563.305 habitantes entre Jd. Ângela e Jd. São Luís, conforme dados da Prefeitura de São Paulo [2014]) e, como lembra Spink (2014), seria uma das 30 maiores cidades do País, sem os recursos que uma cidade desse porte usualmente possui (p.18). Tal situação é constatada, por exemplo, na insuficiência de equipamentos<sup>1</sup> de lazer e saúde, na precariedade do serviço de saneamento básico e na falta de uma política de segurança que funcione efetivamente a favor do resguardo do bem-estar da população e não, inversamente, como fonte de ameaça e insegurança para os moradores (ver também Caldeira, 2000; Feltran, 2011). Trata-se, primeiramente, de uma condição de vulnerabilidade urbana resultante da densidade urbana acelerada, do déficit habitacional e das

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “equipamento” para referir-nos a toda organização com estrutura de funcionamento estabelecida, local definido e de uso público. O termo é utilizado, sobretudo, em respeito ao discurso dos sujeitos entrevistados. Para não incorrer numa generalização em seu uso, buscamos ao longo do texto sempre especificar a que tipo de equipamento nos referimos a cada momento.

crises econômicas e de mercado de trabalho (Spink, 2014, p.16), que afetam mais agudamente regiões em que se concentram segmentos sociais desfavorecidos, desafiando o poder público no atendimento aos anseios básicos de uma população que depende diretamente dos serviços que ele é capaz de oferecer (Borelli, 2012). A vulnerabilidade urbana, portanto, se configura na vulnerabilidade institucional (insuficiência de equipamentos públicos que ofereçam serviços básicos à população) e se desdobra na vulnerabilidade socioeconômica e civil a ela atrelada, caracterizada pela “desproteção a que vastas camadas pobres encontram-se submetidas no que concerne às garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania” (Kowarick, 2009, p.16).<sup>2</sup>

Entendemos que os jovens, por sua experimentação, circulação espacial e exposição na cena pública, estão mais vulneráveis aos dilemas das realidades locais, chegando ao extremo de viver, cotidianamente, a perda de uma parcela de seus representantes (a região continua a ter os mais altos índices de morte violenta da cidade: 122,7 e 128,7 a cada cem mil, no Jd. Angela e no Jd. São Luís, respectivamente, para uma média de 88,2 no município [Borelli, 2012; Unicamp/Prefeitura de São Paulo, 2014]). Entre aqueles que cursam o Ensino Fundamental II e gradualmente encontram maior disponibilidade para experimentar as oportunidades que sua realidade oferece, e os jovens adultos que já trilharam diferentes trajetórias e se encontram mobilizados pela busca de recursos financeiros próprios e caminhos de inserção social fora do meio familiar, há uma ampla variação de idades, cada qual com demandas e especificidades próprias. Consideramos aqui, como referência para este trabalho, a larga faixa etária que nossas políticas públicas voltadas à juventude estabelecem, entre os 12 e 29 anos, para tratar de uma diversidade de experiências entre segmentos tão díspares, que se assemelham quando são consideradas as condições de vulnerabilidade socioeconômica e civil que caracteriza a condição em que vivem. Aqui, trataremos menos dos jovens em si e mais das práticas de sua formação realizadas, com o foco nas estratégias de combate às vulnerabilidades sociais juvenis numa região pouco assistida pelo poder público (Spink, 2014). Isto porque entendemos que “o olhar voltado à realidade dos jovens hoje significa considerar a dinâmica das relações entre território, redes e sociedade abrangente” (Brasil, 2014, p.76) e, seguindo essa trilha, decidimos investigar como os

<sup>2</sup> Por questão de estilo, sempre que nos referirmos no texto à vulnerabilidade socioeconômica e civil, estaremos abreviando como vulnerabilidade social.

agentes locais desse território, nas áreas da educação e da assistência social, promovem suas funções sociais, entre desafios e potências (sobre território, ver Santos, 1994, p.18).

## Sobre o método

Partindo da premissa de que estar dominado não significa ser dócil nem manter-se passivo com respeito à situação (Certeau, 2012, p. 38), perguntamo-nos se os moradores da região encontram meios de enfrentamento da condição em que vivem, se chegam a construir práticas e discursos que lhes permitam reagir às adversidades e criar possibilidades outras em seu cotidiano. Para encaminhar tal investigação, elegemos a educação, em seu sentido amplo, como um dos campos estratégicos para nossa pesquisa (o outro será a cultura, de que trataremos em outro momento), pois a consideramos como um dos principais vetores de apoio no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil, quando é capaz de oferecer perspectivas profissionais e simbólicas aos novos membros da sociedade (Kowarick, 2009). Além disso, constatamos que a presença da escola na região de M'Boi e proximidades destoa dos recursos públicos ali disponíveis (considerando que o Ensino Médio se concentra na rede do estado, há 86 escolas estaduais entre Jd. Ângela, Jd. São Luís e Capão Redondo, região com mais de 700 mil habitantes, segundo o Governo do Estado de São Paulo, 2014), mostrando que a distância do poder público na região não ocorre de modo pleno nem homogêneo. Como estratégia de pesquisa, tomamos a juventude como *campo-tema* de investigação (Spink, 2003), buscando conhecer e transitar pelas redes de relações locais voltadas direta ou indiretamente para o enfrentamento da vulnerabilidade social, na perspectiva de identificar lógicas, fluxos e ações desenvolvidas por meio da educação, seja ela formal (equipamentos de educação), complementar (centros de juventude ou organizações sociais) ou não institucionalizada (por iniciativas de agentes locais preocupados com a educação). A partir daí, realizamos entrevistas qualitativas (Haguette, 1999) com diretores, coordenadores, professores mediadores e jovens de 15 escolas de Ensino Médio ou Fundamental II,<sup>3</sup> 3 centros de juventude, um centro de Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas permitiram que determinados conteúdos pudessem ser explorados de modo detalhado, e seu registro trouxe precisão formal para nossa

<sup>3</sup> Agradecemos o apoio, para a realização desta pesquisa, da Diretoria Regional Sul 2 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria responsável pela Segurança, na figura de seu responsável pelo setor.

análise.<sup>4</sup> Além disso, houve também situações informais e não planejadas que levantaram conteúdos significativos, com conversas, acontecimentos e impressões que foram incorporados ao material de análise por meio do diário de campo (Spink, 2008). Tais conteúdos permitiram contextualizar, confirmar ou ampliar os dados levantados nas entrevistas qualitativas, compondo assim um conjunto de dados complementares sobre o tema pesquisado, que serão aqui apresentados de modo conciso, conforme o espaço disponível e o escopo definido. Para a apresentação dos resultados, serão destacados trechos das entrevistas que melhor retratam diferentes opiniões sobre cada um dos componentes das realidades investigadas, acrescidos dos apontamentos que permitam a contextualização dos temas tratados no universo de investigação ou a articulação desses aos demais dados obtidos pelo conjunto de dados coletados.

Buscamos, então, apresentar um retrato das dificuldades enfrentadas pelos equipamentos da região voltados à educação de adolescentes e jovens (12 a 29 anos; escolas públicas e centros da juventude, sobretudo) no enfrentamento da vulnerabilidade social local, como também apontar os saberes localmente construídos que se mostram fecundos no enfrentamento desse desafio. Percebemos que na região há não apenas uma série de problemas sociais contundentes (nas bordas da cidade de São Paulo as questões sociais que caracterizam o universo urbano brasileiro ficam esgarçadas, como constataram Caldeira [2000] e Feltran [2011]), fruto de um processo de urbanização desordenado e excludente (Kowarick, 2009; Santos, 2009), mas também muitas soluções fecundas, soluções essas nem sempre consideradas em investigações sobre o assunto. Poder abordá-las é um meio de perceber as realidades locais como lugar de possibilidades e potências, reconhecendo seus agentes como capazes de

---

<sup>4</sup> Seguindo cuidados éticos necessários, explicitamos nas entrevistas realizadas nossa proposta de trabalho e garantimos que nenhum sujeito seria identificado na pesquisa, perguntando sobre a concordância do entrevistado para sua realização. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho ou atividade de cada agente, educador ou jovem (escola, centro de juventude ou sede da organização social). Quando permitida, a entrevista foi gravada para posterior transcrição. Do material levantado, destacamos aqui aquele que foi mais frequente ou relevante ao retratar o universo escolar em seus vários aspectos (entorno, estrutura institucional, estrutura interna, equipe de gestão, estratégia de trabalho, processo de aprendizagem, relação professor e alunos, juventude e suas aspirações e dilemas). Para a apresentação dos resultados, elegemos falas que se mostraram representativas do conjunto de respostas analisadas, buscando caracterizar tendências ou divergências entre os discursos dos vários sujeitos entrevistados. Não identificamos o perfil de cada escola referente a cada fala, o que traria o risco de permitir a identificação delas ou de seus agentes. Sabemos que tais procedimentos nos levam a outros riscos, como a generalização dos resultados numa região com meio milhão de habitantes. Porém, entendemos que o conjunto de falas apresentadas, referidas ao conjunto de escolas localizadas no universo territorial destacado, é legítimo, do ponto de vista das impressões presentes entre educadores, jovens e agentes sociais desse território, envolvidos direta ou indiretamente com educação, ainda que este recorte não possa ser tomado como uma representação de seu universo.

participar ativamente do debate sobre as questões atuais relativas aos dilemas do espaço urbano e aos desafios da formação juvenil em nosso país. Mais do que estabelecer caminhos absolutamente novos para a educação e demais políticas públicas voltadas à formação juvenil, procuramos fazer eco às respostas que agentes locais têm construído coletivamente em sua ação cotidiana (Certeau, 2012), a fim de contribuir para o diálogo entre diferentes atores direta ou indiretamente envolvidos com a educação.

## **Saberes locais na identificação dos desafios da educação formal e complementar**

Muito se comenta e muito se pesquisa sobre escola pública; é um tema amplo, que trata de um campo de trabalho heterogêneo, mesmo em contextos sociais semelhantes (Torres, França, Teixeira, Camelo, & Fusaro, 2013; Unicef, 2014). Um recorte local, específico de uma parcela das escolas de uma região tal como M'Boi, irá expressar distintos aspectos desse universo, não sendo possível realizar aqui uma comparação detalhada entre pesquisas sobre este campo no âmbito nacional, subnacional ou mesmo regional. Do local, pretendemos fazer um retrato que permita identificar desafios e potências que a realidade local possui, abrindo a possibilidade de diálogo com outros setores das políticas públicas voltadas à juventude.

A partir das entrevistas realizadas, percebemos entre as escolas contatadas um perfil diverso no que diz respeito aos objetivos estabelecidos, ora privilegiando a disciplina, ora o conhecimento, a aprendizagem, a formação cidadã ou ainda, eventualmente, a autonomia. Conforme a prevalência de cada um dos objetivos estabelecidos, as políticas de gestão praticadas mostram-se distintas, bem como a relação com o entorno e a comunidade local, estabelecendo um universo heterogêneo de escolas situadas em localidades relativamente próximas umas das outras.

A proximidade, no entanto, limita-se à dimensão espacial. Percebemos que, em decorrência da heterogeneidade de perfis e políticas praticadas, bem como da sobrecarga de demandas de cada projeto educacional, há pouca articulação das escolas entre si e em relação aos poucos equipamentos de educação complementar disponíveis na região, o que restringe o potencial de ação de cada uma em sua realidade local. Ainda que se saiba da semelhança de

desafios a serem enfrentados pelas escolas, não há um exercício regular de diálogo entre os pares, capaz de promover ações conjuntas. As estratégias realizadas em comum são, de modo geral, fruto de encaminhamentos da secretaria regional, responsável pelas escolas da região.

Os equipamentos de formação complementar, tais como os centros de juventude, não são, por sua vez, usualmente considerados como apoio para as ações escolares. Desafogados da responsabilidade de garantir a formação formal em seu âmbito universal, podem trabalhar somente com os jovens que por algum motivo e em alguma medida se identificam com suas propostas. Além disso, estão menos premiados que as escolas pelos objetivos finalistas praticados na gestão da educação formal. Se possuem metas quanto ao número de jovens atendidos e às atividades que podem com eles desenvolver, não estão pautados por avaliações de desempenho e *ranking* de classificação, tal como ocorre nas escolas públicas.

De modo geral, cada equipamento de educação formal ou complementar tende a se voltar para suas ações específicas. Apesar de atenderem os mesmos jovens, não há o hábito de conversar sobre eles, nem de desenvolver ações complementares em favor de um projeto compartilhado. Desse modo, as escolas permanecem sobrecarregadas em suas funções, com dificuldade para responder às demandas da comunidade, que, além das expectativas de contribuir para a formação e a educação da nova geração, também espera apoio na orientação e no cuidado prestados a suas famílias.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas ultrapassam o escopo de sua ação. Temas como violência e drogas caracterizam uma realidade social que experimenta em seu cotidiano a distância ou o descompromisso do Estado e determina a formação (social e pedagógica) de seus jovens. O tráfico e as drogas pautam a vida da comunidade local, ora como ameaça, ora como acesso a bens de consumo e meio de subsistência, mas também como alternativa de lazer, experimentação juvenil e socialização, como comenta uma diretora de escola – *“é uma região muito carente de tudo. É fácil se envolver [com o tráfico] porque são poucas as oportunidades que (eles) têm”* (G., Jd. Ângela).

A instituição escolar ocupa uma posição estratégica quando se pensa em juventude ou em desenvolvimento social, e este é um dos motivos que explica os intensos ataques feitos à escola pública em diferentes espaços, como ocorre no âmbito das escolas investigadas. A fala de uma das diretoras de escolas visitadas reflete a posição que a instituição escolar ocupa na

comunidade: *“Se você tá lá no meio da favela, da comunidade, e você olha, o prédio escolar ainda é a referência do bairro. Por isso que talvez alguém deprede, por conta da revolta”* (D., Jd. Ângela). O contraste entre a escola, com sua arquitetura e volume destacados, e a precária ocupação habitacional do entorno é provocativo. Se a primeira serve como referência e lugar de acolhimento para os jovens membros da comunidade local, também é suporte para as tensões presentes nas desigualdades das quais ela própria participa, ao ser tomada também como alvo de ataque por parte da população que atende e demais agentes que atuam na região e têm pouco diálogo com a escola e seus gestores. É a posição de sobrecarga da instituição escolar na função que assume de oferecer um futuro às novas gerações: responde por algo que a ultrapassa, quando se considera a quem cabe garantir o futuro dos novos membros do corpo social.

Elencamos três grupos de desafios enfrentados pelas escolas: os estruturais, que dizem respeito à infraestrutura; os de gestão e práticas específicas de cada escola, que tratam do modo como os recursos são utilizados em cada equipamento; por último, os aspectos relativos à relação da escola com o entorno.

Do ponto de vista estrutural, as escolas visitadas foram construídas em diferentes momentos e possuem diferentes recursos, como biblioteca, quadra ou sala de informática. Ainda que a falta de espaço para esporte seja motivo de inquietação de alguns jovens, não chega a ser questão recorrente. No entanto, é constante a queixa quanto à verba para a manutenção do espaço ou para a realização de atividades cotidianas (ver também Unicef, 2014, p.97): *“Mas com a verba que a gente recebe do Estado, a gente vai fazendo o que pode ..., eles mandam 8 mil reais pra eu em seis meses arrumar uma escola, mas com o universo de 1.400 alunos”* (D., diretora de escola, Jd. Ângela).

A subordinação hierárquica também é um foco de tensão, tanto na estrutura interna de cada escola quanto em relação às instâncias superiores às quais estão vinculadas. Internamente, é um obstáculo à autonomia do professor para a exploração de diferentes estratégias de ensino, bem como para o comprometimento desse em relação a sua função docente. Externamente, a proposta de homogeneidade nas políticas da educação por parte do poder público, em seu ideal republicano de promover maior equidade entre todos, acaba, em contrapartida, tolhendo a flexibilidade necessária para que cada escola, entre direção e corpo docente, seja capaz de promover arranjos específicos, adequados aos desafios que enfrenta localmente: *“Quem tá na escola todos os dias somos nós e a gente ainda fica muito preso àquele modelinho. Nós poderíamos ousar mais, a gente tem muita dificuldade na ousadia”* (G., diretora de escola, Jd. Ângela).

Nessa mesma perspectiva, as estratégias, adotadas pelo poder público, de avaliar as escolas e acompanhar seu trabalho por meio de resultados (via indicadores referentes ao desempenho acadêmico dos alunos), com uma política dita *meritocrática* – como se os alunos estivessem todos em iguais condições de desempenho –, acabam instrumentalizando os processos pedagógicos em detrimento do processo de aprendizagem (Carvalho, 2013). “*Qual é o nosso entrave? Como instigar a produtividade desses meninos pra chegar no resultado final, porque, em termos de convivência, é maravilhoso*” (M., diretora de escola, Jd. Ângela).

A relação entre professor e aluno sofre diretamente a influência das políticas de gestão praticadas, políticas essas pautadas pelo recorte quantitativo, provocando o afastamento daqueles jovens menos identificados com o universo escolar, colocando-os em condição de maior vulnerabilidade social, confirmando análises realizadas pela Unicef (2014). Diante da necessidade de conquistar bons resultados com seus alunos, as escolas acabam favorecendo o afastamento daqueles que se mostram refratários às estratégias de ensino praticadas.

A pressão que a instituição escolar vem sofrendo no meio público por respostas rápidas a tem levado a estratégias questionáveis quanto aos resultados obtidos, quando se considera o bem-estar dos jovens que atende. O custo social da parcela de jovens evadidos do meio escolar (1,7 milhão, no Brasil, segundo a Unicef [2014]) exige uma revisão das políticas que utilizam perspectivas competitivas de avaliação e acompanhamento (*meritocracia*), em detrimento de estratégias inclusivas, capazes de sustentar o ideal republicano de escola para todos (Carvalho, 2013, pp.74-87).

Aspecto estrutural que possui relação direta com as práticas específicas das escolas é a presença e a ação do professor. Alvo de variadas e intensas demandas dos alunos e linha de frente do sistema de ensino, o corpo docente encontra-se na posição de mediação entre atores em constante tensão. Do ponto de vista estrutural, a contratação temporária fragiliza o vínculo do professor com a escola, tornando-se um obstáculo às políticas de gestão implementadas em cada equipamento. O vínculo efetivo, com estabilidade de função, no entanto, não garante o compromisso do professor, pois esse frequentemente atua em mais de uma escola e, por vezes, em diferentes funções, dividindo seus investimentos entre os vários espaços pelos quais transita. Esses e outros fatores (a serem mais bem investigados) resultam na frequente ausência de professores em sala de aula, o que se tornou prática regular nas escolas pesquisadas:

*Muitas vezes o aluno chega na porta da escola e não tem vontade de estudar porque os professores não vêm dar aula. Muitas vezes os substitutos que tem na escola não são suficientes pra dar conta de todas as salas. Na minha escola ..., tem dia que um professor substituto fica com três ou quatro das salas na quadra, porque não tem professor e ele tem que segurar as quatro salas. (C., 16 anos, fem., CJ)*

Os professores também são alvo de questionamento quanto às práticas pedagógicas utilizadas, por parte daqueles que esperam atividades mais “dinâmicas”.

*A professora de artes, agora, ela tá fazendo uma coisa dinâmica que ela coloca a gente em círculo e discute sobre um livro, lê algumas páginas de um livro.... Então o jovem gosta de coisa dinâmica, se você ficar só na lousa, escrever, copiar, escrever, copiar e tirar dúvidas, eu acho que o interesse esquece, nós esquecemos um pouco, porque a gente é muito rebelde, essa idade de 15 a 18 anos, eu acho que causa muita rebeldia na nossa cabeça. (P., 17 anos, fem., CJ)*

Salários reduzidos, mecanismos de contratação temporários, falta de autonomia no espaço escolar ou de reconhecimento entre alunos, direção e meio social estão entre os vários motivos citados que pautam a condição desfavorecida do professor de escola pública, nestas últimas décadas – resultados condizentes com os apresentados pela Unicef (2014, p.66, pp. 70-72).

Do ponto de vista das relações estabelecidas entre professor e aluno, os jovens nem sempre se percebem escutados ou mesmo notados pelos professores, ao vê-los focados somente na transmissão de conteúdo: “Eles tão preocupados em passar a apostila do governo e esquecem que estão lidando com um ser humano, que todo mundo ali tem problemas, todo mundo ali tem uma vida” (S., 17 anos, masc., CJ). A queixa relativa à restrição do professor a sua função também se desdobra no conteúdo tratado, quando este se mostra distante da realidade ou da história do aluno:

*Quer dizer, a gente não conhece a nossa própria história, ainda é refém da história dos outros. Eu sei tudo sobre a Revolução Francesa, mas 9 de julho ninguém sabe o que é, só sabe que é feriado, que é Revolução de 32, mas que Revolução foi essa? A gente não conhece. (C., 21 anos, educador, CS)*

Obviamente essa queixa não se restringe à atuação do professor, mas envolve também a sua proposta, que provém do projeto educacional que o antecede. Em nosso trabalho, percebemos que os mapas disponíveis nas escolas abrangiam diferentes épocas, distintos saberes (geográfico, político ou histórico) e várias dimensões espaciais (mundial, continental, nacional ou estadual). Não havia, porém, um mapa específico da região, que retratasse o bairro em sua topografia, sua divisão política ou ainda a distribuição humana. Tal lacuna condiz com a tradição da educação praticada no País, distante da realidade local. Este recurso, no entanto, permitiria

aos jovens realizar simbolicamente sua realidade e reconhecer o estudo formal como capaz de abranger a dimensão local que os determina (Dowbor, 2007).

A inclusão da realidade dos alunos no universo escolar é, então, também um pedido de reconhecimento – como sujeitos de direitos e membros legítimos da sociedade. Os jovens querem ser escutados e reconhecidos em suas particularidades, tanto pelos professores quanto pelos diretores das escolas. Pelos discursos dos jovens escutados, esta parece ser a condição primeira para sua implicação no projeto escolar:

*Era uma escola que tinha uns diretores muito bem qualificados, que se importavam com a gente. Agora não, hoje em dia a gente tem uma diretora que raramente ela sobe pra falar com a gente, pra saber como a gente tá, só em casos urgentes que ela sobe. (P., 17 anos, fem., CJ)*

Trata-se de um pedido de reconhecimento que venha superar a imagem negativa que carregam, por vezes cultivada no próprio percurso escolar, como relata uma diretora: “*Tudo que você fala pra eles, eles falam ‘Ah, nós somos ruins mesmo. Nós viemos pra cá porque a outra escola não quis a gente’*” (A., Jd. Ângela).

O entorno escolar é constantemente retratado como um universo de problemas e ameaças, diante do qual a escola, na figura de seus agentes, se vê, frequentemente, refém ou impotente. Educadores, gestores escolares e jovens apontam a experiência sexual sem contraceptivos, o tráfico, o poder paralelo e a violência como problemas insolúveis do entorno, responsável pela resistência da comunidade ao potencial *transformador* do projeto escolar. Os jovens são muitas vezes retratados como inconsequentes: “*Tem um pancadão aqui embaixo que as meninas dançam sem calcinha, não sabem nem quem transou com elas, quem pegou, de quem ficou grávida*” (G., diretora de escola, Jd. Ângela); a escola é invadida pela violência do meio: “*as pessoas que vão pra lá bebem e fumam na sala de aula, e os professores não falam nada, têm medo*” (E., 17 anos, masc., CJ); e o poder paralelo se impõe à hierarquia formal da escola, rompendo com as diretrizes da lei formal na realidade local.

Há poucos anos a Secretaria de Estado da Educação percebeu a importância do diálogo com o entorno e instituiu um cargo responsável por este desafio – a figura do *professor mediador*, aquele que desenvolveria o diálogo com a comunidade, incluindo aí as famílias e os recursos do entorno direta ou indiretamente ligados aos alunos e a sua formação. Ainda em processo de consolidação no meio educacional, esse profissional vive a sobrecarga de uma função que diz

respeito ao equipamento como um todo, nem sempre sendo reconhecido por seus pares professores. Queixosos por sua própria condição e desconfiados da ação desse outro agente escolar, professores muitas vezes enxergam o mediador como aquele que trabalha menos, passando a encaminhar alunos com distintas dificuldades, como se coubesse a esse profissional assumi-las sozinho.

Os desafios da educação pública não são poucos, o que fica evidente neste recorte local. Não são questões propriamente novas, mobilizando profissionais da educação e pesquisadores para seguir no avanço de seu enfrentamento. Nem sempre é possível sustentar a crença na mudança e na defesa dos propósitos de uma educação comprometida com o bem público e a formação dos cidadãos, tendo em vista um movimento inercial que muitas vezes se cria em torno de uma realidade social desigual e hostil:

*Se nós quiséssemos mudar a grade de verdade, poderíamos. Mas isso demanda o quê? Que a gente tenha o que dizer, tem que ter uma proposta nossa, e as pessoas, não sei, pelo menos aqui eu não vejo essa disposição. Então, é mais fácil fazer do jeito que já está dado, mesmo porque a gente se arrisca pouco e aí o grande culpado vai ser sempre o governo. (R., diretora de escola, Jd. Ângela)*

A experiência cotidiana em educação pode, conforme vários agentes locais apontam, não favorecer a emancipação dos sujeitos, mas seu contrário, o *embrutecimento* (Rancière, 2013), ao propiciar a reprodução de práticas nas quais educadores e educandos não se reconhecem como sujeitos, vivem o desinteresse pelos processos de aprendizado e se desgastam na sustentação do instituído.

O cotidiano, porém, também oferece caminhos para o enfrentamento dessa força inercial, ações por vezes obscurecidas a olhos desavisados de uma crítica simplista à educação pública, que rapidamente a coloca em situação de falência generalizada. Buscamos, em contrapartida, destacar estratégias estabelecidas artesanalmente (Certeau, 2009) por agentes locais que pretendem aproximar a utopia de um projeto próprio, capaz de fazer exceção ao conhecido, de uma prática regular, passível de ser instituída coletivamente, a partir da rede de relações de cada equipamento e de sua relação com o contexto local.

## **Saberes locais no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: educação formal e complementar**

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas na região, há educadores e equipamentos de educação formal e complementar que alcançam outra possibilidade de atuação neste mesmo cenário, destacando-se pela qualidade da relação alcançada com os alunos, pautada pela reciprocidade do vínculo e pelo reconhecimento mútuo, fundamento para qualquer projeto fecundo de educação que tenha como meta a autonomia do sujeito em formação (ver também Torres et al., 2013, p.148). Os equipamentos voltados à formação complementar (como os centros de juventude) ou de formação não convencional (como as escolas para jovens e adultos – EJA), em particular, encontram um espaço com maior flexibilidade de atuação e menor urgência (por resultados nos exames dos alunos) que as escolas e, com isso, desfrutam de maiores possibilidades de experimentação de outras estratégias de trabalho.

O Centro São José é um desses equipamentos. Localizado entre o Jd. São Luís e o Jd. Ângela, trabalha com crianças (no módulo Centro para Crianças e Adolescentes – CCA) e jovens (no módulo Centro de Juventude – CJ) no contraturno das escolas, disponibilizando oficinas de informática, panificação, cidadania, turismo e empreendedorismo social para esse segundo grupo. A profissionalização, no entanto, não chega a ser o objetivo primeiro do Centro, pois seus membros entendem que tais conhecimentos específicos ou técnicos operam como meio para a formação geral dos alunos e sua preparação para a vida, pautada na promoção da autonomia dos jovens e dos direitos e deveres de cada um como cidadãos, sujeitos agentes na cena pública. Ou seja, o Centro busca *“fortalecer esse jovem para ser alguém capaz de viver essa diversidade que a sociedade propõe e conseguir ser, ter forças para enfrentar todos os desafios que vai ter ao sair daqui”* (O., 42 anos, Jd. Angela).

Outro equipamento com perfil que para nós se mostrou relevante é o Centro de Integração para Educação de Jovens e Adultos, o CIEJA Campo Limpo. Apesar do nome, está localizado no Capão Redondo e é procurado por jovens tanto deste bairro, quanto de M’Boi Mirim. Atende jovens com deficiência física e/ou mental, em situação de liberdade assistida ou em defasagem no fluxo escolar, que procuram o CIEJA como um espaço alternativo de aprendizagem, sobretudo em função de sua política de acolhimento. No dizer de sua diretora (F., EJA):

*A gente já faz aqui há muitos anos, é fazer esse acolhimento; quanto mais a pessoa se sente segura no vínculo, mais ela tem oportunidade de mudança, ela tem receio de desapontar alguém do grupo quando ela cria o vínculo.*

Ambos operam com valores convergentes: respeito, reciprocidade e reconhecimento mútuo entre todos – funcionários, jovens atendidos ou colaboradores – como sujeitos de direitos e de capacidades, cada qual conforme sua etapa de vida e sua posição na rede de relações locais, capazes de contribuir ativamente em sua realidade. Percebemos que tais preceitos estão presentes também na fala de alguns educadores das escolas pesquisadas, mas esses, em geral, não alcançam um compartilhamento amplo entre seus pares institucionais, o que limita o poder de sua ação individual. Os dois equipamentos aqui apontados destacam-se dos demais, em nossa investigação, por terem conquistado o compromisso com tais preceitos entre muitos de seus membros, tornando prevalente a política que tantos outros reconhecem e defendem em seus discursos.

Reconhecimento, respeito e autonomia sobressaem nos discursos de jovens e educadores entrevistados. Indicam a potência que a experiência da educação pode ter na formação de um jovem e, portanto, no combate à vulnerabilidade social que caracteriza o contexto social da região. São ações possíveis não somente por um ou outro equipamento que para nós se destacou, mas por agentes que encontram receptividade no meio em que atuam, em favor da promoção dos parâmetros apresentados. Indicamos aqui como se traduzem no exercício cotidiano dos agentes locais, apontando estratégias encontradas para sua promoção.

O exercício do diálogo é o instrumento base para uma relação de reciprocidade. Muitos educadores ou coordenadores identificam a importância do diálogo em suas propostas:

*Nós chamamos os alunos em particular para poder conversar. Não é na frente dos outros não, muito pelo contrário, a gente preserva, fala que vai chamar a mãe, que vai chamar o pai, isso a gente coloca muito bem definido. (N., coordenadora de escola, Jd. Ângela)*

O diálogo ganha peso quando é tomado como estratégia de trabalho em oposição à política punitiva, tradicional em nossa cultura:

*Aqui é tudo mais na base da conversa do que propriamente discussão, briga ou punição, porque aqui a gente tenta punir o menos possível, pra que a pessoa aprenda fazendo diferente, não sendo punida pra ver que aquilo não funcionou. (M., 24 anos, educadora, CJ)*

Os jovens, por sua vez, discriminam aqueles com quem podem dialogar e se veem explícita ou implicitamente reconhecidos por isso:

*Eu gosto de biologia, física, artes e matemática ..., professores dessas matérias interagem mais com a gente, explicam bem... Ai eu consigo entender. Filosofia, por exemplo, ano passado era bom porque o professor dialogava com a gente na nossa língua [ênfase adicionada]. (L.H., 15 anos, masc., CJ)*

A menção à *nossa língua* dá o tom da expectativa presente. Jovens veem-se particularmente percebidos por aqueles que buscam alcançá-los em seu universo simbólico e não apenas se dispõem à interlocução. Conforme dizem, a proposta do diálogo requer mediação e construção de dispositivos de trabalho que permitam a sustentação da proposta, evitando a imposição de uma hierarquia, em favor de uma negociação:

*Porque a gente traz muito o aluno ideal, né? Mas ele não é, ele questiona, ele briga, ele xinga .... Uma coisa que a gente começou há algum tempo é fazer alguma coisa pra resolver esses conflitos, não dá pra bater de frente. E aí umas pessoas estão fazendo justiça reparativa, a gente tá pensando em resolver os conflitos de uma maneira mais de colocar todo mundo junto através do diálogo em sala de aula. (F., diretora, EJA)*

Neste caso, a sustentação do diálogo exige o convívio com o conflito e com a diferença de opiniões, que possam então ser traduzidos para uma linguagem capaz de manter o canal entre as partes. O coletivo, por sua vez, serve como recurso para a mediação, elemento capaz de retirar o conflito de uma polarização estanque.

Essas e as demais, que apresentamos a seguir, são estratégias que convergem para o que chamamos de qualidade da relação, necessárias à sustentação do reconhecimento entre sujeitos em momentos de vida distintos, como interlocutores legítimos, cada qual como um “ser de palavra”, portador do desejo de compreender e de ser compreendido (Rancière, 2013[1987], p. 95). É o que se encontra claramente enunciado no discurso de alguns educadores. Quando percebem a magnitude que a (qualidade da) relação entre os sujeitos envolvidos possui para todo projeto educacional, o tratamento igualitário e o respeito tornam-se prioritários:

*Da mesma forma que a gente trata os educadores, a gente trata os funcionários, porque a base de tudo é o respeito, então se a gente tem respeito pelos jovens, pelos educadores, a gente tem que ter respeito com eles. Se a gente considera uma família, a gente tem que tratar todos iguais. (I., 16 anos, fem., CJ)*

Nos equipamentos destacados, em particular, tais aspectos chegam a ser incorporados no cotidiano institucional, a ponto de traduzir-se em situações corriqueiras que dão lastro ao ideário defendido:

*Tinha um homem cego cantando samba e fazendo o batuque em um pote de sorvete. Ao lado dele, tinha um outro menino com deficiência, e o homem ficava mexendo com o menino o tempo todo pra cantar com ele, muito amigável. Aí chegou um funcionário da limpeza, sentou ao lado do homem que estava cantando o samba e começou a cantar com ele. (L., pesquisadora, diário de pesquisa)*

Porém, a condição igualitária não está garantida em nenhum espaço e por vezes exige a intervenção direta do educador. Isso ocorre, por exemplo, no atendimento a jovens em *medida socioeducativa* (MSE), quando o preconceito surge como ameaça capaz de promover a divisão entre os jovens:

*Aqui ele chega e eu falo: “Olha, quem vai assinar a sua carteirinha sou eu, e ninguém mais vai precisar saber. Sabe por quê? Porque do portão pra dentro eu vou tentar fazer com que você tenha conhecimento, mas tão claro esse conhecimento pra você que pra dizer o que é bom e o que é mau é você quem vai fazer a escolha ...”. Eles chegam, já colocam em cima da minha mesa e vão embora, vão estudar. (F., diretora, EJA)*

São estratégias criadas no cotidiano e, por vezes, instituídas nos encaminhamentos de trabalho, garantindo formalmente uma relação de respeito entre os sujeitos envolvidos. Outro exemplo é o modo como a reunião de pais é realizada no Centro São José:

*Nunca fazemos reunião com os pais para tratar dos filhos. Aqui são reuniões para tratar da família. Chamamos a comunidade, e os pais vão dizendo o que eles querem saber.... Nunca tratamos (de casos específicos) na geral para não expor aquele aluno ou a família na reunião. (H., coordenador, CJ)*

Nota-se o cuidado em preservar a confiança de jovens e pais nos educadores, discriminando os assuntos a serem abordados em cada contexto e diante de cada interlocutor. Outra estratégia importante que compõe o cotidiano e confirma a política do respeito e da igualdade defendida é o uso do refeitório. Lá, diretor, coordenador, professores, funcionários e alunos, bem como os moradores do entorno que queiram ou necessitem, almoçam no mesmo espaço, permitindo a todos um momento de troca e aproximação, bem como uma confirmação da condição igualitária ali defendida. O eventual gasto com visitantes externos não previstos, na visão dos diretores, é compensado pelo apoio que recebem dos pares locais, bem como na credibilidade alcançada entre os próprios membros em relação às diretrizes defendidas no equipamento. É a política de manter portões abertos. Diferente da maioria das escolas visitadas,

esses equipamentos *protegem-se* de possíveis ameaças por meio de uma política de abertura e apoio da comunidade: apresentam-se como recursos públicos disponíveis para a população local, conforme os hábitos e os valores da sociabilidade praticados na região.

Há escolas que percebem a importância da aproximação da comunidade e do entorno. Tanto do ponto de vista de mediação de conflitos, de acessibilidade ao bem público quanto do ponto de vista pedagógico (Dowbor, 2007), a aproximação com o entorno escolar constitui hoje um desafio fundamental e necessário:

*Eu tenho propiciado a entrada deles na escola, eu tenho convidado eles pra escola, então eu faço reunião com eles pra falar do aproveitamento dos alunos, eu faço reunião com a comunidade pra falar do Conselho da escola, eu faço reunião com a comunidade pra falar das verbas públicas, então eu faço prestação de contas públicas. (A., diretor de escola, Jd. Ângela)*

Mas a aproximação com a comunidade é um desafio que requer artesanaria. Como foi dito, professores mediadores foram nomeados para essa função, na rede estadual, e buscam construir, cada qual a seu modo, estratégias para tanto. Os mais ativos procuram articulação com equipamentos de assistência social (CREAS), de saúde (postos de saúde e CRAS), jurídica (assistência), de trabalho (CAT), de segurança (polícia comunitária, bombeiros), de cultura (fábrica de cultura) e outros, tanto para ações pontuais de maior amplitude, capazes de aproximar tais equipamentos da população local, usando a escola como mediadora, quanto para diálogos regulares, com o intuito de aproximar o poder público da ação escolar diretamente considerada.

O incentivo para a apropriação dos espaços públicos, disponíveis em outras regiões da cidade, é um recurso particularmente valorizado por alunos e educadores, tanto como estímulo ao aprendizado e à relação do jovem com o equipamento escolar quanto para quebrar barreiras simbólicas e geográficas entre a região e os bairros mais assistidos por recursos públicos e culturais:

*Eu também aprendi a andar em São Paulo aqui no CJ. Porque pra mim era só o meu bairro, como se o meu centro fosse só o meu bairro. O único lugar que eu ia era pro Ibirapuera. Então o CJ abriu o meu ver pra outras coisas. (I., 16 anos, fem., CJ)*

Tanto escolas como equipamentos complementares, no entanto, esbarram nas limitações financeiras como obstáculo para tais propostas, para viabilizar, sobretudo, o transporte dos jovens nesses deslocamentos.

Sair da escola também é possível por meio da linguagem. Poder falar sobre questões cotidianas, de sua realidade ou do mundo, bem como sobre temas de interesse dos jovens, atrelando-os ao conteúdo formal, são recursos há muito conhecidos, que seguem atraindo jovens e educadores. No caso do Centro São José, a formação cidadã e política, além de trazer questões da realidade local para os jovens, promove a autonomia desses como agentes capazes de posicionar-se e mobilizar-se para sua transformação. Também, a estratégia de sentar-se em círculo, de modo que todos sejam vistos pelos pares, serve como promoção de uma relação de reciprocidade e cumplicidade, de modo a cada um ver-se como um em meio aos demais.

A política igualitária e inclusiva é, assim, amparada por ações realizadas em grupo, viabilizadas, por sua vez, pelo compromisso com o coletivo e pela flexibilidade necessária à mudança durante as atividades. O compromisso com o propósito da instituição, suas diretrizes e o reconhecimento mútuo entre os membros do equipamento permitem que uns se apoiem em outros, criando um anteparo para as turbulências cotidianas de cada instituição:

*Trabalhamos em cooperação, por exemplo, quando não tem o funcionário da limpeza para limpar o pátio, todos ajudam a limpar. A dona E. dá um ótimo exemplo, porque ela é a primeira a colocar a mão na massa quando precisa. (V., porteira, EJA)*

Nota-se a importância da imagem do(a) diretor(a) como referência para a política em voga. Na frase citada, a palavra da porteira dá aval à política defendida na instituição, a partir do reconhecimento da coerência da postura da diretora em suas ações cotidianas.

A formação de equipes de trabalho é sempre um desafio, pois depende da conjunção de interesses e perspectivas dos diferentes atores envolvidos. O compromisso com o coletivo, porém, oferece melhores condições para a implementação do grupo como instrumento de trabalho privilegiado. Nas duas organizações destacadas, notamos a prevalência de decisões conjuntas como estratégia de gestão, diluindo a hierarquia formalmente estabelecida e conferindo maior autonomia e flexibilidade a educadores e funcionários: *“Aqui as pessoas trabalham juntas. Se a gente tem algum problema com cadeira de rodas, por exemplo, a Dona F. acata o problema e aí pensamos juntos na forma de lidar com ele” (L., auxiliar de vida escolar, EJA).*

A flexibilidade, por sua vez, é o espaço de negociação que dá margem para o enfrentamento das tensões internas ou externas à instituição, seja em relação ao público atendido, seja entre os próprios agentes institucionais ou ainda entre o equipamento e a estrutura de ensino à qual se submete. Ela é a contraparte da consolidação dos princípios e das diretrizes estabelecidos, necessária ao espaço de autonomia que pode ser defendido e cultivado em favor das ações coletivas ou complementares:

*Acho que isso é legal, acho que isso vai dar certo! Mas será que pode fazer? Vamos fazer. Se não puder depois a gente vê, ou se não puder daquele jeito a gente vê uma forma que possa ser feito.* (C., coordenador, EJA)

É sob o signo da igualdade, do respeito e do reconhecimento pelos demais como seres de palavra, que é possível cultivar um espaço onde cada um pode construir seus projetos de vida, conforme suas expectativas. No caso dos jovens, a experiência de um coletivo, institucionalmente estruturado, capaz de oferecer a seus membros um aprendizado cotidiano e a legitimação dos acordos estabelecidos, funciona como um lastro simbólico a partir do qual é possível acreditar que outros coletivos tais como esses possam existir ou ser construídos. É esse o significado da desgastada palavra *acolhimento*, sobrecarregada no sentido afetivo do termo, mas indicativa da potência da experiência de formação (pedagógica e social) na constituição de cada sujeito.

A partir deste campo de referências, onde é possível ser creditado, o jovem ganha autonomia para acreditar (oferecer crédito). O aprendizado formal fica assim facilitado, e a noção de futuro ganha envergadura:

*Porque antes eles falavam “ah, não quero ser nada, não sei nem se estarei vivo amanhã”. Essa era uma fala constante aqui. Aí, os anos vêm mudando e eles (dizem) “não, eu quero ser engenheiro, eu quero ser advogado, eu quero ser jogador de futebol”.* (F., diretora, EJA)

Na mesma linha, a noção do jovem como *sujeito de direitos* (Abramo & Branco, 2005) deixa de ser apenas uma política pública, para tornar-se uma referência identitária que confere a cada jovem uma pertença social: *“porque a gente tá ali e acaba fazendo algo que a gente gosta, que é procurar os nossos direitos, o direito de ser jovem”* (I, 17 anos, estudante, CJ).

## **Reconhecimento e emancipação no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil**

Os discursos aqui apresentados mostram a potência de ações cotidianas e diretrizes de trabalho que nos pareceram particularmente fecundas na promoção de uma cultura cidadã, democrática e favorável ao desenvolvimento pedagógico e social dos sujeitos envolvidos. Por que funcionam e se mostram efetivas diante dos conhecidos desafios da educação? Do ponto de vista psíquico, as falas de educadores e educandos mostram o sentido que tais práticas alcançam, entre sujeitos que com elas se identificam e as tomam para si, como ideais a serem defendidos – *ideais de eu*, utopia do sujeito psíquico que lhe dá parâmetros para seu desejo e sua ação (Matheus, 2002) –, passando a compor o repertório de cada um. A experiência cotidiana entre semelhantes, pautada em ideais democráticos traduzidos em ações condizentes com discursos defendidos, oferece, a sujeitos que se buscam, referências outras que as do universo familiar, seja para fortalecê-las, seja para confrontá-las (pp.45-48).

Do ponto de vista do fundamento de sua lógica, Rancière nos dá pistas a respeito, ao tratar dos desafios da *emancipação*. Para ele, a desigualdade prevalente nas sociedades modernas se reproduz no fundamento da *diferença de inteligências* – alguns indivíduos seriam supostamente mais inteligentes do que outros –, concepção por vezes defendida, na melhor das intenções, por quem pretende promover a *igualdade* num porvir utópico, a despeito de um presente desigual (Rancière, [1987] 2013). A desigualdade de inteligências é fruto não de uma diferença de natureza de inteligências, mas de um exercício promovido entre algumas inteligências em detrimento de outras, conforme as circunstâncias e a vontade dos sujeitos. Se não é possível comprovar nem a diferença, aposta Rancière, nem a igualdade de inteligências – pois não é possível medir sua natureza, apenas seus efeitos –, mais vale a aposta na segunda, tendo em vista o que se pode fazer a partir dela, pois “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (p.65). A emancipação, por sua vez, depende de sujeitos verem-se reciprocamente como semelhantes, quando cada consciência “se considera como uma igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (p.64). Ser reconhecido como capaz por alguém que não se julga superior na capacidade cognitiva é, portanto, um caminho para que ele próprio assim se reconheça e, conforme sua vontade e as oportunidades de que dispõe, possa fazer uso de sua inteligência em favor de suas aspirações.

Com isso, Rancière (2013) aponta um caminho para evitar que a busca da igualdade *como objetivo* resulte na promoção da desigualdade, ao estabelecer uma posição de inferioridade para o desfavorecido em relação ao educador (pp.11-16). A desigualdade socioeconômica, ao ser transposta para a condição cognitiva, alerta o autor, acaba por reproduzir uma relação de desigualdade, definindo de antemão o olhar do educador sobre o educando. A igualdade de inteligências *como princípio*, em contrapartida, não nega a desigualdade socioeconômica, mas aponta para a importância do contexto e de seus usos na diferenciação das inteligências e destaca o peso do reconhecimento da capacidade cognoscente do sujeito como eixo de sustentação, para que, então, a vontade de cada um possa prevalecer.

Se cada professor pode ser um agente privilegiado no estabelecimento dessa reciprocidade, sua ação não é isolada. Como diz Carvalho (2013) acerca da formação ética nas escolas, trata-se “de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social” (p.50), na qual cada um participa de um coletivo que lhe oferece (ou não) oportunidades de reconhecer-se como sujeito, no sentido forte do termo, ou seja, capaz de posicionar-se diante de seus pares, fazendo uso de sua própria palavra. A experiência do reconhecimento do outro é, então, uma experiência singular de cada sujeito e ocorre em meio à construção coletiva de um entorno que lhe oferece melhores ou piores condições para experimentá-la.

É da ótica do reconhecimento e da emancipação formulada por Rancière que se entende a função da educação na formação do sujeito, tal como afirma Carvalho (2013): “educação é o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo*, [ênfase no original] tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública” (p. 83). Logo, a função da educação é efetivamente permitir ao sujeito constituir-se como tal, no sentido pleno do termo, ao conquistar o poder de transformar o legado simbólico recebido em algo diferente. Sua autonomia está determinada pela conquista desse poder, tornado possível a partir do *acolhimento* e do *reconhecimento* a ele oferecidos por aqueles que cumpriram a função de educadores, dentro ou fora da escola formal.

Em nossa investigação, encontramos equipamentos de educação tanto complementar quanto formal que enfrentam, com maior ou menor homogeneidade, o desafio de oferecer acolhimento aos jovens que atendem, promovendo ou permitindo o estabelecimento de vínculos de respeito e reconhecimento entre seus membros, educadores (diretores, coordenadores, professores e funcionários) e educandos. Há quem busque o estabelecimento

de tais vínculos em espaços pouco receptivos a políticas pedagógicas que priorizem essas diretrizes. Por vezes, esses educadores formam parcerias que permitem o compartilhamento de seus projetos, como ideais a serem alcançados, ainda que não se imponham à dinâmica institucional preponderante. Uns e outros trazem, em sua artesanaria silenciosa ou anônima, estratégias e ações que, ao sustentarem o respeito e o reconhecimento como prioridade e princípio de suas ações, conduzem, em maior ou menor medida, esperança e referências simbólicas refletidas no cotidiano institucional, dando lastro para experiências de vida de sujeitos que constroem, individual e coletivamente, seus ideais e trajetórias de vida.

Este trabalho busca destacar essas estratégias, lembrando a potência de tais sujeitos anônimos (Certeau, [1990] 2012). Nessa perspectiva, o Centro São José e o CIEJA Campo Limpo são referências para a realidade local, mas também eles vivem as vicissitudes de um campo de tensão entre as precariedades de uma região menos assistida pelo poder público e as demandas de uma população composta por mais de meio milhão de habitantes, que diariamente contribui com seu suor para servir às solicitações da metrópole paulista e de seus bairros privilegiados. Também nesses equipamentos, por vezes, vive-se a dificuldade de sustentar a crença num futuro melhor, e seus educadores se perguntam como fazer para dar um sentido ao aprendizado dos jovens que os procuram. Também em várias escolas encontramos educadores, coordenadores e diretores comprometidos com sua função social, propositivos em seu fazer e determinados a promover, a despeito de um contexto adverso, estratégias de trabalho promotoras de inclusão e emancipação social. Não há preto e branco; há agentes diversos, que enfrentam os efeitos de uma realidade complexa, fruto de um crescimento desordenado, que demanda caminhos criativos e efetivos para não aumentar a desigualdade socioeconômica e, sim, cultivar o senso de pertencimento social no qual diferentes possam se ver como semelhantes. Buscamos aqui destacar suas palavras e os efeitos de suas ações, que se enredam nas bagagens de jovens plurais, sem alarde, alimentando-os com recursos para enfrentarem os desafios de sua realidade e poderem inscrever a diferença naquilo que caminha sob o princípio da igualdade.

Educação, por si só, não é solução à desigualdade social, mas sim um meio fecundo para a ação social, considerando a complexidade e a importância da formação dos sujeitos. Não é solução, pois cada realidade local é composta de múltiplos elementos, e não será somente a educação que poderá transformá-la. Saúde, transporte, saneamento básico, segurança, sistema

jurídico, lazer, cultura e esportes compõem a realidade experimentada pelas comunidades e sua juventude, e será a mudança desses vários aspectos, em conjunto com a educação, que transformará a realidade dos novos membros de nossa sociedade. A educação, sobrecarregada pela crença de ser ela a responsável pelo salvamento da juventude e de nosso futuro social, pede ajuda de parceiros dispostos a serem cúmplices nesta caminhada.

## Referências

- Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (2005). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo (SP): Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Borelli, E. (2012, janeiro/julho). Vulnerabilidades sociais e juvenil nos mananciais da zona sul de São Paulo. *Revista Katáphysis*, 15(1), 62-69.
- Brasil (2014). Secretaria Nacional da Juventude. *Estação Juventude: conceitos fundamentais – pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas*. Brasília.
- Caldeira, T. (2000). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34; Edusp.
- Carvalho, J. S. (2013). *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre (RS): Penso.
- Certeau, M. de. (2012). *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer* (18a ed.). Petrópolis (RJ): Vozes. (Original publicado em 1990).
- Dowbor, L. (2007). Educação e apropriação da realidade local. *Estudos avançados*, 21(60), 75-92. Recuperado em 23 de abril de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200006&script=sci_arttext)
- Feltran, G. de S. (2011). *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: Ed. Unesp; CEM; Cebrap.
- Governo do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino Sul 2. Recuperado em 1º de novembro de 2015, de <http://desul2.edunet.sp.gov.br/dehistoria.html>.
- Haguette, T. M. (1999). *Metodologias qualitativas na sociologia* (6a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

- Kowarick, L. (2009). *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo- SP: Editora 34.
- Matheus, T. C. (2002). *Ideais na adolescência: falta (d)e perspectivas na virada do século*. São Paulo-SP: Annablume; Fapesp.
- Matheus, T. C. (No prelo). Vulnerabilidade social e laços de solidariedade entre jovens moradores do Jardim Ângela e do Jardim São Luís. *Psicologia & Sociedade*.
- Prefeitura de São Paulo. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras*. Recuperado em 28 de julho de 2014, de [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados\\_demograficos/index.php?p=12758](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758)
- Rancière, J. (2013). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (3a ed.). Belo Horizonte (MG): Autêntica. (Original publicado em 1987).
- Santos, M. (1994). O retorno do território. In M. Santos, A. Souza, & M. L. Silveira (Orgs.), *Território: globalização e fragmentação* (pp.15-20). São Paulo-SP: Hucitec; Anpur.
- Santos, M. (2009). *Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo* (2a. ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 1990).
- Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 18-42.
- Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, edição especial, (20), 70-77.
- Spink, P. K. (2014, janeiro/julho). Bringing the horizon back in: the mid-range approach to Organizational Studies. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 1(1), 1-26.
- Torres, H. G., França, D., Teixeira, J., Camelo, R., & Fusaro, E. (Coords.). (2013, novembro). O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola (Relatório final). In Fundação Victor Civita, *Estudos & Pesquisas Educacionais* (vol. 4, pp. 167-203). Fundação Victor Civita: São Paulo.

Unicamp, Prefeitura de São Paulo. *Mapa da Juventude*. (2014). Recuperado em 25 de agosto de 2015, de [https://www.portaldajuventude.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Mapa-da-juventude\\_completo.pdf](https://www.portaldajuventude.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Mapa-da-juventude_completo.pdf)

Unicef (2014). Volpi, M., Silva, M. de S., & Ribeiro, J. (Coords.). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília (DF).

*Submetido à avaliação em 15 de novembro de 2015; revisado em 16 de novembro de 2016; aceito para publicação em 03 de abril de 2017.*