

SEGUNDO ATO: QUANDO A ESCOLA FALA...

Marilde Chaves dos Santos,
Professora da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral
marildechaves@bol.com.br

O utilitarismo e o cientificismo foram aos poucos atribuindo o saber a poucas pessoas, aquelas que têm o que falar, que sabem. [...] Despotencializam, assim, as experiências de vida e a reflexão sobre elas e, do mesmo modo, as vivências cotidianas, o aprendizado do dia-a-dia. (Cecília Coimbra, Mayalu Matos e Ruth Torralba)

RESUMO

Este texto refere-se à parte do segundo capítulo de minha dissertação de mestrado. Aborda alguns aspectos de representações sociais dos funcionários da Escola Municipal Nau Cidadã e da Casa de Metara, instituições educativas por mim pesquisadas, sobre os jovens lá atendidos. Tem por objetivo identificar as representações sociais que os funcionários têm a respeito dos jovens por elas atendidos e de que maneira estas representações interferiam no processo de inclusão dos mesmos. Para tanto realizei uma pesquisa qualitativa, realizada através de estudo de caso, cujos dados foram coletados através de entrevistas e observações. Para análise e interpretação destes dados utilizei técnica de análise de conteúdo. Como suporte teórico utilizei Moscovici (1978), Dayrel (2006), Oliveira e Werba (1998), Sá (1998), Stoecklin (2003), Rizzini (2003), Adad (2004) e Butler e Rizzini (2003). Como resultados, percebi como categorias principais as seguintes representações a respeito dos jovens atendidos: meninos de rua, crianças carentes e adolescentes em situação de risco. Encontrei associação entre representações sociais positivas sobre os jovens e o trabalho inclusivo das instituições educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Instituições educativas. Atores escolares. Jovens em situação de risco.

INTRODUÇÃO

A escola se configura teoricamente como um espaço privilegiado de sociabilidade juvenil, pois permite o encontro de diferentes presenças, entre diferentes gêneros, raças/etnias e gerações. Esta característica torna-se mais evidente em se tratando da escola pública, que por ser espaço de democratização do saber, destina-se a possibilitar o acesso de todos ao universo da cultura letrada.

É de praxe o olhar dos pesquisadores centrarem-se no binômio professor-aluno para compreender a intricada relação ensino-aprendizagem e deixam passar

despercebida a riqueza da amálgama que constitui o universo escolar e que colabora também para o sucesso ou para o fracasso do processo. São alunos, professores, zeladores, agentes de portaria, secretários e os novos atores da cena escolar: seguranças, psicólogos, entre outros, que compõem uma comunidade para a qual a sociedade delega e espera que cumpra o papel de educar. Estes diferentes atores possuem níveis de formação diferenciados, valores diversos e múltiplas formas de ver o mundo, mas pelo fato de convergirem para um mesmo objetivo, a educação formal, estas diferenças tornam-se imperceptíveis, a ponto desta comunidade passar, aparentemente, por uma unidade homogênea.

Se essa homogeneidade é aparente, considero importante proceder à escuta das diversas vozes que compõem as instituições educativas. Estas são formadas por um conjunto composto por diversos atores sociais, (profissionais e aluno/as), que trazem diferentes experiências e visões de mundo para seu recinto. São atores sem voz, esquecidos quando se pesquisa o cotidiano escolar, mas que funcionam como engrenagens importantes na prática educativa das instituições. Por isso, optei por ouvir, além de professores(as), agentes de portarias, merendeiras, secretárias, pois acredito que estes também são educadores(as) que colaboram, com suas vivências cotidianas, na socialização dos jovens e que podem ajudar a elucidar a trama do fazer educativo.

Envolvidas pelos rituais próprios do ato de educar, instituições educativas criam representações a respeito do seu papel e dos alunos que atende. Se levarmos em consideração o que Moscovici (1978) classifica como “representações sociais” e que estas podem interferir no comportamento das pessoas, podemos inferir que as representações sociais que os funcionários das instituições educativas têm a respeito dos alunos podem contribuir para a sua inclusão ou exclusão social. Neste texto, tratei das representações que os diferentes funcionários da Casa de Metara e da Escola Municipal Nau Cidadã têm a respeito do jovem “em situação de risco” e as implicações dessas representações na prática educativa destas instituições.

1. Espaço educativo, juventude e representações sociais

Ao analisar as relações entre escola e juventude, Dayrel (2006, p.5) chama atenção para o fato de que na escola “predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade”. O mesmo autor salienta que “quando se trata de

jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à idéia do risco e da violência, tornando-os uma ‘classe perigosa’.” (grifo do autor). Passando do plano teórico para o empírico, essa afirmação faz surgir inquietações a respeito das instituições que atendem jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica, levantando os seguintes questionamentos: uma vez que as duas instituições trabalham com jovens com o perfil destacado por Dayrel (2006), que representações sociais o grupo de funcionários tem destes jovens? Quais os reflexos dessas representações para o processo de inclusão pretendido por estas instituições?

Na busca de respostas para essas questões é preciso esclarecer que meu longo convívio profissional com jovens com o perfil descrito acima percebi empiricamente que o tema suscitava reações imediatas, deixando transparecer opiniões, valores e atitudes geralmente preconceituosas das pessoas ante essa temática. Na busca de uma leitura mais elaborada sobre essa constatação, a teoria das Representações Sociais foi a que mais forneceu elementos explicativos para o fenômeno observado.

De acordo com Sá (1998), o estudo das Representações Sociais está em franca expansão no Brasil, chegando ao extremo de se constituir num modismo. Por isto, ele chama atenção para não se cair numa apropriação ingênua destas representações. Destaca ainda que os fenômenos de representações sociais estão espalhados nas instituições, nas práticas sociais e nas comunicações. Estão, portanto, presentes em inúmeras instâncias da interação social e são fugidias.

Para Oliveira e Werba (1998), as discussões acerca das Representações Sociais têm ocupado espaço no campo da Psicologia Social e têm obrigado teóricos a desenvolverem “novas formas de olhar, de entender e interpretar os fenômenos sociais, ajudando a compreender, em última análise, por que as pessoas fazem o que fazem” (p.104). Por isso, considero que a Teoria das Representações Sociais é um instrumento útil para compreender as atitudes dos funcionários com relação aos jovens em “situação de risco”.

Propostas originalmente por Durkheim como “representações coletivas”, para designar a especificidade do pensamento social em relação ao individual, coube a Moscovici conceituar as representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana. Para ele, “toda representação é composta de figuras e expressões socializadas”, sendo composta de imagens e linguagem que irão produzir determinados comportamentos. É o próprio Moscovici que reforça esta idéia quando resume o conceito de representações sociais como “uma

modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26)¹.

Convém ressaltar, como nos lembra Sá (1998), que o termo “representação social” adquiriu uma utilização mais ampla, sem necessariamente corresponder ao conceito formulado por Moscovici. Oliveira e Werba (1998) também fazem referência à abrangência do conceito de representação social. Para estas autoras, o conceito em questão é versátil, podendo abranger outros conceitos como atitudes, imagens, opiniões e ramos de conhecimentos. No caso desta pesquisa, procurei capturar as opiniões e as imagens dos funcionários.

As autoras ressaltam ainda que criamos as representações para tornar familiar o não familiar, uma vez que tendemos a rejeitar o diferente. Para elas, o processo de assimilação do não familiar, ou seja, a formação das representações sociais se dá através de dois processos: o de ancoragem e o de objetivação. O primeiro é entendido como “processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar para encaixar o não familiar” (p.109), enquanto que no processo de objetivação “procuramos tornar concreto, visível, uma realidade.” (idem).

Moscovici (1978) faz referência à estrutura das representações sociais, concebendo suas configurações em três dimensões: o campo de informação, campo de representação e a atitude. A informação (dimensão ou conceito) “relaciona-se com o campo de conhecimento que o grupo possui a respeito de um objeto social” (p.67). A dimensão do campo de representação “remete-nos à idéia de imagem, de modelo social” (p.69). A terceira dimensão, a da atitude “logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p.70). Dessa forma, essas três dimensões fornecem um panorama do conteúdo e do sentido do objeto representado.

Por sua vez, Sá (1998) alerta para o fato de que ao estudarmos as representações sociais, estamos na verdade estudando um fenômeno de representação que tenha despertado nossa atenção e que tenha relevância social. Só que a constituição deste fenômeno em um objeto de pesquisa não se dá de forma automática, isto é, ele precisa passar por uma transformação. Desse modo, os fenômenos de representação social são construídos no universo consensual de pensamento e os objetos derivados deles são uma elaboração do universo reificado da ciência. Há, dessa forma, uma

¹ Grifo do autor

transformação conceitual de um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado.

Neste sentido, Sá (1998) aconselha ao pesquisador iniciante apenas ocupar-se das representações, até que tenham maturidade para empreenderem pesquisas que se ocupem da gênese dessas representações. Seguindo as orientações desse autor é que me centrei no aspecto de identificação das representações.

2 As representações nas instituições Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara: tentativas de apropriação de um objeto estranho.

Procurando identificar as representações que os funcionários têm sobre os jovens atendidos na Escola Municipal “Nau Cidadã”, foram entrevistados individualmente treze sujeitos, distribuídos da seguinte maneira: um professor e três professoras (uma na função de diretora), duas auxiliares de serviços, duas auxiliares de secretaria, um agente de portaria, um segurança, um instrutor de circo e uma estagiária de psicologia. Ao codinome seguiu-se a função. Na Casa de Metara entrevistei quatro funcionários, sendo duas merendeiras, um agente administrativo e um educador social.

As entrevistas tiveram por intuito identificar as representações sociais dos funcionários das duas instituições, sob três perspectivas: as informações que os funcionários têm a respeito da situação dos jovens, como cada funcionário reelaborou essas informações em imagens e quais os reflexos dessas reelaborações na prática da escola, procurando analisar como estas práticas se constituem em elementos de inclusão.

Com relação à perspectiva da informação, emergiram as seguintes categorias: meninos de rua, crianças e adolescentes em situação de risco e crianças carentes, que foram abaixo exemplificadas com algumas falas:

Meninos de rua: *“Disseram que eram meninos de rua, que viviam em situação de vulnerabilidade social, entendeu, que tinham problemas com a família, problemas com a lei e que usavam drogas...”* (Wolverine, Assistente administrativo, Casa de Metara);

Crianças carentes: *“Tenho informação que eles são meninos especiais, carentes, que tem dificuldade social, por causa da violência eles que praticam e sofrem.”* (Batman, professor, E. M. Nau Cidadã)

Crianças e adolescentes em situação de risco: *“Trabalhamos como meninos em situação de risco, meninos que são usuários de drogas, meninos que tem problemas familiares, que já passaram por várias escolas e não permaneceram...”* (Mulher Maravilha, diretora, E. M. Nau Cidadã).

A análise das respostas mostra que não há uma relação direta entre a função exercida pelos sujeitos entrevistados e as respostas dadas. Dessa forma, sujeitos de diferentes posições funcionais podem compartilhar as mesmas visões e opiniões, uma vez que as representações se formam através das interações sociais e das comunicações, simbolizando atos e situações que são comuns dentro de um mesmo grupo (MOSCOVICI, 1978. p.25).

A categorização dos estudantes como “meninos de rua” surge no discurso de apenas um funcionário da Escola Municipal Nau Cidadã, embora não se consiga apreender qual o significado que esta categorização tem para este funcionário em particular, uma vez que este apresenta dificuldade em explicá-la: *“Para mim são meninos de rua”* (Hulk, agente de portaria).

Esta dificuldade não é exclusiva deste funcionário, mas pode ser reflexo da dificuldade de compreensão do fenômeno do surgimento de crianças de rua pela sociedade. A própria literatura sobre a temática é complexa e ampla, utilizando denominações diversas, como por exemplo: “crianças de rua”, “na rua”, “menores abandonados”, “em conflito com a lei”, “em circunstâncias especialmente difíceis”, demonstrando também uma dificuldade de categorização nos meios acadêmicos, pois são categorias divergentes e que se sobrepõem (STOECKLIN, 2003). Este teórico prefere a expressão “criança em situação de rua”, pois considera que o problema não está nas crianças, mas nas situações nas quais estas podem se encontrar.

Expressão parecida com citada acima emerge do discurso de vários funcionários das duas casas como categoria: “crianças em situação de risco”, embora em muitos casos eles pareçam não ter claro estas definições conceituais, usando-as como sinônimos tanto de criança de rua como de crianças carentes. Essa amálgama de conceituações pode estar na maneira como o fenômeno do surgimento de crianças de rua no Brasil vem sendo percebido pela sociedade. Muitas vezes o fenômeno é tratado como se fosse exclusivo do Brasil ou tenha surgido recentemente. Mas, para Butler e Rizzini (2003, p.17) existem meninos de rua em todas as cidades do mundo e o fenômeno ganhou visibilidade nas últimas décadas do século XX.

As análises feitas por Rizzini (2003) levam à constatação de que o termo “menino de rua” passa a representar as crianças que vivem em condições de pobreza e

marginalidade, uma vez que há no Brasil milhares de crianças e jovens e que, nem por isso, recebem esta mesma visibilidade. Há, portanto, a necessidade de uma mudança de atitude no âmbito das políticas e das práticas, focalizando-se mais as potências e as potencialidades dos jovens/crianças, de suas famílias e de suas comunidades.

Na mesma linha de pensamento de Rizzini, Adad (2004) discute como os termos usados para adjetivar jovens pobres e conseqüentemente os discursos aos quais estes termos estão vinculados são transformados em ações. Para ela, o termo *situação de risco pessoal e social* (grifo meu) diz respeito às circunstâncias que expõem esta categoria a situações de ameaça, ou transgressão a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes ou do próprio Estado. Este conceito tende a ser mais abrangente, pois incorpora além da visão economicista da pobreza, outras dimensões como: gênero, geração e etnia e que se desdobram em outras questões como: violência, trabalho infantil, uso e tráfico de drogas, etc.

Ainda assim, quando este discurso converte-se em políticas públicas estas ainda continuam sendo formuladas da perspectiva da disfunção social, onde as crianças e os jovens são considerados em desvantagem social:

Ao focalizarem seus esforços para resolver as *situações de risco* (grifo da autora), as políticas públicas estão centradas na busca de enfrentamento dos problemas sociais que afetam esses segmentos a partir de uma concepção que os trata como risco para a ordem societária, dificilmente os tratando como capazes de realizações propositivas e como interlocutores para desvendar os significados de seus conflitos, necessidades, desejos e expectativas (Adad, 2004, p. 32).

Apesar dessas apropriações simbólicas/representações que os funcionários têm dos jovens que atendem estarem relacionadas à maneira como social e historicamente este fenômeno foi percebido, parecem não ter acompanhado a evolução sofrida na percepção do fenômeno. Isto se constata quando se observa que boa parte dos funcionários entrevistados não percebe os jovens com os quais trabalham pela perspectiva da situação em que se encontram. Por isso, surge ainda, na dimensão da informação a denominação “criança carente”, resquício da “teoria da carência cultural”. De acordo com Patto (1999), esse conceito teve seu ápice na década de 1960, aparecendo para explicar o fenômeno do fracasso escolar percebido pela ótica do liberalismo.

Contextualizada cada uma destas categorias, o passo seguinte foi tentar perceber como os funcionários objetivaram as informações recebidas, ou seja, como os

funcionários materializaram o objeto deste estudo em imagens, transformando o estranho em familiar. Deste processo resultaram as seguintes imagens: meninos de rua, meninos carentes, jovens em situação de risco, jovens violentos, jovens, adolescentes, jovens carentes e jovens vitimados.

Essas imagens foram categorizadas de acordo com a perspectiva apresentada pelos sujeitos entrevistados, considerando a perspectiva da vivência nas ruas, da carência, da situação da situação de rua, da exposição à violência, da inclusão e da afetividade. Tais imagens relacionam-se à forma como cada funcionário compreendeu as informações recebidas. Parte delas reproduz estereótipos socialmente, tendendo a generalizações apressadas entre jovens pobres e marginalidade.

Um dado interessante diz respeito ao grupo de funcionários que construiu a imagens dos jovens em questão pela ótica da afetividade. A partir desta perspectiva, essa imagem se desdobra pela ótica da relação familiar, da vivência de regras e da aceitação da condição juvenil destes alunos. São três pilares importantes na relação da escola com o jovem e que podem contribuir para inclusão social dos mesmos. Se considerarmos que um dos aspectos constituintes do fato da ida dos jovens para a rua é a quebra dos laços familiares, a compreensão da dinâmica das relações desenvolvidas no interior das famílias desses jovens é fundamental para a formulação de ações inclusivas. Há necessidade, portanto, de aprofundar as discussões sobre as relações familiares e a maneira como a escola percebe essas relações e como as idealiza.

Compreendida a maneira como cada grupo de funcionário ancorou e objetivou as informações sobre os jovens atendidos, cabe discutir quais os reflexos das representações sociais construídas pelos funcionários na prática educativa desenvolvida pelas instituições pesquisadas.

3. Representações sociais e atitudes favoráveis à inclusão

Através das observações feitas em diário de campo, resultante do contato com o cotidiano das duas instituições, constatei como uma imagem menos preconceituosa dos alunos contribui para uma atitude mais positiva, admitindo uma convivência mais saudável entre os atores que compõem o cenário da escola contemporânea, redundando em posturas inclusivas. Partindo dessa premissa, tentei perceber se as informações e imagens construídas sobre os jovens em situação de risco ocasionam novas posturas em relação aos demais jovens desta mesma categoria.

Uma das formas das formas que utilizei para analisar esta relação, além das observações, foi comparar as respostas sobre as informações que os funcionários receberam a respeito dos jovens com as dadas à questão sobre atitude destes funcionários diante de jovens com o mesmo perfil, mas que com os quais não mantinham contato direto. Percebi que os funcionários que disseram ver os alunos como “meninos de rua” ou “crianças carentes”, quando confrontados com situações que os levariam a uma tomada de atitude perante jovens com o mesmo perfil, demonstraram que reagiriam com medo, com aversão ou com violência.

Assim, considerar estes jovens como sendo “meninos de rua”, ou “crianças carentes” pode significar para os funcionários que estes jovens sejam abandonados, delinquentes, ou violentos. Ou seja, recorrendo a Stoecklin (2003) é possível dizer que estes funcionários têm uma reação comum à sociedade, pois: “a reação da sociedade à vida nas ruas oscila entre a violência extrema, a indiferença e a assistência (p. 96). Para o autor, essa é uma reação danosa, pois desencadeia o círculo vicioso que reforça no jovem a imagem que se faz dele, impulsionando-o a continuar nas ruas, provocando uma delinquência ainda maior.

Os funcionários disseram ver nos alunos “adolescentes em situação de risco” demonstram ter uma atitude mais favorável perante outros jovens com o mesmo perfil, ou seja, ampliam para os jovens com os quais não têm um contato direto.

O conjunto das respostas das duas instituições respostas sugere que a convivência com os jovens teve um impacto positivo sobre a representação que antes essas pessoas faziam deles. É interessante como as dimensões que formam as representações sociais se entrecruzam, em especial no conteúdo das falas dos funcionários da Casa de Metara. À medida que conhecem a história de vida dos jovens (*as pessoas não “conhece” eles, a história deles*), os funcionários vão mudando de atitude (*Antes eu agia como já falei achando que eles eram ladrões, trombadinha e tal. Mas hoje eu já vejo com outros olhos. Não diria assim que vão fazer algum mal.*) e vão reestruturando as imagens sobre os jovens (*Desde que eu entrei a minha concepção mudou, porque quando via eles lá fora , pensava do mesmo jeito. Hoje penso que os lá de fora são igual aos daqui, só com menos oportunidade.*)

A partir desta constatação pude inferir que as representações sociais dos funcionários sobre os jovens produzem comportamentos diferenciados nas relações que se estabelecem entre estes. Representações mais positivas geram comportamentos menos hostis. Constatei também que partir da perspectiva dos funcionários, delineiam-

se linhas de trabalho das instituições e da forma como cada funcionário atua: a linha da “ajuda”, que pode ter o sentido de ações compensatórias, baseadas em viés assistencialista; a da capacidade de aprendizagem; a do acesso a práticas culturais e desportivas, entre outras. Há uma relação entre a maneira como cada funcionário organizou sua representação sobre os alunos e aspectos destacados na prática da escola. A partir dessa inferência, identifica-se a dimensão do campo da representação (imagem social construída sobre os jovens), refletindo-se em atitudes da prática social (estranhamento pelo fato dos jovens apresentarem-se fora da escola).

De um modo geral, os sujeitos entrevistados vêem o trabalho desenvolvido pelas duas instituições como positivo e concordam que este contribui para a inclusão dos jovens. Para tanto, apontam as atividades desenvolvidas como justificativa para essa crença, uma vez que as instituições procuram se situar dentro das necessidades dos jovens de hoje, homens concretos, tentando adaptar-se a eles, invertendo a lógica onde o jovem é quem tem que se adaptar à cultura escolar. Na ótica dos entrevistados, os caminhos traçados pelas instituições para constituir os alunos em estudantes passam pela melhoria da qualidade da educação, pela implementação de atividades culturais, pela qualidade das relações interpessoais e pela formação de valores.

Inverter a lógica em que o aluno, independente de sua especificidade, precisa moldar-se a um modelo de escola ainda gestado na sociedade moderna (DAYRELL, 2006), exige que se reveja a cultura escolar, redimensionando seus tempos e seus espaços. Exige também repensar o sentido das aprendizagens, mediá-las com os projetos de vida dos jovens para que estes possam constituir-se como alunos. E esta não é uma função exclusiva do jovem, mas deve ser uma responsabilidade da escola como um todo, quando esta for concebida como um local de encontros. Requer a escuta do outro, “paciência pedagógica”, construindo um diálogo entre a cultura do jovem que hoje chega à escola e as necessidades formais desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à representação que os funcionários fazem dos alunos cujo perfil foi descrito no capítulo anterior, pude constatar que eles são vistos como “meninos de rua”, “crianças carentes” e “crianças e adolescentes em situação de risco”. Pude constatar também que entre os funcionários não há uma clareza conceitual que diferencie uma categoria da outra, principalmente com relação às duas primeiras. Ao

consultar a literatura sobre a questão, observei que esta é uma dificuldade comum nos meios acadêmicos e na própria sociedade que, atônita com o surgimento de jovens de rua, não os compreende como produto de um modo de produção excludente. Então, na tentativa de explicar o fenômeno, criam-se rótulos que geram atitudes que variam do medo, da violência ou da compaixão.

No contexto da escola, essa tensão ante o desconhecido tende a agravar-se, uma vez que neste recinto, os jovens terão de adequar-se ao modelo pré-estabelecido de ser aluno. A forma que ele vai se constituir como aluno pode ser inclusiva ou excludente, caso não haja respeito à sua condição juvenil e não haja, por parte dele mesmo, uma atribuição de sentido para a cultura da escola. Daí a importância da expectativa da escola em relação ao jovem que hoje chega à escola, uma vez que a dimensão “ser aluno” não é dada e nem se constrói no vazio, mas com a participação de todos.

É interessante observar que, apesar dos funcionários entrevistados usarem os termos “crianças de rua” e “crianças carentes” como sinônimos, para designar o que para eles é entranho e nesses casos representados pela perspectiva da falta, acreditam no poder da escola como instrumento de inclusão. Isto ficou constatado quando se observa que nos discursos destes funcionários há uma comparação entre o antes e o depois da entrada dos alunos na escola, e uma diferenciação entre os jovens que freqüentam e os que não freqüentam a escola.

Por fim, o trabalho das instituições do ponto de vista de seus atores é tido como positivo, levando em conta que estas procuram compreender a dimensão de ser jovem e de ser aluno e buscam ter posturas alternativas, favorecedoras da construção de novas formas de convivência. A ação destas instituições, consideradas exitosas, podem ser aproveitadas no contexto de outras escolas.

Estas percepções se deram a partir da ótica dos funcionários, ou seja, a partir das representações construídas por um dos segmentos que compõem a cultura escolar. Possibilitaram produzir reflexões a partir de vivências cotidianas, de pessoas que não executam, mas que também constroem saber no dia-a-dia. Por outro lado, neste complexo encontro entre diferentes, faz-se necessário observar o seu contexto escolar pela ótica também dos alunos, para quem, afinal, são dirigidas as políticas públicas, cujas vozes podem ter muito a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

- ADAD, S. J. H. C. **Jovens e educadores de rua**: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2004
- DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, F. O; de WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et all. **Al. Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1991. p. 8-52.
- RIZZINI, I. ; BUTLER, U. M. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, Irene (org.). **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- RIZZINI, I (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño. USU/Amais, 1990.
- STOECKLIN, D. Das competências das crianças e adolescentes em situação de rua ao desenvolvimento social. IN: RIZZINI, I (org.). **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.