

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROCESSOS DE EDUCAR E EDUCAR-SE
EM INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO A
CRIANÇAS E ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Lígia Maria Portela da Silva

São Carlos
2007

Lígia Maria Portela da Silva

**PROCESSOS DE EDUCAR E EDUCAR-SE EM
INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Waldenez de Oliveira

São Carlos
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pe

Silva, Lígia Maria Portela da.

Processos de educar e educar-se em instituição de
atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco
/ Lígia Maria Portela da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
135 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Professores - formação. 2. Educação. 3. Crianças e
adolescentes em risco social. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira

Profª Drª Sonia Stella Araújo-Oliveira

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink on a white background with horizontal lines.

Este trabalho é dedicado a todos os educandos e educandas, educadoras e educadores do Programa Conquista Criança, especialmente a Adriza, Átila, Leonardo e Simião, sem os quais, ele não existiria.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Benjamim e Valdeh, pelo exemplo de seriedade e compromisso no trabalho, pelo amor e bom humor;

A Nina, filha querida, com quem, há vinte anos venho aprendendo sobre a vida e sobre mim mesma, tentando ser uma pessoa melhor;

A minhas irmãs, Lília e Mariângela – retirantes, nós todas, sempre a nos re-encontrar em momentos marcantes, inesquecíveis – pelo carinho e estímulo neste período em que ficamos mais próximas; a meu irmão, Tota e minha cunhada, Teca, pela atmosfera musical que muito contribuiu durante a escrita deste trabalho;

Às amigas, umas mais próximas, outras mais distantes fisicamente, sempre comigo no carinho, na confiança, no incentivo, nas risadas, lágrimas, reflexões e confidências: Maíra, Denise, Isnaia, Claudete, Fátima, Josy, Beatriz, Marlúcia, Isabel, Vitória, Selva, Sydione, Rosa, Graça;

A Ugo, pelo carinho, pela presença sempre espirituosa e por facilitar minha aproximação aos mistérios do mundo virtual;

À Prof^a. Dr^a. Maria Waldenez de Oliveira, minha orientadora, pela convivência, pelo que me possibilitou aprender, pela capacidade de me fazer enxergar sempre mais um pouco sobre o fazer da pesquisa, pela presença em momentos decisivos;

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Aída Victoria Garcia Montrone, Roseli Rodrigues de Mello e Sonia Stella Araujo-Olivera pelas preciosas contribuições na qualificação e defesa desta dissertação, oportunidades valiosas de partilha, questionamento e ampliação de horizontes;

Ao grupo responsável pela Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, pela convivência, reflexões, silêncios e possibilidades apresentadas;

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pela experiência vivida, pelo compromisso demonstrado na condução de seu trabalho, pelas oportunidades disponibilizadas;

Aos servidores da Secretaria do PPGE e do DME pela receptividade e ajuda no encaminhamento das várias providências e solicitações surgidas ao longo do curso;

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, espaço de aprendizagens no qual venho me descobrindo e construindo profissionalmente, pelo apoio prestado, inclusive por meio de bolsa para efetivação deste curso de mestrado.

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Área de Metodologia de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

Este trabalho investigou como educadores e educandos participantes de programa de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco se educam para o reconhecimento e respeito das diferenças e das suas potencialidades e limites, exercendo a capacidade reflexiva, crítica e propositiva. Foi desenvolvido nos anos de 2006 e 2007, junto ao Programa Conquista Criança, ação municipal de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, tendo como campo da pesquisa empírica duas oficinas desenvolvidas pelo Programa. Os objetivos da pesquisa foram: a) identificar e analisar as concepções de educadores e educandos sobre educação, educador, criança e adolescente e sobre os objetivos e a ação do Programa Conquista Criança; b) analisar a práxis do educador e do educando e seu processo formativo, identificando os diferentes espaços, experiências e momentos nos quais se dá esse processo. Neste trabalho, parte-se da compreensão de educação como processo dialógico, na perspectiva freireana, no qual os sujeitos envolvidos se educam na relação entre si e no/com o mundo, através da reflexão e da ação, conhecendo a realidade como processo em transformação contínua. Neste sentido, as pessoas educam e se educam nas diversas práticas sociais nas quais estão inseridas, entendendo-se que a educação, portanto, se dá também para além do espaço escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se os seguintes procedimentos: conversas, observações não-sistemáticas e observações sistemáticas, todas registradas em diário de campo; entrevistas; discussão com os participantes acerca das entrevistas após a transcrição e acerca das análises de dados elaboradas pela pesquisadora. Foram realizadas dezenove sessões de observação sistemática e dez entrevistas. Participaram das entrevistas e das discussões mencionadas, dois educadores e dois educandos. Os elementos surgidos a partir dos procedimentos adotados permitiram delinear as seguintes categorias de análise, sistematizando as concepções e experiências dos participantes: Visões de si e do outro; Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança; O fazer cotidiano. Tal análise encaminhou para a compreensão das seguintes dimensões que visam à formação para a cidadania: Fazer juntos; Questionar, ouvir, dizer: dialogar; Buscar a coerência do próprio comportamento, mantendo contato com sua história e verdade íntima; Exercitar a fé no ser humano; Ter/proporcionar espaço para ser e agir, exercitando autonomia e responsabilidade. Este trabalho contribui para a reflexão e elaboração de propostas formativas para educadores que atuam na área da infância e juventude, oferecendo elementos para pensar o trabalho educativo, em especial o desenvolvido em instituições de atendimento a crianças e jovens em

situação de risco. As dimensões apontadas podem ser de especial interesse para repensar as práticas desenvolvidas nos espaços escolares, inclusive no ensino superior e nos processos de construção de conhecimento sobre educação.

Palavras-chave:

Práticas sociais e processos educativos – Jovens em situação de risco – Cidadania

ABSTRACT

This work investigated how educators and students, who participated in the program of attending on children and adolescents at risk situation, are educated in order to recognize and respect the differences and also recognize their potentialities and limits, exercising their reflexive, critical, and propositive capacity. It was developed in 2006 and 2007, with the Programa Conquista Criança, a municipal action of attending on children and adolescents at risk situation, in Vitória da Conquista, in the State of Bahia, and it had as field of empiric research two workshops developed by the Program. The goals of the research were: a) to identify and analyze the conceptions of educators and students about education, educator, child and adolescent, and about the aims and the action of the Programa Conquista Criança; b) to analyze the educator's and the student's praxis and their formative process, identifying the different spaces, experiences and moments in which this process takes place. In this work, we understand education as a dialogical process, in the freirian perspective, in which the subjects involved are educated in relation to themselves and to the world, through reflexion and action, noticing reality as a process in continuous transformation. In this way, people educate and are educated in the several social practices in which they are inserted, so education also happens beyond the school space. For the development of the research the following proceedings were used: conversations, non-systematic observations and systematic ones, which were all registered in a field diary; interviews, and after the interview transcriptions, discussion with the participants were made; data analysis elaborated by the researcher was also discussed with the participants. Nineteen sections of observation and ten interviews were accomplished. Two educators and two students participated in this process. The elements that appeared from the adopted procedures permitted us establish the following categories of analysis, systematizing the participants' conceptions and experiences: Visions of oneself and of the other; Visions of education and of the educative work in the Programa Conquista Criança; The daily work. That analysis led to the following dimensions understanding which aims at the citizenship formation: To do things together; To question, to listen, to say, to dialogue; To seek coherence of one's own behavior, keeping in touch with one's own history and inner truth; To exercise faith in the human being; To have and provide space of being and acting, exercising autonomy and responsibility. This work contributes to the reflection and elaboration of formative proposals to educators that act in the infantile and juvenile area, offering elements to think about the educative work, specially the one that is developed in institutions of attendance on children and young people at risk situation. The pointed dimensions can be of

special interest to think over the practices developed at the school spaces, including the university and processes of education building knowledge.

Key words:

Social practices and educative processes – Youths at risk situation – Citizenship

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo 1 – Educação e cidadania	
1.1. Educação, processos educativos e a formação do(a) educador(a)	17
1.2. Cidadania e América Latina	23
1.3. O atendimento à infância e à juventude no Brasil	30
Capítulo 2 – Juventude	
2.1. Um conceito em discussão	34
2.2. Juventude e adolescência	37
Capítulo 3 – Situando a pesquisa	
3.1. A cidade	42
3.2. O Programa Conquista Criança	43
Capítulo 4 – Percurso metodológico	
4.1. Pontos de partida	47
4.2. Procedimentos adotados	49
4.3. Os participantes	53
4.4. A análise dos achados	55
Capítulo 5 – No labirinto: olhos, ouvidos, coração	57
5.1. Apresentando-se	58
5.2. Visões de si e do outro	59
5.3. Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança	70
5.4. O fazer cotidiano	87
Capítulo 6 – Reflexões e caminhos possíveis	96
6.1. Fazer juntos	96
6.2. Questionar, ouvir, dizer: dialogar	100
6.3. Buscar a coerência do próprio comportamento, mantendo contato com sua história e verdade íntima	103
6.4. Exercitar a fé no ser humano	106
6.5. Ter/proporcionar espaço para ser e agir, exercitando autonomia e responsabilidade	109
Capítulo 7 – Considerações finais	116
Referências bibliográficas	121
Apêndices	125

APRESENTAÇÃO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos?

Eduardo Galeano

Foi a vivência do *não* transformado em *sim* pelas artes de diversas contingências da vida, inclusive inconscientes, o principal motivo de hoje estar estudando as relações educativas entre educadores e educandos, jovens participantes de uma ação municipal voltada ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco.

Filha de pais professores, acostumei-me a *brincar de professora* e pensar nessa como uma entre outras profissões sonhadas. A adolescência, com seu necessário movimento de busca de diferenciação, de identidade e entendimento de si mesmo, me levou a tirar do horizonte o trabalho de meus pais e escolher a Psicologia como área de conhecimento a ser desvendado e como profissão.

Atuei nos anos imediatos à conclusão da graduação realizando atendimento psicoterápico, com base numa visão psicanalítica. Mantinha, no entanto, algum contato com a educação trabalhando como técnica numa Universidade Estadual. A insatisfação no desempenho dessas atividades progrediu até que me afastei de ambas, tentando resolver a crise profissional que vivia pelo envolvimento em uma terceira atividade, que nada tivesse a ver com as anteriores e *sim* com outros interesses, necessidades e convicções.

Trabalhar na assessoria de um vereador por quatro anos, me proporcionou contato com realidades e dimensões da vida na cidade que eu não tivera até então e novas reflexões sobre o meu papel profissional e pessoal. Este vereador, um professor, atuava de forma comprometida com os excluídos e entendia seu mandato como um espaço pedagógico no trato com a população. Ao longo daqueles quatro anos, algumas questões começaram a ficar claras para mim. Visualizava a importância do conhecimento psicológico para contribuir na compreensão das relações entre as pessoas, bem como suas relações profundas com condições sociais, culturais, econômicas. Observava como as relações de aprendizagem se apresentavam em múltiplos espaços, além do escolar, e como as populações ditas “carentes” guardavam saberes de que eu não suspeitava ou, talvez, pensasse de forma estereotipada.

A mudança de Salvador para a cidade de Vitória da Conquista, no interior da Bahia, possibilitou que surgissem oportunidades e convites para novas atuações profissionais, situações que eu ansiava viver, mesmo que não as tivesse claramente delineadas. Foi neste

contexto que os antigos *não* a que me referi puderam se tornar valiosos *sim* a uma vida nova e desafiante.

Trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco, alguns vivendo nas ruas, *não* fazia parte de um projeto ou sonho. Imaginava que seria difícil conviver e atuar cotidianamente numa situação onde a injustiça e a miséria seriam constantes. Pensava nas frustrações que certamente viveria ao tentar atuar em realidade tão adversa. No entanto, ao iniciar uma inserção profissional nesta nova cidade, foi esta a oportunidade de trabalho concreta que surgiu. Relutei alguns meses antes do *sim*, tendo iniciado efetivamente a trabalhar no Programa Conquista Criança em dezembro de 1997. Era a psicóloga no Grupo Técnico do Programa, que seria completado, posteriormente, com uma pedagoga e uma assistente social.

O Programa Conquista Criança é uma ação da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – PMVC, iniciada em setembro de 1997 com o objetivo de atender crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco¹. A ação do Programa pode ser sintetizada como de combate ao trabalho infantil; busca de reinserção escolar, familiar e comunitária; promoção do acesso a práticas esportivas, atividades culturais e profissionalizantes. Seu princípio básico é a *Educação para o Exercício da Cidadania* entendida como reconhecimento e respeito pelas diferenças; reconhecimento de si próprio, seus desejos, potencialidades e limites, direitos e responsabilidades; exercício da capacidade reflexiva, crítica e propositiva (PMVC, 1997).

Foi nessa ação, que se constituía, que me vi lançada e questionada por uma realidade que, até então, estivera distante de mim. Sentimentos de medo, insegurança por não saber qual o meu papel, o que fazer, foram constantes neste início e, algumas vezes, depois também.

O que eu havia aprendido e vivido anteriormente ajudava pouco. Os cursos oferecidos à equipe e os contatos com técnicos ligados a outras ações semelhantes iam ajudando a entender melhor com o que estávamos lidando e que era necessário pensar nossa atuação de uma forma nova, que conjugasse criticidade, mudança, tempo, respeito, escuta, diálogo. De

¹ Encontra-se em *situação de risco pessoal e social* a criança/adolescente que sofre exposição “a fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e os jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência e maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso do tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça ou violação da integridade física, psicológica ou moral”. (Costa, 1993 apud Vangrelino, 2004, p. 11)

certa forma, isto não era novo na prática clínica que havia exercido, mas sim, quando trazido para um contexto educativo.

No momento em que iniciei formalmente o trabalho, estava acontecendo a primeira ampliação do atendimento e a mudança para um espaço maior. Dos 32 meninos atendidos inicialmente no Projeto Piloto passou-se a aproximadamente 80 meninos e meninas. Esta ampliação foi se dando continuamente até chegar aos quase 400 atendimentos atuais. Isto implicou também a chegada de novos educadores, momentos de conversas, reflexões, estudos, movimentos de afinar o pensamento e a ação. E o surgimento do pensar sobre o processo de aprimoramento desses profissionais e a sua prática. As expectativas de que, como consequência dos cursos oferecidos, se caminharía na direção de uma maior autonomia e criatividade dos educadores em sua ação, com reflexos na situação dos educandos, nem sempre se confirmavam. Dificuldades que pareciam superadas retornavam, posturas contrárias à proposta do Programa surgiam de quando em vez, mais do que seria desejável.

Ao tempo em que iniciava o trabalho no Programa Conquista Criança, vivia também outra experiência “inaugural”: a docência. Outro *não* que virou *sim*. Primeiramente, em 1998, como professora substituta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por dois anos e, depois, em 2001, como professora do quadro efetivo com ingresso por concurso público. Uma descoberta prazerosa, que me permitiu um encontro profundo comigo mesma, também profissionalmente, além de suscitar a reflexão acerca do papel da instituição universitária na sociedade, do compromisso dos seus profissionais e dos profissionais por ela formados.

Estudar, ministrar disciplinas, participar de grupos de estudo e pesquisa, participar de órgãos da universidade, da vida departamental, foram atividades que terminaram por tomar um tempo cada vez maior e se impôs a necessidade de definir uma prioridade, tendo optado por deixar o Programa Conquista Criança no ano de 2003 e assumir o regime de trabalho de dedicação exclusiva à universidade. Esse afastamento, no entanto, não cortou os laços criados nem a certeza da importância do trabalho desenvolvido neste tipo de atendimento, o que vem se expressar na proposta de realização dessa investigação.

Levada pela atuação no Programa Conquista Criança, minha atenção esteve voltada inicialmente às questões relacionadas ao trabalho do educador realizado com as populações excluídas, sua formação, as vicissitudes da sua atuação, reflexões sobre ela. Foi com este interesse que iniciei os estudos no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A experiência vivida nas disciplinas cursadas, principalmente em *Práticas Sociais e Processos Educativos*, disciplina ministrada conjuntamente pelos seis professores dessa Linha

de Pesquisa, na qual esta pesquisa está inserida, fez se destacar, vindo à linha de frente do meu pensar, a relação educador-educando, um elemento que, mesmo estando presente anteriormente, ganhou relevância a partir de então. As discussões desenvolvidas nas reuniões de orientação aprofundaram este novo ângulo de visão, elucidando ao final de algumas elaborações a questão de pesquisa a partir da qual foi desenvolvida esta pesquisa, ou seja: *Como educador e educando se educam para o reconhecimento e respeito das diferenças, das suas potencialidades e limites, exercendo a capacidade reflexiva, crítica e propositiva, nas atividades desenvolvidas no Programa Conquista Criança?*

São objetivos deste trabalho identificar e analisar as concepções de educadores(as) e educandos(as) sobre educação, educador, criança, adolescente, os objetivos e a ação do Programa Conquista Criança, bem como analisar a práxis de educadores(as) e educandos(as) e seu processo formativo, identificando os diferentes espaços, experiências e momentos nos quais este se dá. Estes objetivos oferecem condições para atingir o objetivo mais amplo de contribuir para a reflexão e elaboração de propostas formativas na área da infância e juventude.

Embora a partir do final da década de 1980 tenham crescido o interesse, as pesquisas e publicações enfocando a situação da infância e juventude em situação de risco no Brasil e os trabalhos desenvolvidos com estes grupos, nota-se que esta produção ainda é reduzida se comparada com o espaço ocupado por outras temáticas na pesquisa educacional. A propósito, André (1998, p. 92) comenta, com base em pesquisa acerca das dissertações e teses defendidas sobre formação de professores no Brasil, no período de 1990 a 1998, que “A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situação de risco, é totalmente silenciada”.

Em levantamento realizado em publicações brasileiras, classificação QUALIS/CAPES Internacional A (Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação) e Nacional A (Cadernos CEDES), do ano de 1999 a 2005, tampouco foram localizados artigos que abordassem o campo de interesse desta pesquisa – as relações desenvolvidas por educadores e educandos no marco de uma proposta dialógica e emancipadora. Foram encontrados onze textos que tratavam de questões relacionadas a este como autonomia e educação, trabalho infanto-juvenil, cidadania, democracia e educação. Já entre as dissertações e teses elaboradas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR, na Área de Metodologia de Ensino, foram localizados três trabalhos no período compreendido entre 1997 e 2005. Nestes, desenvolvem-se abordagens relativas aos diversos aspectos presentes na formação do educador social; ao delineamento de um perfil do educador

social; aos processos educativos vividos por crianças trabalhadoras nas ruas e sua relação com a escola.

Neste trabalho, desenvolvido na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos da área de concentração em Metodologia de Ensino, são enfatizadas as relações que acontecem no marco de uma prática social de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de risco, o que se aprende e se ensina nessas relações numa perspectiva emancipadora, como isto acontece, quais são e como se desenvolvem os processos educativos que aí têm lugar.

O texto se organiza em seis capítulos, referências bibliográficas e apêndices. O capítulo 1 apresenta a concepção de educação que conduz o trabalho, na qual se destaca a influência do pensamento de Paulo Freire. Esta concepção de educação é situada na realidade latino-americana, discutindo-se aspectos referentes à cidadania neste contexto. O capítulo aborda também aspectos referentes à infância e juventude em situação de risco no Brasil e o surgimento dos profissionais que delas se ocupam.

No capítulo seguinte são discutidas compreensões acerca da juventude e adolescência a partir de abordagens sociológicas e psicológicas, refletindo sobre a sua construção social e histórica, bem como sobre a forma como as políticas públicas têm se desenvolvido no Brasil no trabalho com a juventude.

O capítulo 3 busca situar o espaço no qual a pesquisa se desenvolveu, oferecendo uma breve caracterização da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, e do desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, apresentando um pequeno histórico do Programa Conquista Criança e seu funcionamento.

As considerações acerca das bases metodológicas sobre as quais a investigação está assentada encontram-se no capítulo 4, assim como a descrição dos procedimentos adotados, critérios e processo de escolha dos participantes, e reflexões relativas ao processo de análise dos achados.

No capítulo 5 são apresentados e discutidos os achados da pesquisa, organizados em três categorias – Visões de si e do outro; Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança; O fazer cotidiano – procurando utilizar preferencialmente as próprias palavras dos participantes, colhidas nas entrevistas.

O capítulo 6 indica possíveis caminhos para responder à questão motivadora da pesquisa, com o auxílio das seguintes dimensões que visam à formação para a cidadania: Fazer juntos; Questionar, ouvir, dizer: dialogar; Buscar a coerência do próprio comportamento, mantendo contato com sua história e verdade íntima; Exercitar a fé no ser

humano; Ter/proporcionar espaço para ser e agir, exercitando autonomia e responsabilidade. Neste capítulo também se reflete sobre as possibilidades de, a partir das dimensões encontradas, repensar as práticas educativas desenvolvidas em espaços escolares.

Finalizando o trabalho, no capítulo 7 é feita uma reflexão acerca do caminho trilhado pela pesquisadora, seus diversos aspectos e repercussões profissionais e pessoais.

Nos Apêndices encontram-se modelos dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido utilizados, roteiro de observação e roteiros de entrevista com educadores(as) e educandos(as).

1. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.

Eduardo Galeano

1.1. Educação, processos educativos e a formação do(a) educador(a)

Concebo educação de forma a incluir entre seus processos não só aqueles que ocorrem na instituição escolar, mas os que estão presentes nas diversas práticas sociais que caracterizam o viver humano, viver esse que não é senão uma “aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma” (FIORI, 2004, p.13). Educação diz respeito à própria condição do ser humano no seu caminho de humanização, “é um processo de vida, história de cada um. A educação está sempre sendo” (SILVA et al., 2005, p.8).

Por isto mesmo, a educação não se limita a um espaço e/ou a um tempo mas se caracteriza pela dinamicidade, diversidade, continuidade. Refere-se a diversos objetos, diversas intenções, situações, acontecendo no liame das relações e práticas desenvolvidas socialmente. Tais práticas “são relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem; pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla [...]” (SILVA et al., 2005, p.4) compreendendo que essas relações são situadas histórica, geográfica, política, cultural e economicamente, além de serem intencionadas, ou seja, buscam transformar ou garantir a manutenção de determinada situação. É na vivência de diversas práticas sociais que homens e mulheres se constituem, é nas práticas sociais que constroem uma individualidade, identidade(s) (SILVA et al., 2005, p.5-6).

Para Fiori (1986, p.3), “educação e conscientização se implicam, mutuamente”. Se, como pensa Freire, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis, os processos educativos encontram-se imbricados de tal forma no cotidiano da vida que se tornaria impossível mesmo separá-los das práticas nas quais acontecem. Da mesma forma, não é possível pensar em consciência fora do mundo e das relações nele presentes, não é possível pensar numa consciência sozinha, já que “a consciência se constitui como consciência do mundo” (FIORI, 2004, p.15), a partir de um

encontro intersubjetivo no qual o diálogo possibilita a comunicação. Nas palavras de Fiori (2004, p.16):

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro.

Na constituição do humano, que se dá “social e historicamente e não como um apriori” (FREIRE, 2001, p. 75), torna-se impossível separar homem e mundo na experiência da vida, sendo forçoso reconhecer que “o caminho da nossa interioridade passa pela exterioridade e vice-versa” (FIORI, 1986, p. 4), já que mundo e consciência não se opõem, “a verdade de um se recupera através do outro” (FIORI, 1986, p. 4), o que ocorre num constante refazer-se e refazer o mundo. Este fazer permanente permite a percepção da inconclusão humana, “uma das raízes da educação” (FREIRE, 2001, p.75), gerando, pois, a educação como “um quefazer permanente” (FREIRE, 2004, p. 73).

Para Paulo Freire, a consciência “não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (2001, p.76). Corpo consciente para Freire, subjetividade encarnada para Fiori. Este vê na conscientização (“o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência”) a própria luta de libertação, “práxis libertadora” (FIORI, 1986, p.10).

O diálogo é a base dessa relação educativa, que nunca está acabada e que só existe na interação daqueles que dela participam. Estabelecer uma relação dialógica traduz o respeito pelo outro, o respeito pelas diferenças, o reconhecimento de que, para os seres humanos, marcados como seres inacabados, só pelas possibilidades abertas pelo diálogo será possível formular respostas aos desafios colocados pela vida (FREIRE, 1999a). “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta.” (FIORI, 2004, p. 16).

É papel do educador comprometido com a libertação reconhecer e respeitar a ingenuidade do pensar do educando sem, no entanto, tomá-la como suficiente, mas, ao contrário, partindo do nível de leitura do mundo do educando, problematizar esta leitura e, dialogicamente, possibilitar que este amplie seus horizontes e se reconheça como sujeito capaz de conhecer e dizer o mundo (FREIRE, 2005a).

Torna-se necessário ao abordar este tema falar também de relações que não se encontram no marco de uma proposta libertadora, relações com as quais nos defrontamos frequentemente numa sociedade caracterizada pela desigualdade e exploração; as relações entre opressores e oprimidos.

Ao analisar as práticas sociais presentes nos movimentos sociais e políticos relacionados à independência do Brasil, Lopes (2000, p. 64) chama a atenção para o fato de que a relação colonial, caracterizada pela “exploração/dominação e opressão/repressão do colonizador sobre o colonizado” não ocorre numa só direção e, portanto, da parte do colonizado, essa relação passa a ser caracterizada pela busca de “libertação e a emancipação, assumidas pelo colonizador como infidelidades e inconfidências”. A autora defende a idéia de que os grupos sociais estabelecem relações que são educativas e que o próprio movimento social se constituiria num fazer educativo. Esses processos educativos ocorreriam tanto entre os indivíduos de um mesmo grupo social quanto na relação de diferentes grupos sociais e até mesmo nas práticas administrativas e econômicas (LOPES, 2000). Ao pretender *educar* o colonizado para a submissão, o colonizador termina por criar as condições para que este se rebelde e, por sua vez, eduque “o colonizador para o recuo nas suas ações mais despóticas e extorsivas” (LOPES, 2000, p. 65).

Trazendo esta reflexão para a atualidade, é possível pensar com Freire (2004, p. 61), ao analisar a “educação bancária”, que nos próprios conteúdos dessa educação “se encontram as contradições [...] que, cedo ou tarde, [...] podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos [...]”. Tomo a liberdade de acrescentar: despertar os educandos e os educadores também, já que a prática educativa alienante aliena a estes últimos igualmente. Prosseguindo na abordagem dos desdobramentos que as relações vividas em situação de opressão provocam, torna-se clara a importância das classes trabalhadoras aprenderem no cotidiano “de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, o que vale dizer, que ensinam às dominantes os limites em que elas se podem mover” (FREIRE, 2005a, p. 92-93.).

Considerando a diferença existente entre a situação colonial estudada por Lopes e a atualidade, é possível pensar que a situação de opressão/exploração/dominação vivida pelas classes subalternas pode suscitar nos seus membros um comportamento de rebelião, de afrontamento desta condição. Essa rebelião, reveladora da vocação humana de *ser mais* (FREIRE, 2004, p.30), no entanto, carece muitas vezes de uma consciência das causas e do processo ocorrido para se chegar à condição de opressão vivida, o que contribui para ações de violência pela violência, sem resultados efetivos. A consciência, contudo, vai se forjando na

própria experiência da injustiça e da revolta, na leitura de mundo que se apura. Nesse processo, em que emerge a consciência de oprimido, pois “é indispensável que se percebam como *homens* proibidos de *estar sendo*” (FREIRE, 2004, p. 173), poderá ser construída uma consciência de classe.

Para que tal aconteça, a conscientização do oprimido desempenha um papel fundamental e o(a) educador(a) comprometido(a) com a libertação, por sua vez, constitui-se num catalizador desse processo, contribuindo com o(a) educando(a), através da postura dialógica, questionadora, reflexiva, de modo que, um(a) e outro(a), se tornem cada vez mais “o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2004, p. 74). Neste sentido, ganha relevo a formação do educador, já que tanto ela embasa a sua ação quanto é transformada por esta nas experiências cotidianas. Entendo a formação do educador no seu sentido mais amplo, ou seja, processo que inclui valores, experiências diversas, reflexão sobre a própria prática, formação escolar prévia e cursos específicos realizados.

Concebendo a educação como processo dialógico e anti-autoritário no qual os sujeitos envolvidos “se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2004, p. 69), num processo incessante de ação-reflexão-ação “sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2004, p. 67), torna-se possível conhecer a realidade como movimento, transformação contínua, passando assim da consciência ingênua à consciência crítica. O(A) “educador(a) problematizador(a)” tem o papel, portanto, de criar as condições para a superação do conhecimento imediato, baseado nas aparências, propiciando um processo de tomada de consciência a partir de uma postura crítica e questionadora, que reflete, por sua vez, o processo de tomada de consciência vivido pelo próprio educador. O papel do(a) educador(a), portanto, não consiste em desvendar o mundo, entregando-o numa bandeja ao educando(a). Longe disso, é necessário que o(a) educador(a) busque conhecer criticamente a situação dos(das) educandos(as), sua linguagem, sua visão de mundo, para que, a partir daí, se torne possível estabelecer um diálogo no qual ambas visões de mundo tenham lugar e direito de expressão (FREIRE, 2004, p. 87).

Assim, a formação do(a) educador(a), também um processo educativo, assume um caráter político, apontando o compromisso daquele(a) com o(a) educando(a) e com as construções possíveis de serem realizadas a partir da sua “realidade cultural, política e sócio-econômica” (VILANOVA, 2000, p. 128).

E a formação do(a) educador(a), por sua vez, é formação de sujeito. Ao se preparar para exercer esta função e no exercício dela, o(a) educador(a) traz consigo aspectos de sua formação anterior, formação de vida que, no confronto com as condições e os sujeitos do

processo educativo, se transformam e transformam-no(a) como pessoa. Vale citar a reflexão de Silva e Araújo-Olivera (2004, p. 1) sobre a formação do pesquisador, perfeitamente aplicável a outros processos de formação, como a dos(as) educadores(as), por exemplo:

A formação é, pois um processo em que os sujeitos se apropriam do mundo de que fazem parte, significando-o e significando-se. Desta forma se desenvolvem enquanto pessoas. Tais significações são recebidas, construídas, atribuídas em relações que as pessoas estabelecem e mantêm entre si e com o mundo, concretizado, este, na sociedade em que vivem e ajudam a construir, no ambiente, incluída a natureza, em que se desenvolvem ou são alienados da sua condição humana.

As elaborações provenientes das pesquisas acerca da formação docente podem também contribuir para uma reflexão sobre o educador e sua formação no âmbito desta pesquisa. De modo geral, como sintetizam Pacheco e Flores (1999, p. 45), o processo formativo do professor é visto com características de complexidade e dinamismo, referentes a diversos tipos de aprendizagens, formais e não-formais, que ocorrem em momentos diversificados, ao longo da vida. Processo marcado pela individualidade e subjetividade, bem como influenciado pelas condições sócio-culturais e institucionais específicas do contexto em que ocorre a ação educativa.

É significativa a importância reconhecida e a frequência com que se tem recorrido à utilização de histórias de vida na abordagem de processos formativos, o que reafirma as idéias expostas. Afirma Josso (2004, p. 38) que “os processos formativos dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”, gerando assim, a partir das peculiaridades do percurso de cada sujeito, expresso por ele mesmo, a possibilidade de compreender o caminho percorrido, numa articulação passado/futuro “em favor do questionamento presente”, na “dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (JOSSO, 2004, p. 41 e 42).

Para Goodson (1992, p. 71), a relevância do estudo da ação educativa enfocando aspectos da vida pessoal dos educadores justifica-se pela consistência observada na compreensão e relação que estes estabelecem entre ambas, ressaltando a importância de se “fazer ouvir a voz dos professores”. Este autor considera a influência das experiências de vida e do ambiente sócio-cultural tanto na formação pessoal quanto no exercício de uma prática profissional, concluindo que os dois aspectos são bastante importantes, assim como o estilo de vida do professor e seus aspectos identitários; o momento do ciclo de vida que o profissional vivencia bem como os incidentes críticos que ocorram, tanto na vida pessoal quanto na profissional, com seu potencial de provocar mudanças na “percepção e prática profissionais” (GOODSON, 1992, p. 74). Aponta ainda, como mais um elemento próprio dessa abordagem,

a possibilidade de “ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo” (GOODSON, 1992, p. 75), o que permite ampliar o campo de análise, contextualizando a vida daquele sujeito, suas escolhas e ações.

Ao analisar a questão da identidade docente, Develay (2004, p. 56) ressalta o fato de que os professores falam pouco de si e, quando o fazem, é principalmente em forma de queixa. Reflete sobre alguns aspectos pouco ou quase nunca falados da atividade docente, como “o peso da solidão, o papel da sedução”. O autor assinala ainda a existência “de um ‘não dito’ da actividade docente” referindo-se à dificuldade do professor em revelar fraquezas, lacunas, “mostrar-se em desvantagem” e relaciona isto à compreensão do próprio sentido da profissão, ou seja, algo que se constrói “na relação entre o sujeito e ele mesmo, os outros e o mundo” (DEVELAY, 2004, p. 58).

Pensar no sentido de uma profissão (professor, educador) revela a questão do seu papel, um *para quê*, que deve organizar suas ações, definindo um *como*. Pensando com Paulo Freire (2004, p. 64) sobre o educador encontramos que

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser*, com os outros. É con-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.

Afinal, que presença é essa que se concretiza ao desaparecer? Não se trata de um mero jogo de palavras de belo efeito. Paulo Freire fala do educador justamente como aquele que possibilita o surgimento do outro, a “emersão das consciências” resultando numa “inserção crítica” na realidade (FREIRE, 2004, p. 70). E para que isto ocorra é fundamental que a palavra do educador não seja um ponto final, mas, ao contrário, sua palavra ou seu silêncio se constituam num ponto de partida para questionamentos, outros pensamentos, novas possibilidades, enfim, que a atitude do educador abra espaços para o educando.

Reportando-se à relação professor-aluno, Chauí (1992, p. 55) afirma que “através de um *outro silencioso*, a palavra e o pensamento do aluno poderão nascer. É a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado que se manifesta nesse diálogo com um outro que não é alguém, porque é o saber”. Entendo este silêncio não necessariamente como falta de palavra, mas como uma postura, um modo de se colocar; silêncio no sentido de não impor uma verdade, mas de criar condições para as descobertas do outro; silêncio para poder ouvir o que o outro traz e constrói; condição para que se estabeleça um “espaço da comunicação” (FREIRE, 1999a, p. 132). Nessa sutileza entre o silêncio e a palavra necessária, movimentam-

se educadores e educandos no desenvolvimento de práticas nas quais se constroem e reconstroem como sujeitos.

Entendo educação, portanto, como atividade especificamente humana, parte da busca humana de *ser mais*, como processo de toda a vida e que envolve muitas vidas, pois o sujeito humano assim se configura, na troca com outros sujeitos. Educação envolve diversas práticas que ganham concretude num espaço social e histórico, construído e disputado por concepções diversas – de mundo, de homem, de educação – espaço em construção e transformação permanente.

Para tentar uma aproximação a esta concepção de educação, em relação permanente com um contexto maior que a influencia e é por ela influenciado, torna-se necessário também discutir este contexto, por isso abordaremos a seguir a realidade latino-americana e questões referentes à cidadania em tal contexto.

1.2. Cidadania e América Latina

O conceito de cidadania origina-se na Antiguidade grega, a partir da organização social nas cidades, bem como da possibilidade de uma participação política direta através do debate público, no exercício de direitos e deveres entre iguais (COVRE, 1999, p. 16). Esta visão de cidadania, no entanto, era restrita aos homens livres, grandes proprietários de terras, que dispunham de outros (escravos) para realizar o trabalho necessário, já que “o trabalho, para os gregos, é incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política” (RIBEIRO, 2002, p. 4). Não eram considerados cidadãos as mulheres, as crianças, os escravos e qualquer pessoa que exercesse um trabalho.

Ribeiro (2002) adverte que, mesmo com algumas diferenças entre seus pensamentos, tanto Platão quanto Aristóteles concediam à filosofia o maior destaque entre as artes e as ciências, considerando-a responsável pela “formação do homem justo, o cidadão” (RIBEIRO, 2002, p. 5), aquele responsável por governar a sociedade. Citando Marrou, a autora estabelece uma relação entre educação e cidadania na particularidade da situação grega, ou seja, entende que “o ideal da educação grega é formar, no homem das classes dirigentes, o político com a capacidade de governar a cidade e de se fazer obedecer pelas demais classes” (RIBEIRO, 2002, p. 5). Continuando sua reflexão, Ribeiro levanta questões acerca da dificuldade de universalizar um conceito de cidadania que possa constituir-se numa referência para a educação de interesse das classes populares já que este conceito, na sua origem, refere-se a uma minoria formada num processo de intensa exclusão.

O conceito de cidadania, contudo, não chegou diretamente da Grécia aos nossos dias, mas sob a sua influência, forjou-se no processo de ascensão da burguesia e constituição do estado moderno. O desenvolvimento do capitalismo, rompendo com as características da sociedade feudal, ensejou que se retornasse “pouco a pouco ao exercício da cidadania, como parte da existência dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos” (COVRE, 1999, p. 17). Como resultado das revoluções burguesas foram criadas constituições que, “anunciando uma relação jurídica centralizada” estabeleciam “direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei” (COVRE, 1999, p. 17). No entanto, conforme afirma Covre (1999, p. 20), existe um

duplo recorte da ascensão do capitalismo, que identifica o seu aspecto contraditório. De um lado, trata-se do processo – o mais avançado que a humanidade já conheceu – de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania, em sua proposta de igualdade formal para todos. De outro lado, porém, delineia-se o processo de exploração e dominação do capital. Cada um desses recortes permite uma concepção de cidadania.

Baseada nos princípios de liberdade e igualdade, a cidadania da modernidade possui semelhanças e diferenças em relação à cidadania grega. “O cidadão, tanto o grego clássico como o europeu moderno, é um indivíduo masculino, dotado de razão e proprietário” (RIBEIRO, 2002, p. 6). Logo, o cidadão é aquele que exerce o poder. No entanto, existe uma diferença crucial no que se refere ao trabalho, que surge na modernidade como “fundamento do princípio de propriedade” (RIBEIRO, 2002, p. 6), apoiado também na religião reformada, quando na Grécia antiga, e mesmo durante o feudalismo, era concebido como indigno dos homens livres (COVRE, 1999, p. 21-22).

Instado pela ética religiosa que estimulava a produtividade e pela busca do progresso (veja-se o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido no período), o capitalismo divulga a crença de que é possível alcançar a igualdade pelo trabalho, pela capacidade de cada um, delineando o individualismo burguês e encontrando justificativas também para a exploração (COVRE, 1999; RIBEIRO, 2002).

A evolução das contradições e interesses do capitalismo bem como a ação dos trabalhadores terminou por criar as condições para o surgimento do Estado de Bem Estar nos países considerados centrais, após a segunda guerra mundial. Nesse contexto, “a cidadania esteve associada a direitos sociais, principalmente os de proteção ao trabalho” (RIBEIRO, 2002, p. 10). O Estado de Bem Estar origina-se como forma de enfrentamento do avanço da organização dos trabalhadores buscando desmobilizá-los, conformando-os ao capitalismo, além disso, era de interesse do capitalismo, então, ampliar seu mercado consumidor,

contribuindo para que o trabalhador se tornasse um “consumidor no sentido pleno: consumidor de suas necessidades básicas, de novas mercadorias e de idéias-mercadorias” (COVRE, 1999, p. 45-47). Nesse quadro, contudo, há maior desenvolvimento da democracia e possibilidades mais favoráveis de exercício da cidadania, mesmo com o risco da desmobilização.

O Estado Neoliberal presente hoje, no entanto, desmontou muitas dessas conquistas sociais, reacendendo a necessidade de reivindicação de direitos. Voltando então ao questionamento de Ribeiro (2002, p. 5) quanto à dificuldade de universalizar um conceito de cidadania que possa constituir-se numa referência para a educação de interesse das classes populares, já que este conceito, na sua origem, refere-se a uma minoria, penso que é possível divisar a validade de defesa da cidadania como compreensão de luta por direitos, inclusive aqueles que no momento foram ou estão sendo retirados.

Entendo que as críticas formuladas por Ribeiro em seu instigante artigo são interessantes contrapontos para pensar as questões da cidadania na nossa realidade brasileira, nordestina. Principalmente em tempos nos quais tem sido usual a apropriação de bandeiras populares por grupos de interesses que não os democráticos, o que, muitas vezes, tem sido motivo de confusão e dificuldade para localizar discurso e orador em relação aos princípios e interesses que efetivamente direcionam sua ação.

No entanto, penso que a cidadania, numa dimensão referida aos direitos, limites, compromissos, princípios de todas as pessoas participantes de uma sociedade, é um conceito de grande importância, atestada pela adesão quase que imediata dos movimentos populares à sua reivindicação. A importância da defesa e da luta por cidadania se coloca também ao nos depararmos com a cruel realidade vivida por grande parte da população brasileira, alijada do acesso aos direitos mais primários.

E a questão da cidadania no Brasil? Em primeiro lugar, há que compreender o país numa realidade de América Latina, de colonização. Dussel (s/d) aponta a importância de situar o que é ser “latino-americano” e, para isto, se propõe a elaborar uma pré e proto histórias da América Latina, tomando a perspectiva dos oprimidos. Defende que a conquista do continente americano pela Europa, no período de 1490 a 1620, representa “a expansão do homem moderno: é um homem que se totaliza, que nega a Alteridade antropológica [...] e Absoluta [...]” e coloca como natural a dominação de um homem por outro (DUSSEL, s/d, p.47). Foi justamente pela negação do ameríndio e do africano como sujeitos, como Outro, que portugueses e espanhóis efetivaram sua dominação na América Latina, até serem substituídos pelos ingleses e, posteriormente, pelos norte-americanos.

É a compreensão radical da constituição do continente americano e da opressão que faz com que Dussel (1998, p. 17) enfatize a necessidade de “escribir la Historia de América Latina del outro lado, desde abajo, desde los oprimidos, desde los pobres!”, elaborando uma filosofia que, olhando a realidade a partir dos olhos do negro, do índio, do mestiço, dos oprimidos e miseráveis do continente, contribua com a sua libertação, respeitando a multiplicidade das raízes latino-americanas.

Ianni (1993, p. 7), por sua vez, refere-se à “pluralidade étnica, regional, cultural, sócio-econômica e política” da América Latina e, ao mesmo tempo, à construção ou busca de um todo múltiplo e convergente. Enfatiza na América Latina o que chama de esforço “em busca da ocidentalização, [...] de tornar-se contemporânea do seu tempo”, o que resultaria num amálgama de concepções demonstrando um amplo intercâmbio com os Estados Unidos e a Europa, traduzindo dessa forma também o processo de dominação cultural.

Na busca da compreensão do “que é a América Latina, como se constitui e expressa, organiza e transforma” (IANNI, 1993, p.10) é necessário, para o autor, acercar-se de obras fundamentais (difundidas e influentes em diversos setores das sociedades latino-americanas) que, ao oferecerem “sínteses de aspectos decisivos da problemática” latina formariam “um sistema encadeado, oferecendo uma imagem múltipla e nuançada do que tem sido a América Latina” (IANNI, 1993, p.12).

Encontram-se nesta *imagem múltipla* alguns conceitos que buscam sintetizar e explicar a América Latina, entre os quais são apontados pelo autor: “civilização e barbárie, instabilidade política crônica, sociedade civil débil, Estado forte, raça cósmica, Nossa América, lutas sociais, revolução burguesa, revolução socialista, questão nacional” (IANNI, 1993, p.12). Justamente por não haver uma continuidade entre estes conceitos, as interpretações da realidade que eles possibilitam explicitam concepções, “um estilo de pensar a sociedade, [...] os movimentos da história” (IANNI, 1993, p.13).

Entre eles, julgo oportuno tomar o de *civilização e barbárie* que é, segundo ao autor, um dos temas mais influentes no pensamento latino-americano. Podendo ser entendida como desafio a ser superado ou como descrição das condições latino-americanas, os “desencontros” a que Ianni (1993, p. 14) se refere, essa interpretação realça o fato de que o *bárbaro* é o outro: índio, negro, mestiço, subalternos enfim, tanto mais bárbaros quanto mais protestem e lutem por seus direitos. O autor chama a atenção, no entanto, para a existência de uma reciprocidade entre *civilização e barbárie* e não de uma oposição irreconciliável já que “a civilização produz a barbárie, ambas engendram-se reciprocamente, uma inexistente sem a outra” (IANNI, 1993, p.15). Creio ser possível articular esta interpretação com o pensamento de Dussel (s/d)

já referido, contribuindo para refletir sobre a forma como se desenvolveu entre nós a concepção de cidadania.

Na verdade, a falsa oposição entre civilização e barbárie seria um primeiro, porém imprescindível passo no sentido de possibilitar a dominação, a subjugação. Se os seres humanos não são iguais, se alguns dentre eles se elevaram a um nível mais humano e outros, por sua vez, encontram-se em condições pouco diferenciadas daquelas vividas pelos animais irracionais, nada mais natural que aqueles, sendo superiores a estes, os dominem, os conduzam, determinem acerca de suas vidas. Este tipo de visão destitui o outro de qualidades humanas, de valores, de vontade, iniciativa, inteligência, e justifica a assunção de medidas violentas para conter a rebeldia, a insubordinação daqueles que teriam como destino a obediência.

Ora, na medida em que cidadania é compreendida, de acordo com o pensamento grego, como exercício de negociação entre iguais que, livremente, acordam decisões visando o bem da comunidade, pressupõe, como já foi apresentado anteriormente, que se defina quem participa desse exercício, quem são estes iguais, quem é cidadão. De acordo com a visão colonizadora, nem todos são cidadãos, sendo esta condição restrita àqueles que dispõem do poder e que, por sua vez, passam a dispor também das demais pessoas, podendo inclusive apropriar-se delas, pelo recurso da escravidão. No mundo colonizado o cidadão é o homem europeu, branco e proprietário, os demais estão alijados dessa condição. Isto suscitou reações, das mais variadas formas, na busca das pessoas colonizadas de concretizar o *ser mais*.

São testemunho dessa busca os diversos movimentos organizados, uns mais, outros menos, que tiveram lugar no Brasil, tais como a Revolta do Sal (1665), a Revolta de Filipe dos Santos ou Revolta de Vila Rica (1720), a Revolta de Ajuricaba (1723 a 1728), a Guerra das Missões (1756), a Inconfidência Mineira (1789), a Revolta dos Búzios ou Revolução dos Alfaiates (1798), a Revolta Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824), a Cabanagem (1835 a 1840), a Revolta dos Malês (1835), a Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos (1835 a 1845), a Sabinada (1837 a 1838), a Balaiada (1838 a 1841), a Revolução Praieira (1849), a Revolta do Quebra-Quilos (1874) e os diversos quilombos, emblematicamente representados por Palmares, destruído em 1694, após quase 100 anos de existência e resistência (OLAVO, 2000).

Mesmo que a escravidão tenha sido formalmente extinta, a mentalidade escravocrata, a visão do outro como coisa e a subjugação e domínio como modelo de relação, permanecem ainda, mantendo a tensão entre o movimento humano para efetivar sua vocação de *ser mais* e os esforços de desumanização.

Os oprimidos – escravos em um momento histórico; desempregados, mendigos, analfabetos, trabalhadores sem qualificação, em outros tempos – sempre miseráveis, *bárbaros*, quando vistos pela ótica dominante, vivem, a despeito da opressão, como lhes é possível. Amam, odeiam, aprendem, ensinam, desenvolvem estratégias para sobreviver, constituem família, rompem laços familiares, buscando realizar-se como seres humanos, na medida em que as condições de dominação, mais ou menos explícitas, lhes permitam manobrar.

Falar naqueles que vivem a exploração feroz na carne, falar na expressiva parcela de brasileiros colocados à margem do usufruto dos bens produzidos socialmente, falar nas famílias empobrecidas, suas crianças e jovens, é também falar no trabalho infantil, sinal de desrespeito aos direitos de cidadania.

É no período que se segue ao final da escravidão no Brasil que irão surgir ações, tanto públicas quanto privadas, voltadas para o “preparo da criança e do adolescente para o trabalho” (RIZZINI, 2004, p.376). O trabalho é concebido, então, como alternativa, talvez, solução, para a situação do abandono ou delinqüência. Na verdade, o uso da mão-de-obra infanto-juvenil revelara-se, desde o período escravocrata, lucrativa sob muitos aspectos, entre os quais a autora cita o custo e a docilidade desse trabalhador. Este último aspecto certamente teria suas raízes na própria imaturidade física e psíquica da criança ou jovem, o que os colocava em situação desvantajosa. Segundo dados do Departamento Estadual de Trabalho em São Paulo, dos 9.216 empregados em indústrias têxteis da cidade no ano de 1912, 371 tinham menos de 12 anos e 2.564 tinham entre 12 e 16 anos (RIZZINI, 2004, p.377). Somados, estes dois números significam o percentual nada desprezível de 31,8% dos trabalhadores neste setor. É importante salientar que os operários com idades entre 16 e 18 anos eram considerados adultos.

A denúncia pelos anarquistas da situação de exploração do trabalho infantil nas fábricas da São Paulo do início do século XX é um dos aspectos apontado num movimento de importância que resultará na greve geral de julho de 1917. Esta greve repercutiu na indústria e no comércio bem como no setor de transportes. A discussão sobre o trabalho infantil será incorporada posteriormente no Código de Menores de 1927 que o regulamenta. No entanto, somente na Constituição de 1934 será proibida a atividade laboral para menores de 14 anos (PASSETTI, 2004), o que não foi garantia suficiente para sua erradicação, visto que, mesmo em menor incidência, continua existindo até o presente momento.

A persistência do trabalho infantil revela de modo cruel a forma como o capitalismo se desenvolveu nas colônias, carregando consigo os piores aspectos referentes à exploração e

possibilitando pouco usufruto dos direitos alcançados pelo Estado de Bem Estar. Na verdade, este último não chegou a existir no Brasil que, até o início do século XX se caracterizava como “uma economia agrária exportadora de matérias-primas” (COVRE, 1999, p. 51). A falta de indústrias implicava na importação de bens manufaturados de muitos tipos, inacessíveis, contudo, à população trabalhadora.

O início da industrialização no país e a influência dos trabalhadores anarquistas italianos contribuíram para modificar este quadro, repercutindo também na questão educacional. O nacionalismo desenvolveu-se, contribuindo para que se repensasse a cidadania (COVRE, 1999, p. 52-53). Esta situação culminou na Revolução de 30 e na mudança do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial, mantendo, contudo, a dependência como característica.

Após o Estado Novo e até o golpe militar de 1964, o Brasil viveu uma democracia populista, na qual se efetivaram alguns direitos políticos e sociais. O golpe, com o longo período de ditadura militar que o seguiu, porém, veio frear o crescimento das reivindicações populares e consolidar “o capitalismo monopolista, com todos os seus traços e conseqüências, no sentido da exploração, e sem quase nada do sentido emancipador do *Welfare State*” (COVRE, 1999, p. 57).

Quando, hoje, o Estado Neoliberal prossegue gerando injustiça e exploração, trabalhar no sentido da garantia dos direitos é lutar por cidadania. Uma visão de cidadania, como já colocada, que comporte o reconhecimento e defesa de direitos, direitos humanos, sociais, políticos, exercitados dentro de limites e compromissos voltados à convivência respeitosa de todas as pessoas participantes de uma sociedade, reconhecendo a sua diversidade.

A luta por cidadania implica ações cotidianas, implica aprender nos diversos processos das práticas sociais em que estamos inseridos pois, como afirmam Silva e Araújo-Olivera (2004, p. 2), “A formação de cada pessoa-cidadã resulta de trocas entre subjetividades que se articulam na con-vivência ou na negação da possibilidade de convivência.” Esta formação ocorre e se aprimora continuamente, nas diversas experiências vividas, mas de modo especial, a educação para o exercício da cidadania assume um valor específico junto às crianças e aos jovens, tendo em vista o momento peculiar de seu desenvolvimento no qual, o processo de formação em curso, propicia que vivenciem uma abertura para o mundo, construindo as condições para a experiência da autonomia.

Este momento privilegiado, de intenso aprendizado social, pode, no entanto, ser vivido de forma diversa, como vem acontecendo com expressiva parcela de crianças e jovens brasileiros, como se verá a seguir.

1.3. O atendimento à infância e juventude no Brasil

A existência de crianças e adolescentes que experimentam situações de risco em diversos níveis no nosso país, mesmo que tenha experimentado um incremento significativo nas últimas décadas, não se constituiu recentemente nem é estranha a processos de ordem mais geral, como os referentes à organização econômica e social do país num contexto mundial. Pelo contrário, decorre precisamente do agravamento das condições de vida que atinge de forma mais aguda as classes populares, característica emblemática do modelo neoliberal.

As crianças das classes populares, como parte mais vulnerável desse grupo social, denunciam com sua presença, ao longo do tempo, seja nas Rodas dos Expostos, nas Casas de Órfãos ou nas sinaleiras das ruas de hoje, o efeito perverso de um sistema sócio-econômico-político excludente e concentrador.

De acordo com Marcílio (2003, p. 53-55), durante o período colonial (1500 a 1815), apesar da determinação de que as Câmaras Municipais deveriam zelar pelas crianças abandonadas isto raramente ocorria, sob a alegação de falta de recursos. Era prática comum abandonar bebês indesejados em qualquer lugar, o que acarretava a morte da maioria dessas crianças. As que sobreviviam acabavam sendo criadas pelas famílias que as encontravam, o que não impedia que a mortalidade dos abandonados tivesse sido “a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos – incluindo neles os escravos” (MARCÍLIO, 2003, p. 55).

Numa tentativa de minorar a gravidade da situação, as autoridades da época envidaram esforços no sentido de conseguir a autorização do rei para a abertura de rodas de expostos na colônia. Em 1726, foi instalada a primeira Roda dos Expostos, em Salvador; seguida em 1738 pela do Rio de Janeiro e em 1789 pela do Recife, sendo estas as únicas existentes no período colonial brasileiro. Até meados do século XIX foram criadas mais dez instituições deste tipo no país, todas ligadas às Santas Casas de Misericórdia, tendo as de Salvador e de São Paulo, que estavam entre as maiores delas, sobrevivido até a década de 50 do século XX (MARCÍLIO, 2003, p. 59-68).

A Roda é originária da Itália medieval e sua denominação se deve ao seu modo de funcionamento. Tratava-se de um cilindro rotatório de madeira fixado ao muro ou janela do prédio. Este cilindro era dividido ao meio por uma divisória e possuía uma abertura onde era colocada a criança. Após colocá-la, bastava girar a Roda, o que fazia com que a criança passasse para a parte de dentro do prédio, e tocar uma sineta para avisar aos encarregados da instituição da chegada de mais um enjeitado (MARCÍLIO, 2003, p. 57).

A forma de atendimento aos desvalidos depositados nas Rodas dos Expostos, na grande maioria, consistia no encaminhamento à casa de uma ama-de-leite – que era remunerada para exercer esta função – onde a criança deveria permanecer até os 3 anos. Depois dessa idade, a criança poderia continuar vivendo neste lar substituto ou ser devolvida à Santa Casa de Misericórdia. Como as Santas Casas geralmente não dispunham de condições para receber e cuidar de todas essas crianças tentava-se, então, encaminhá-las para famílias ou instituições nas quais pudessem aprender algum ofício, no caso dos meninos, ou serviços domésticos, em se tratando de meninas. Aquelas crianças que não logravam sucesso nesses encaminhamentos terminavam por viver nas ruas, em condições de exploração extrema (MARCÍLIO, 2003, p. 74-77).

Essas iniciativas, contudo, não conseguiam dar conta da questão dos abandonados, o que motivou que surgissem outras instituições, que mantiveram o caráter filantrópico. Tais instituições conheceram um maior crescimento no século XIX, mais especificamente por volta de 1860, período que marca o início de uma nova fase no atendimento com a aplicação de um modelo que buscava se pautar na ciência, em oposição à ênfase na caridade (MARCÍLIO, 2003, p.77). Naquele momento, a atenção da sociedade sobre a questão do abandono de crianças começava a ganhar corpo, passando este a ser compreendido como um problema social. A relação entre pobreza e criminalidade será fortalecida, com as crianças pobres sendo concebidas sob uma dupla visão: como seres carentes ou como futuros criminosos, ameaça para a sociedade (PASSETTI, 2004; VANGRELINO, 2004).

Nesta circunstância, a família empobrecida é também duplamente penalizada. Por um lado, é responsabilizada pela situação de abandono dos filhos, e, justamente por isso, passa a ser vista como irresponsável, justificando pela sua pretensa incapacidade a ação das instâncias educativas ou reeducativas. É neste contexto que Vangrelino (2004) situa o surgimento daqueles que se ocupam das crianças, os *educadores*, e a assunção pelo Estado da responsabilidade no cuidado às crianças, com ênfase no aspecto técnico-científico, em contraponto às ações filantrópicas que predominavam anteriormente.

Apesar das situações de abandono de crianças serem referidas no Brasil desde os tempos da Colônia, a figura do(a) educador(a) que atua junto às crianças e adolescentes excluídos é uma figura relativamente recente no Brasil, como mostra Vangrelino (2004), ao descrever o contexto de surgimento das instituições e dos profissionais encarregados de cuidar das crianças abandonadas no Brasil.

Segundo a autora, no processo de constituição do educador como profissional autorizado a atuar neste campo observam-se três momentos distintos, porém inter-

relacionados. O primeiro diz respeito ao educador que surge no século XIX, “vinculado aos aparelhos judiciário, assistencial e educativo” (VANGRELINO, 2004, p.24) e que atuará na dupla vertente da prevenção e da punição. O segundo surge a partir dos questionamentos a esta prática, da realização de pesquisas e novas propostas de ação elaboradas no final da década de 1970, na esteira de ações que visavam à redemocratização do país, por “militantes de movimentos sociais, pesquisadores e profissionais engajados na defesa da infância e juventude” (VANGRELINO, 2004, p.26). Talvez o aspecto que mais caracterize a mudança de ótica que ocorreu possa se traduzir na concepção de educador e educando como sujeitos históricos. Finalmente, o terceiro momento refere-se às ações do Estado no sentido de incorporar o educador ao seu quadro de pessoal, definindo funções e processos seletivos e de formação.

O atendimento à infância e à juventude no Brasil ganhou relevância com a aprovação da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, resultado de ações desenvolvidas por iniciativa de diversas entidades no país, a exemplo do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e das Pastorais da Criança, entre outras, e de uma compreensão que já encontrava eco em diversos setores do Judiciário e do Legislativo, expressa, inclusive, na Constituição Federal de 1988. No art. 227 da Constituição percebe-se a incorporação de princípios adotados em convenções internacionais como a proteção integral e a prioridade absoluta à criança e ao adolescente, norteadores do *ECA*.

O *ECA* estabelece o município como a “unidade federativa que deve decidir quanto às necessidades da infância e adolescência” através, principalmente, do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar, estabelecendo, dessa forma, “a descentralização e a participação comunitária como mecanismos essenciais à concepção e à execução de políticas públicas básicas e supletivas” (LEONELLI, 1991, p.2).

Em Vitória da Conquista, terceira cidade em população do estado da Bahia, localizada na região sudoeste, esta função passa a ser efetivamente assumida pela administração municipal em 1997, expressa numa política de atenção e defesa da infância e adolescência com ações tais como o fortalecimento do *Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente* (criado em 1991), a implantação do *Conselho Tutelar*, com a posse da sua primeira diretoria (dezembro 1997) e a criação do *Programa Conquista Criança* (setembro de 1997). Posteriormente, em maio de 2000, foi criada a *Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente do Município de Vitória da Conquista*, congregando os Conselhos de Direitos e Tutelar e entidades que atuam na defesa e atendimento à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social.

Neste estudo, assume especial interesse a reflexão levantada por Vangrelino (2004, p.35) quanto à existência entre os educadores que atuam em instituições públicas de uma tensão entre a promoção de condições para que os meninos e meninas de rua “tomem seus destinos em suas próprias mãos e possam conquistar a liberdade (na concepção freiriana) e o direito à palavra” ou uma ação que vise tirar as crianças das ruas e discipliná-las. Sua importância se deve tanto ao fato de que a investigação do presente trabalho desenvolveu-se em um programa de governo municipal, quanto ao aspecto de que a práxis dos educadores e educandos espelha seus pensamentos sobre o que é educar, o que é ser educador, a compreensão sobre criança e adolescente. Além disso, dado o recorte deste estudo, ao privilegiar a escuta a jovens, educandos e educador(a), coloca-se a necessidade de uma discussão, ainda que breve, acerca deste tema.

2. JUVENTUDES

A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Eduardo Galeano

2.1. Um conceito em discussão

O conceito de juventude varia em consonância com o momento histórico, o contexto sócio-cultural observado, as dinâmicas regionais, e também “com os interesses de determinados grupos de pressão e com os limites políticos vigentes” (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 41-42).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), jovens são indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, podendo haver variações nesta faixa de acordo com a realidade de cada país. Entre aspectos que possibilitam apreender a idéia de juventude, Chaves Júnior (1999, p. 42) cita características biológicas, participação no mercado de trabalho e traços culturais marcantes. Incluídos no grupo juvenil encontram-se os adolescentes, aqueles segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) com idade entre os 12 e os 18 anos incompletos.

Chaves Júnior (1999, p. 41-43) indica o campo da Sociologia das Gerações para abordar o tema juventude, considerando que “as ações humanas de cada grupo etário somadas representam a própria totalidade social”, e analisa geração pelo “conteúdo que ela simboliza, que atua como elemento distintivo das demais gerações”, não sofrendo a hegemonia de um determinado grupo e sim como referência a todos os grupos que formam o conjunto social, o que implicaria na existência de *conteúdos geracionais* próprios. Dessa forma, pelo seu comportamento, pela crítica aberta e radical aos impasses sociais, pela busca do novo, por suas manifestações culturais, a juventude seria, “no conceito de gerações, o grupo etário responsável por determinar, de forma mais veemente, o ritmo da história”.

A preocupação com a juventude tem se expressado em nível internacional principalmente a partir de 1985, definido pela ONU como Ano Internacional da Juventude, com a Resolução 40/14 da Assembléia Geral que propunha um referencial inicial em termos de políticas de juventude, no qual se dava prioridade aos temas participação, desenvolvimento e paz (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 44-45). Dez anos depois, com a Resolução 50/81, a Assembléia Geral da ONU propunha um *Programa de Ação para a Juventude até o Ano 2000 e Além*, onde são previstas algumas condições para a existência de uma política para a

juventude². Entre 1985 e 1995 em torno de 78% dos países membros da ONU definiram modelos de política nacional de juventude, no entanto, apenas 40% deles implementaram um programa nacional de ação (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 45).

A variação na compreensão frente à juventude deriva também das diferentes abordagens teóricas adotadas para seu estudo. Pais (1996, p. 22) aponta a necessidade de o conhecimento sociológico romper com “as representações correntes de juventude” que entendem a cultura juvenil como unitária, enfatizando a importância de serem investigadas as “diferenças sociais” existentes entre jovens ou grupos de jovens. Chama a atenção para duas grandes tendências na abordagem do tema, as quais designa como correntes geracional e classista. Para a primeira corrente “juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada ‘fase da vida’, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos [...]” enquanto para a segunda corrente “juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.[...]” (PAIS, 1996, p. 23).

Ao questionar o alinhamento estrito a qualquer das duas posições descritas acima, Pais (1996, p. 27) aponta para um entendimento no qual “a juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura [...] encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida”. Entende também a necessidade de ser considerada a imprevisibilidade das trajetórias individuais, pois “o caráter súbito e imprevisível é essencial à vida”, mesmo que esta também pressuponha a existência de aspectos socialmente condicionantes (PAIS, 1996, p.51). Respeitando, pois, o pressuposto da diversidade na sua visão sobre a juventude, este autor afirma que “só recorrendo à realidade, só nela *peregrinando*, é que consegui a seu propósito construir determinados pontos de vista [buscando] olhar a realidade através do quotidiano dos jovens” (PAIS, 1996, p. 52).

Segundo Abramo (1997, p. 26), a partir da década de 80, no Brasil, “instituições e agências de trabalho social” dedicaram-se mais intensamente ao trabalho com a juventude que o próprio governo, mesmo caracterizando essa ação pelo viés da concepção de juventude

² “Existência de mecanismos de consulta e participação, disseminação adequada de informação para diversas esferas juvenis, monitoramento e avaliação das ações.” (CHAVES JÚNIOR, 1999, p. 45).

como potencialmente perigosa e focalizando-a prioritariamente pelos seus problemas, isto é, direta ou indiretamente tomando o jovem como problema.

No Brasil, é possível localizar algumas ações direcionadas aos jovens, porém não se detecta uma política efetiva voltada para a juventude. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, possibilitou uma melhoria no atendimento a esta população, bem como o surgimento de projetos e políticas, mesmo que parciais, voltados às crianças e adolescentes, principalmente a partir da implantação dos Conselhos de Direitos e Tutelares.

No entanto, na realidade brasileira de extrema desigualdade e concentração de riqueza, direitos básicos não são usufruídos por grande parcela de pessoas, enquanto que uma minoria pode usufruir de bens materiais e simbólicos vedados aos demais. Estes aspectos não podem deixar de refletir na condição de ser jovem em tal sociedade, promovendo diferentes vivências desta condição. Esta compreensão abre outras possibilidades de compreensão da juventude, inserindo-a mais amplamente na vida social e possibilitando uma aproximação às múltiplas experiências que ela comporta.

As compreensões acerca da juventude constroem-se histórica e culturalmente, passando por transformações à medida que a sociedade se desenvolve e reorganiza. Dayrell (2003, p. 40-41) alerta para a existência de algumas “imagens” sobre a juventude que mais confundem do que contribuem para sua compreensão. Entre elas destaca a visão do jovem como um “vir a ser”, com a conseqüente negação do seu “presente vivido” como “espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem”. Uma segunda imagem refere-se à “visão romântica da juventude”, “tempo de liberdade, de prazer”, “marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade” que se articula à terceira imagem entendida/descrita como sendo este um “momento de crise” e de “distanciamento da família”.

Sua preocupação centra-se na constatação de que, através dessas imagens, torna-se presente o risco de analisar os jovens por um aspecto negativo, ou seja, a partir daquilo que eles ainda não são ou do que lhes falta. Propõe, em contrapartida, pensar a juventude considerando as especificidades sociais e de representação envolvidas no conceito/categoria.

Juventude pode ser entendida como “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos”, com especificidades e “uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42). Nesta compreensão, mudança ou transformação deixam de ser concebidas como atributos próprios da juventude, isto é, de uma determinada fase da vida, e passam a ser característica humana, presentes durante toda a vida de modos diversificados. Neste sentido, a adolescência marca o início da juventude, com suas características relacionadas às mudanças e novas aquisições nos aspectos corporal, sexual, afetivo e relacional.

2.2. Juventudes e adolescência

Costuma-se compreender *adolescência* como o período compreendido entre a infância e a idade adulta, “uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto” (PALÁCIOS, 1995, p. 263), resultando de construções sociais em torno de um aspecto biológico da espécie humana, a puberdade. Esta se refere, de modo geral, às mudanças biológicas (anatômicas e hormonais) comuns à espécie humana, que indicam a maturidade sexual e reprodutiva. São seus principais sinais nas meninas: o arredondamento das formas, alargamento da bacia, crescimento dos seios, surgimento de pelos nas axilas e região pubiana e a primeira menstruação. Nos meninos: alargamento dos ombros, aumento do pênis e dos testículos, mudança na voz, surgimento da barba e de pelos nas axilas, região pubiana e pelo corpo e a primeira ejaculação.

Ou seja, a *adolescência* abarca os componentes psicossociais que acompanham a puberdade, não se limitando, no entanto, à duração desta. Justamente devido a estas características é que são encontradas diversas expressões da adolescência a depender do grupo social e do momento histórico observados.

Analisando informes etnográficos sobre a iniciação de jovens na sociedade dos seus antepassados, Tubert (1999, p. 49-50) afirma que estes rituais comportam muitos detalhes, os quais teriam a função de promover uma separação entre o iniciado e seu antigo grupo “para, depois de um período de relativo isolamento, introduzi-lo mais eficazmente no mundo adulto, e ao mesmo tempo, no saber tribal”.

Em sociedades não-industrializadas (tribos de Nueva Gales del Sur, Austrália Central e Nova Guiné, citadas por Tubert) é comum que os ritos de iniciação incluam

[...] algum simulacro de *morte e ressurreição* no transcurso do qual se imprime uma *marca*, geralmente sob a forma de ferida no corpo. Deste modo se separa o sujeito simbolicamente de seu passado: se entende que a criança morre para ressuscitar numa nova forma de vida, para uma nova experiência. (TUBERT, 1999, p.50)

Outro aspecto usualmente presente nestes rituais diz respeito ao isolamento do(a) iniciante em local e por um tempo que variam de acordo com a cultura em questão. Este isolamento, que é acompanhado de diversos tabus, significa a perda da identidade e das relações infantis (TUBERT, 1999, p.50).

Nessas sociedades chama a atenção a presença e importância dos rituais que marcam (muitas vezes no próprio corpo daquele(a) que faz a passagem) uma determinada situação. O ritual é uma forma de viver a mudança com o grupo, sustentado por ele, embora isso não signifique ausência de medo, ansiedade, insegurança. Estes grupos sociais promovem,

portanto, uma adaptação mais rápida aos novos papéis através dos rituais que, em muitos casos, podem ser interpretados como simbolização de um re-nascimento.

Em relação ao ocidente, as alterações decorrentes do processo que culminaria com a revolução industrial, configuraram novas condições que alteraram significativamente a vida social. A industrialização começou a indicar a importância da formação, do estudo. A valorização da escola se dá inicialmente com as crianças das classes média e alta até finalmente atingir (na Europa, ao menos) os filhos de operários. A escolaridade obrigatória é um fator que contribui, entre outros, para retardar o ingresso no mundo adulto (PALÁCIOS, 1995).

Nas sociedades industrializadas, *adolescência*, hoje, costuma designar pessoas com idade aproximada entre 12 e 20 anos, que estão no sistema escolar ou em algum outro contexto de aprendizagem profissional; que dependem economicamente da família, com quem geralmente residem; que vivem a transição progressiva de um sistema de apego centrado, principalmente, na família, para um sistema de apego centrado no grupo de iguais, e para a escolha de um(a) parceiro(a) sexual; que se sentem “membros de uma cultura de idade (cultura adolescente), que se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu estilo de vida próprio, e seus próprios valores; por ter preocupações e inquietudes que não são mais as da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos” (PALÁCIOS, 1995, p. 264).

O adolescente necessita lidar com aspectos de diversas ordens: mudanças corporais intensas e relativamente velozes, que poderão provocar sensações de estranhamento em relação ao próprio corpo, que perde as formas infantis; a condição de não ser mais criança e, ao mesmo tempo, não ser ainda adulto; ou ainda, a ambivalência que faz com que seja tratado (e também se comporte) ora como criança, ora como adulto; o desenvolvimento da capacidade de pensamento formal que possibilita o exercício da crítica e da elaboração mais refinada, contribuindo também para uma visão menos idealizada da realidade, inclusive dos próprios pais; a elaboração de projetos pessoais ou coletivos, que podem ou não ser realizados (ABERASTURY, 1983).

Considerando as transformações no mundo produtivo decorrentes do modelo neoliberal e da globalização (aumento do desemprego, das desigualdades sociais, exigências de maior especialização, retardando muitas vezes o acesso ao mundo do trabalho) tem sido comum nas classes médias que a situação de dependência econômica se estenda para além da segunda década de vida.

Além disso, numa sociedade voltada para o mercado e o consumo, observa-se o fortalecimento da visão de adolescência como síntese do ideal da *juventude perene*, tornando-

se um produto a ser consumido, um ideal a ser alcançado, além de nicho de mercado. Como indica Calligaris (2000), isto contribui significativamente para criar um paradoxo, pois se, por um lado, tudo que o adolescente deseja é crescer e conquistar sua autonomia, por outro, é cada vez mais freqüente entre os adultos a idéia de que o bom é permanecer jovem para sempre. Isto se traduz entre outras coisas, nas roupas, atitudes, vocabulário, no grande crescimento de técnicas cirúrgicas e tratamentos estéticos para driblar a velhice. Então, ao se voltar para o adulto, cada vez com mais freqüência o adolescente tem encontrado a sua própria imagem refletida. Não é um processo simples este considerando que o adulto do início do século XXI não possui as certezas e papéis definidos de antes. Pelo contrário, este adulto tem vivenciado um profundo questionamento de valores, perspectivas e atitudes, o que lhe dá a sensação de viver, em certa medida, também uma transição.

Isso remete à questão da relação do(a) adolescente com os adultos e, principalmente, com sua família. Esta, até então, constituía-se no principal grupo de referência para a criança. As diversas experiências da criança (escola; amizades; grupos esportivos, religiosos etc.) e o seu amadurecimento vão gradativamente ampliando o horizonte de suas relações, que em articulação com as práticas de criação familiares irão configurar as condições em que vivenciará o processo central da adolescência: a emancipação da família, construção de autonomia pessoal, interiorização das pautas culturais e de valores, que tendem a ser conservados ao longo da vida (FIERRO, 1995). Neste momento ganham importância os amigos, a “turma”, instância de identificação, troca, novas alternativas e aceitação irrestrita.

Refletindo acerca da falta de referências sociais que contribuam com os adolescentes, Blos (1998, p. 272-273) afirma que

a moderna sociedade capitalista democrática não oferece à juventude nenhuma confirmação de *status*, nenhum rito de iniciação, nenhuma consagração. Os adolescentes, entregues a si mesmos, formam espontaneamente organizações competitivas dentro de suas próprias fileiras. [...] O vazio da adolescência não institucionalizada na sociedade ocidental permite dessa maneira, de um lado, um alto grau de diferenciação de personalidade e individualização, já que não há modelos obrigatórios, mas, por outro lado, as descontinuidades na padronização social e a sobrecarga da autodeterminação facilitam o desenvolvimento anormal e patológico.

A afirmação de Blos pode ser discutida se considerarmos que o cerne da questão não seja a inexistência de rituais, mas a escassez e o peso/significado do ritual na vida social hoje. De uma forma ou de outra se mantêm ou se criam alguns rituais, marcando situações ou experiências: o primeiro dia na escola, a menarca, o vestibular, a primeira relação sexual, os rituais que marcam a relação com a transcendência, só para citar algumas situações. No

entanto, um único ritual não é a situação-chave na qual um impasse se resolve ou um novo *status* é assumido, mas pode ou não fazer parte da passagem por determinadas situações que se estabelecem de forma complexa, ao longo de um tempo mais dilatado e dependendo de valores e relações cada vez mais específicas a pequenos grupos.

Importante apontar que as relações conflituosas que por vezes se estabelecem na família envolvem adolescentes e pais (ABERASTURY, 1983; TUBERT, 1999; KALINA e GRYNBERG, 1999). Estes últimos, por sua vez, também experimentam situações que podem dificultar a compreensão do que se passa com o(a) adolescente. Entram em cena tanto as repercussões da própria adolescência dos pais quanto o que vivem no momento atual, com a proximidade da meia-idade e conseqüentes reflexões acerca dos sonhos realizados ou frustrados. Além disso, a agudeza de análise de que o adolescente é capaz pode, muitas vezes, ser inaceitável para pais que construíram uma imagem de infalibilidade perante os filhos.

Embora seja necessário certo afastamento da família na busca da autonomia, isto não significa que o jovem deseje realmente dar as costas à família. Para diversos autores (KALINA e GRYNBERG, 1999; FIERRO, 1995; PALÁCIOS, 1995; DAYRELL, 2003) o fato definidor da forma como este momento será vivido e superado é justamente a qualidade das relações vividas pelo adolescente na sua família desde a infância, já que a adolescência não é um momento isolado nessa trajetória.

Em pesquisa desenvolvida no Brasil com meninas de 12 anos, de nível socioeconômico médio e médio-alto, Campagna (2005) confirmou vários dos aspectos descritos anteriormente. Aponta a dificuldade das garotas em definir seu lugar entre o fim da infância e o início da adolescência. Vivem as alterações corporais de forma intensa e, muitas vezes, solitária, podendo haver conflitos com a imagem que fazem do seu corpo. Nesse ponto Campagna chama a atenção para o impacto que os modelos de beleza divulgados pela mídia parece fazer sobre o grupo pesquisado, mais grave porque incorporados de modo inconsciente.

As garotas pesquisadas buscam uma nova identidade, mas dispõem de poucos elementos sociais para fazê-lo. Essa ambivalência se expressa nos desejos de voltar a ser criança e de ter uma maior liberdade e independência. A autora aponta “uma contradição básica decorrente do fato de não se reconhecer mais o adolescente como criança, mas não incorporá-lo como aprendiz de adulto” (CAMPAGNA, 2005, p. 132).

As relações com os adultos, sejam eles pais, professores, educadores, tornam-se fortemente influenciadas pelas características descritas acima, que conferem um colorido novo às antigas relações infantis. Ao trabalhar internamente no sentido de integrar-se num

novo papel, o jovem pode, muitas vezes, assumir atitudes pouco receptivas ou mesmo rebeldes frente aos educadores. Além disso, na busca de novos modelos, podem se aproximar de experiências transgressoras, muitas vezes glamurizadas e vistas como alternativa viável em face de um mundo que não parece disposto a integrá-los. São aspectos que não podem deixar de estar no horizonte dos(as) educadores(as) que lidam com jovens.

Uma questão recorrente, segundo Abramo (1997, p. 28), é a dificuldade em considerar os jovens como possíveis interlocutores, capazes de efetivamente “contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los”. Essa dificuldade está presente a despeito do interesse crescente de que a juventude tem sido objeto “tanto por parte da ‘opinião pública’ (notadamente os meios de comunicação de massa) como da academia, assim como por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais” (ABRAMO, 1997, p. 25).

A autora aponta entre as causas desse modo de ver a juventude fatores que considera característicos da sociedade brasileira (a submissão do direito a favores e critérios pessoais; as formas próprias da nossa organização social, seus conflitos e negociações) bem como fatores mais gerais, relativos à visão que a sociedade ocidental contemporânea desenvolveu sobre a juventude e como a vem tematizando (ABRAMO, 1997, p. 28-29).

Pelo exposto até aqui, foi delineada uma compreensão de educação como exercício de humanização, direito de cidadania e processo fundamental no desenvolvimento de crianças e jovens. Possibilidade que, contudo, vem sendo permanentemente negada a expressivos grupos na América Latina, no Brasil e, no caso desta pesquisa, na cidade baiana de Vitória da Conquista, que será caracterizada a seguir.

3. SITUANDO A PESQUISA

Eu nasci e cresci debaixo das estrelas do Cruzeiro do Sul. [...] Debaixo do Cruzeiro do Sul, cruz de fulgores, vou vivendo as estações de meu destino.

Eduardo Galeano

3.1. A cidade

Sendo Vitória da Conquista um município de porte médio do Nordeste Brasileiro, vive as contradições de uma cidade dessa dimensão, que polariza uma região com cerca de 80 municípios, estendendo-se até o norte-nordeste de Minas Gerais, e recebe expressiva migração regional, atraindo grandes contingentes de migrantes da zona rural e de outros municípios.

Localizada no sudoeste do estado da Bahia, a uma altitude de 923 m, ocupa uma área de 3.743 Km² e abriga 262.494 habitantes segundo o censo de 2000, sendo este número reavaliado em estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2005, para 285.927 habitantes. Desse total de habitantes, mais de 85% vive na zona urbana.

Sua economia se sustenta principalmente no comércio e serviços, setor que emprega 84% dos trabalhadores da cidade. A indústria tem presença tímida na cidade, que dispõe de um Distrito Industrial onde se localizam 39 dos 106 estabelecimentos industriais existentes e, por sua vez, emprega 15% dos trabalhadores. A maior expressão do setor industrial é o ramo de alimentos e bebidas (26%). Finalmente, a agricultura é responsável por 1% de toda a mão-de-obra empregada e por 8,6% do PIB, sendo seus principais produtos o café, a banana, o urucum, o cultivo de flores, a horticultura e a criação de gado bovino.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2000, a concentração de riqueza na cidade é expressiva, pois, naquela data, os 10% mais ricos detinham 52,6% da renda; 41,8% da população estava abaixo da linha de pobreza (renda domiciliar *per capita* inferior à metade de um salário mínimo) e 18,8% estava abaixo da linha da indigência. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M de Vitória da Conquista passou de 0,601 em 1991 para 0,708 em 2000 e, pela classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8).

Do ponto de vista institucional, a atenção à infância e juventude na cidade de Vitória da Conquista cabe à Coordenação da Criança e do Adolescente da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. A esta Secretaria estão vinculadas diversas ações tais como a Rede

de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, o Programa Agente Jovem, o Programa Sentinela e o Programa Conquista Criança. Voltados especificamente à população jovem do município existem ainda algumas ações vinculados à Agência de Desenvolvimento, Trabalho e Renda da Prefeitura Municipal, como os projetos Juventude Cidadã, Recicla Conquista e Flores da Bahia.

Entre as ações voltadas à infância e adolescência existentes na cidade destaca-se a Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente, iniciativa do Executivo Municipal, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que garante o suporte material e de recursos humanos ao seu funcionamento. Iniciando sua ação no ano 2000, a partir de convênio da Prefeitura Municipal com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, a Fundação Telefônica e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Rede congrega o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – COMDICA, o Conselho Tutelar, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, o Programa Conquista Criança e nove entidades não-governamentais da cidade que desenvolvem ações voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, sendo que a mais antiga foi fundada em 1949 e a maior parte das demais iniciou suas atividades na década de 80.

Cabe à Rede

prestar assessoria qualificada na formulação de políticas e estratégias de sustentação das entidades e, ainda, ser um organismo que impulse a articulação dos vários projetos e atividades, participando da elaboração de projetos, da execução de uma política de captação de recursos e, ainda, na monitoração das atividades, especialmente aquelas mais voltadas para o aprimoramento técnico-gerencial das entidades que a compõem, contribuindo para o fortalecimento tanto dos Conselhos quanto das entidades que dela fazem parte. (PMVC, 1999)

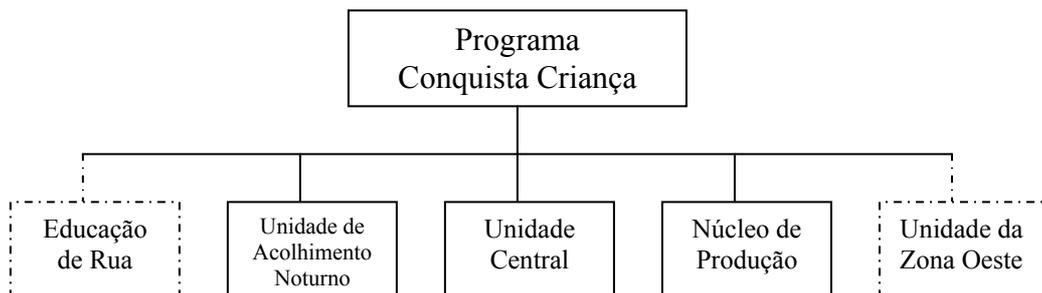
3.1. O Programa Conquista Criança

O Programa Conquista Criança é uma ação da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, iniciada em setembro de 1997, com o objetivo de atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, combatendo o trabalho infantil e garantindo-lhes o acesso a bens materiais e simbólicos através do oferecimento de atividades diversificadas (esportivas, artísticas, profissionalizantes e de orientação escolar), alimentação e uma bolsa-incentivo, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos (PMVC, 1997).

O Programa Conquista Criança foi influenciado na sua concepção e início de suas atividades pelo trabalho desenvolvido pelo Projeto Axé, em Salvador, que através do seu

Núcleo de Formação e com o apoio do UNICEF, desenvolveu vários cursos com os educadores do Programa e de outras instituições da cidade, assim como recebeu educadores do Programa para curso e observação *in loco* do trabalho educativo desenvolvido nas ruas, em Salvador.

De 1997 até o momento dessa pesquisa, o Programa Conquista Criança experimentou distintas formas de organização, o que se refletiu na criação e/ou desativação de Unidades, como pode ser visto no organograma abaixo, no qual as unidades desativadas estão representadas pela linha interrompida.



A Educação de Rua funcionou nos períodos de 1999 a 2001 e de 2003 a 2004, desenvolvendo contatos e atividades educativas com crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas. A partir das atividades desenvolvidas e do desejo expresso e assumido pelos educandos, eram trabalhados seu retorno à família (nos casos em que haviam se distanciado dela), à escola, a atendimentos de saúde e o seu encaminhamento à Unidade Central ou à Unidade de Acolhimento Noturno.

A Unidade de Acolhimento Noturno recebe, por um período provisório, meninos e meninas que não pretendem mais permanecer nas ruas e ainda estão construindo as condições para um retorno familiar. De 1997 até 2004 o trabalho educativo era desenvolvido apenas no período noturno, mas atualmente tem acontecido também pela manhã e tarde, realizado por duplas de educadores. O número de educandos atendidos varia entre 12 e 20.

A Unidade Central iniciou seu funcionamento em 1997, com o “Projeto Piloto”, atendendo 32 meninos em salas da Secretaria de Desenvolvimento Social. No mesmo ano, foi transferida para o local onde atualmente funciona e hoje atende cerca de 400 educandos. O trabalho nesta Unidade é desenvolvido no turno oposto à escola, pelo oferecimento de atividades artísticas, esportivas, profissionalizantes e de orientação escolar. A construção de novos prédios neste local, nos anos de 2000 e 2001, proporcionou um espaço físico mais adequado e a possibilidade de ampliação do atendimento.

Entre 1999 e 2001, funcionou nas dependências do Estádio Municipal da Zona Oeste, a Unidade da Zona Oeste, criada após um conflito com educandos que tinham história de vivência nas ruas. Alguns desses educandos, que estavam sob efeito de drogas, tentaram entrar na Unidade Central e, frente à resistência encontrada, reagiram atirando pedras, destruindo as vidraças da Unidade e gerando uma situação de tumulto e medo. Decidiu-se então criar a Unidade da Zona Oeste com o objetivo de trabalhar com estes educandos uma transição entre a situação de rua e sua integração na Unidade Central do Programa.

O Núcleo de Produção Conquista Criança, implantado em outubro de 2004, com financiamento da Petrobrás, visa atender jovens, de 16 a 25 anos, egressos dos programas integrados à Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente, proporcionando condições para geração de trabalho e renda através de produção para venda direta ao consumidor e das encomendas feitas às suas oficinas (costura, serigrafia, tecelagem, reciclagem de papel, marcenaria e cerâmica). A proposta do Núcleo se completou com a criação da Associação de Jovens Empreendedores de Vitória da Conquista – AJEVIC, em 2006, com o objetivo de organizar e capacitar os jovens, dando suporte às atividades do Núcleo.

O surgimento deste Núcleo de Produção está diretamente relacionado às dificuldades encontradas por educandos de diversas entidades pertencentes à Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente que ao completarem 18 anos eram desligados dessas entidades e, mesmo que tivessem desenvolvido habilidades em alguma área profissional, viviam a dificuldade de se organizar sozinhos. Em outros casos, vários desses egressos ainda necessitavam de aprimoramento técnico. Constatou-se, portanto, a necessidade de “realizar um trabalho sistematizado e contínuo agregando os jovens egressos, permitindo assim melhores resultados na busca pela promoção do indivíduo” (PMVC, 2004, p. 4).

Além dos aspectos citados, contribuem também com a situação de dificuldade encontrada pelos jovens egressos das entidades o baixo nível de escolaridade e a queda generalizada na oferta de emprego formal, realidade não só no município. Conforme analisa e propõe o documento do projeto do Núcleo de Produção,

Apesar de terem alcançado bons resultados, os programas sociais na área da infância e juventude até aqui desenvolvidos pelo Município têm apontado para a necessidade de centrar esforços na promoção de ações que possibilitem a inserção dos jovens egressos no mercado de trabalho, tendo em vista a falta de perspectivas apresentadas por estes na obtenção do primeiro emprego.

Diante do exposto, torna-se imperativo a implementação de políticas públicas que visem a superação da pobreza e a erradicação da exclusão

social, sobretudo, voltadas à assistência a jovens vulnerabilizados pela miséria e em idade laboral. (PMVC, 2004, p. 5-6)

Face à realidade enfrentada pelos jovens empobrecidos nesta cidade, entrevista nesta breve exposição, e considerando as reduzidas oportunidades de que dispõem para fazer frente às situações de desigualdade que são social, política e historicamente construídas e mantidas, a prática de uma educação emancipadora surge como aspecto relevante na busca de construção de outras formas de relação e como oportunidade de exercício de humanidade.

Por isto, ações que declarem sua opção por propiciar condições que foram usurpadas, principalmente às crianças e jovens, oferecendo oportunidades a partir de uma visão de educação como direito e meio de expressão e construção dessa humanidade, merecem ser consideradas, ainda que seu percurso comporte aspectos a serem criticados. Mesmo sendo processo que se dá permanentemente, a educação assume importância maior ainda durante a infância e juventude por se revestir nestes momentos, face às características de formação física, psíquica, cognitiva, moral então vividas, de uma feição de vivência primeira, abertura a possibilidades, aprendizagem de valores e posturas diante da vida e dos outros.

O interesse, portanto, em estudar as relações desenvolvidas por educandos e educadores no contexto de uma ação educativa que se propõe à efetivação de uma educação para o exercício da cidadania, aí se coloca.

Antes, contudo, de iniciar a descrição e análise deste processo, cumpre apresentar as bases metodológicas sobre as quais o trabalho se assenta.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

E nas margens do rio San Juan, o velho poeta me disse que não se deve dar a menor importância aos fanáticos da objetividade:

– Não se preocupe – me disse. – É assim que deve ser. Os que fazem da objetividade uma religião, mentem. Eles não querem ser objetivos, mentira: querem ser objetos, para salvar-se da dor humana.

Eduardo Galeano

4.1. Pontos de partida

Pensar na realização de uma pesquisa coloca sempre a necessidade de esclarecer as bases em que esta será realizada. Neste caso, a pesquisa busca entender as relações educador/educando e os processos educativos aí presentes, respondendo à questão: *Como educador e educando se educam para o reconhecimento e respeito das diferenças, das suas potencialidades e limites, exercendo a capacidade reflexiva, crítica e propositiva, nas atividades desenvolvidas no Programa Conquista Criança?* Trata-se, portanto, de desvelar o que acontece em relações inseridas numa prática social de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de risco, localizada numa instituição do governo municipal de uma cidade do interior do estado da Bahia.

É possível visualizar, de antemão, o aceno de situações complexas, nas quais a realidade se expressa com suas características de movimento, complexidade, transformação e inacabamento (MINAYO, 2000, p. 22). Para enfrentar tais situações faz-se necessário concebê-las em toda a sua riqueza e, dessa forma, fazer uma aproximação que possibilite ao mesmo tempo em que a pesquisadora se insira nelas, a expressão das mesmas como realidade precedente ao momento da pesquisa.

Para conseguir este intento, considero tanto educadores(as) e educandos(as) do Programa pesquisado quanto a mim própria, pesquisadora, como sujeitos humanos pertencentes a grupos sociais que vivem um dinamismo próprio, possuidores de uma “consciência histórica” e de visões de mundo construídas num processo histórico (MINAYO, 2000, p. 20). Qualquer tentativa de compreensão dessa realidade estudada passará, necessariamente, pelas concepções decorrentes de tais visões de mundo e, como tal, no lugar de pesquisadora estou tão envolvida no processo de pesquisa quanto os demais participantes, revelando a especificidade que a pesquisa social apresenta, tão bem colocada por Lévy Strauss, em citação referida por Minayo (2000, p. 21): “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação”.

A caracterização da situação a ser estudada justifica, portanto, que o caminho metodológico escolhido seja o da abordagem qualitativa, pois, “A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo” (MINAYO, 2000, p. 22).

Nesta modalidade de pesquisa se busca favorecer a melhor compreensão possível das diversas relações presentes no contexto em estudo, de forma que as categorias de interesse possam surgir ao longo do processo de coleta e análise de dados (ALVES, 1991). Em consonância com as características de tal abordagem metodológica estava previsto que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, fossem realizados ajustes necessários para o seu melhor encaminhamento, já que a análise e interpretação dos dados ocorreu à medida que estes foram coletados, propiciando melhor compreensão do campo de estudo e a conseqüente elaboração teórica sobre o mesmo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 162 e 171).

Esta escolha se justifica também por sua adequação no que se refere à maior possibilidade de fornecer pistas para a “compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição ou comunidade” (ALVES, 1991, p.57), o que certamente contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa qualitativa possibilitou ainda às pessoas envolvidas na situação que participassem e acompanhassem a evolução do trabalho, agindo como “sujeitos cognoscentes” juntamente com a pesquisadora, na busca de construir um conhecimento sobre a realidade das relações desenvolvidas por elas, “objeto a ser desvelado” conjuntamente (FREIRE, 1999b, p. 35). Neste processo se pretendeu possibilitar o que Freire defendia, ou seja, que “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares” (FREIRE, 1999b, p.36).

Ao prever a análise pelos participantes da pesquisa das interpretações formuladas pela pesquisadora, além de garantir o respeito à voz desses participantes, está-se também propiciando meios de garantir a credibilidade do estudo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 172).

A pesquisa foi realizada na cidade de Vitória da Conquista tendo como participantes educadores e educandos do Programa Conquista Criança. Ouvir educadores e educandos expressarem sua percepção dos processos que eles vivenciam é um caminho no sentido de apreender a dinâmica da sua realidade que, segundo Freire (1999b, p. 35), só se dá a conhecer “na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. Aspectos em constante e necessária relação, propiciando as condições para o desenvolvimento da própria capacidade de pensar

humana, resultado da “ação sobre o mundo” (FREIRE, 2004, p. 64), subjetividade e objetividade, configuram uma relação em “que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2004, p. 37), tal como não é possível dissociar consciência e mundo.

A subjetividade e a objetividade compõem, portanto, a realidade e como tal deverão ser consideradas. No entanto, dadas as características da pesquisa social e, mais precisamente, da pesquisa em educação, o ideal de objetividade tão perseguido pelas concepções científicas influenciadas pelo pensamento positivista não poderá ser alcançado na forma prescrita por este pensamento. Minayo (2000, p. 35-36) propõe que a partir da compreensão de que “o sujeito das ciências sociais não é neutro” bem como “o ‘objeto’ dentro dessas ciências é também sujeito e interage permanentemente com o investigador”, seja desenvolvido um processo de “objetivação” como “construção que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, seus parâmetros e sua especificidade”, virando as costas ao mito da neutralidade científica, ao mesmo tempo em que elabora maneiras de “reduzir a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa [...] através de métodos e técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e tratamento dos dados [...] [que contribuam para] uma visão crítica de seu trabalho”. Objetivação, por sua vez, definiria “o próprio movimento investigativo que, embora não consiga reproduzir a realidade, está sempre em busca de uma maior aproximação”, baseada num permanente diálogo crítico investigador/objeto (MINAYO, 2000, p. 239).

4.2. Procedimentos e instrumentos adotados

Num primeiro momento da pesquisa foi desenvolvida uma aproximação da pesquisadora às pessoas participantes do Programa Conquista Criança visando desenvolver uma visão geral compartilhada da questão de pesquisa e identificar conjuntamente possíveis participantes da pesquisa (ALVES, 1991). Como opção metodológica foi definida a realização de observações do desenrolar das atividades (Apêndice B) e entrevistas com educador(a) e educandos (Apêndice C), com o devido consentimento esclarecido manifestado por assinatura em Termo (Apêndice A).

No momento inicial houve visitas ao Programa sem a preocupação de realizar observações sistemáticas. Nessas visitas ao Programa, nove ao todo, aconteceram conversas com o coordenador deste, a diretora da Unidade Central, a coordenadora pedagógica, educadores(as), educandos(as) e funcionários(as). Conversas aqui são entendidas conforme Oliveira e Stotz (2004, p. 3-4) indicam: um procedimento auxiliar, fundamental para possibilitar/garantir a inserção no campo da pesquisa, viabilizando a contextualização das

peças envolvidas, suas práticas, e a convivência necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Por se constituírem num espaço de diversas trocas, as conversas tiveram importante papel no meu retorno a um espaço onde, anteriormente, vivi como profissional, possibilitando atualizar/renovar antigas relações e estabelecer novos contatos.

Durante as conversas mantidas nas nove primeiras visitas ao Programa foram se definindo os critérios de escolha dos participantes da pesquisa (expostos na seção 4.3.), bem como explicados os procedimentos que seriam utilizados. Após essa definição, iniciei as observações das atividades, cuja análise contribuiu para a elaboração dos roteiros das entrevistas, realizadas posteriormente.

O fato de já haver trabalhado no local contribuiu para que muitos desses encontros fossem re-encontros e também propiciou que, durante esta aproximação inicial, fosse solicitada a minha participação para conduzir a parte inicial de uma reunião com os educadores e funcionários do Programa. Esta foi uma interessante oportunidade para um contato maior com as demais pessoas que ainda não havia encontrado e, ao final da reunião, fiz uma breve apresentação dos motivos da minha presença naquele espaço. Além disso, a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da reunião me fez viver um momento de partilha com os antigos colegas.

Neste primeiro momento, circunscrito à chegada ao campo, a observação aconteceu de forma não-estruturada, voltada à necessidade de captar a dinâmica de funcionamento e as relações desenvolvidas no campo. No segundo momento, que foi se constituindo à medida que a imersão no campo ocorreu, foi possível focalizar os aspectos mais diretamente ligados à questão de pesquisa, restringindo as observações a eles. Neste momento foram realizadas dezenove observações e sua análise levantou questões às quais se tentou responder nas entrevistas.

As visitas iniciais, bem como as observações sistemáticas realizadas posteriormente, foram registradas em diário de campo, que além de propiciar o registro sistemático dos aspectos observados no campo de pesquisa – detalhando as pessoas, os acontecimentos e os locais – contribui também no registro dos sentimentos, dúvidas, reflexões, questionamentos e construções do pesquisador, caracterizando-se, por isso, como material descritivo e reflexivo (CRUZ NETO, 2001; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Mesmo buscando retratar o mais fielmente possível o que se passou no campo, é preciso estar alerta para o fato de que “qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 163), o que indica tanto os limites nos

quais se dá o uso de tal instrumento quanto a necessidade de buscar transpor nas anotações do diário de campo o mais detalhadamente possível aquilo que foi vivenciado.

As observações realizadas comportaram diferentes situações. Na Oficina de Tecelagem a própria disposição física dos teares, espalhados pela sala, criou dificuldades para entender e acompanhar algumas conversas. Dependendo do local em que me encontrava podia ser impossível observar um diálogo ou entender um gesto. Tentei minorar esta dificuldade me movimentando pela sala. A dificuldade descrita diminuiu com minha convivência na atividade, e em alguns momentos, cheguei a optar por escolher um local e permanecer observando a partir deste ponto por algum tempo, para depois dirigir-me a outro lugar da Oficina e continuar a observação, tornando minha movimentação na sala mais lenta, dessa forma. Costumava desenhar os locais ocupados pelos educandos na sala e anotar algumas frases durante a observação, contudo a maior parte do registro foi feito posteriormente, diretamente no computador. Foram realizadas nove observações na Oficina de Tecelagem, sempre às segundas e quartas-feiras, a partir das 14 horas.

As atividades na turma de Oficinas Temáticas se desenvolviam numa forma mais próxima a uma aula, com os educandos sentados em carteiras dispostas em semicírculo. Esta disposição, no entanto, costumava se modificar a depender da atividade desenvolvida e do estado de ânimo dos educandos. Geralmente me sentava numa carteira numa das pontas do semicírculo ou circulava observando os subgrupos, quando estes eram formados. No início só tomava notas no local acerca da disposição dos educandos e educadora na sala, fazendo todo o registro posteriormente. Aos poucos, fui percebendo que quando anotava algumas frases e seqüências de acontecimentos me lembrava com mais detalhes do que acontecera quando ia digitar o diário de campo, o que me levou a tomar notas no momento da observação com mais freqüência. Foram realizadas dez observações, às terças e quintas-feiras, a partir das 8 horas.

A leitura e releitura dos diários de campo se constituiu num primeiro momento de análise, com o levantamento de dúvidas e questões a serem desenvolvidas nas entrevistas, elaboração do roteiro destas, bem como reflexões acerca da minha atuação como pesquisadora.

O roteiro de entrevista foi entendido como um guia flexível onde estão colocados aspectos referentes à questão de pesquisa e seus objetivos, procurando realizar uma abordagem ampla ao mesmo tempo em que visa a um aprofundamento, estando prevista a possibilidade de novas questões surgirem a partir da dinâmica própria de cada entrevista. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da Unidade Central do Programa Conquista Criança, por preferência dos

entrevistados. As questões surgidas após leitura e análise do material de cada uma delas foram abordadas posteriormente em nova entrevista, quando necessário. Foram realizadas três entrevistas com cada educador e duas com cada educando, totalizando aproximadamente 7 horas de gravação.

A utilização de diversos instrumentos, como entrevistas e observações, possibilita uma triangulação de métodos, visando resguardar o rigor e credibilidade da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 173).

A observação e a entrevista são técnicas complementares, contribuindo para perceber as diferenças entre os depoimentos e interpretações dos entrevistados e as próprias interpretações da pesquisadora. Ao observar nos colocamos frente ao desafio de “imersão na realidade, mas ao mesmo tempo dominar o instrumental teórico”, mantendo-se “um perscrutador insistente, que está sempre entre as balizas dos conhecimentos teóricos e das informações de campo” (MINAYO, 2000, p. 138). Ou seja, o “risco” que o envolvimento apresenta é compensado pela possibilidade de “desvendar os códigos do grupo e seus significados mais íntimos” (MINAYO, 2000, p. 146-147), bem como de ter acesso a comportamentos ou atitudes inconscientes, possibilitando, a partir de então, abordar estes aspectos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 164). Além disso, ao estabelecer uma presença constante nas situações a serem observadas, os possíveis efeitos ocasionados pela presença da pesquisadora poderão ser minimizados, o que não exige da necessidade de considerar este aspecto nas análises realizadas (VIANNA, 2003, p.10).

A entrevista, que juntamente com a observação participante é técnica das mais importantes para o trabalho de campo, revela-se fonte de dados objetivos ou concretos como também de dados subjetivos, revelando aspectos mais profundos da realidade, possibilitando, dessa forma, acesso a informações dificilmente abordáveis por outros instrumentos (MINAYO, 2000, p. 108; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Como destaca Szymanski (2002, p. 9-15), no decorrer de uma entrevista estão presentes, inevitavelmente, aspectos emocionais e reflexivos, configurando a utilização de tal instrumento com uma riqueza dificilmente encontrável em outros. O reconhecimento frente ao saber do entrevistado, fundamentado numa atitude dialógica que se concretiza no acompanhamento crítico do desenrolar do trabalho mediante a discussão conjunta dos resultados construídos, contribui também para a organização ou reorganização de suas idéias. A autora salienta a relevância do “processo de produção de significado” desenvolvido nesta interação, considerando-o tão importante quanto os próprios resultados alcançados. A reflexividade é entendida por Szymanski em dupla vertente, ou seja, tanto a reflexão

proporcionada pelo trabalho interior do entrevistado de organizar suas vivências numa narrativa para comunicar ao entrevistador, quanto a reflexão da fala do entrevistado devolvida pelo entrevistador e submetida à avaliação do entrevistado, possibilitando que este proceda a novas organizações ou retificações.

Ora, se compreendemos a entrevista como interação entre pessoas, a conclusão lógica é que nela estarão presentes aspectos comuns a outras situações da vivência em sociedade, inclusive seus conflitos e interesses, configurando-se, dessa forma, como um momento em que também nem tudo será exposto claramente, com tais ocultamentos podendo se configurar como reações mais ou menos conscientes por parte do entrevistado. Por isso torna-se importante a referência ao contexto no qual se dá a entrevista, bem como a sua complementação pela observação participante, “dessa forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal do cotidiano” (MINAYO, 2000, p. 116-120).

As entrevistas aconteceram sempre no espaço do Programa Conquista Criança. Com Simião e Átila na Oficina de Tecelagem; com Adriza na sala da Oficina Temática e numa sala do setor administrativo; com Leonardo numa sala do Módulo Pedagógico e na Biblioteca.

4.3. Os participantes

Um primeiro critério a tomar forma para escolha dos participantes da pesquisa foi a definição de trabalhar com educandos adolescentes. Esta escolha, bem como a definição do número de participantes, se deveu tanto a um interesse pessoal no estudo da juventude e da adolescência como também foi fruto das discussões efetivadas na disciplina Seminário de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação e junto à professora orientadora. Construí, juntamente com as professoras e colegas, a compreensão de que as condições para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa no âmbito do Mestrado comportam alguns limites, entre eles o tempo disponível para sua realização. Este fator, juntamente com a escolha por uma abordagem qualitativa, com a proposta de desenvolvimento de observações num primeiro momento e entrevistas posteriormente, implicava a necessidade de um tempo para a inserção no campo, para estabelecer relações com as pessoas do Programa, para analisar os registros dos Diários de Campo, definindo os participantes e elaborando o roteiro de entrevista. Por isso, apontava-se a necessidade de haver vários momentos de inserção e um número pequeno de entrevistados.

A partir dessa compreensão, o número de participantes inicialmente previsto (quatro educadores(as) e quatro educandos(as), abarcando as quatro áreas do Programa: esportes,

artes, profissionalizante e orientação escolar) foi reduzido à metade, mantendo a paridade da participação, para que fossem ouvidos tanto educandos(as) quanto educadores(as). Também considerou-se importante que cada dupla convivesse numa mesma atividade objeto de observação e registro nos diários de campo, de modo que se pudesse compreender melhor a relação entre eles.

Os(As) educandos(as) deveriam, além de ser adolescentes, participar do Programa Conquista Criança há pelo menos dois anos. O período de participação estabelecido indicava um tempo no qual o(a) educando(a) tivera oportunidade de experimentar diversas atividades e conviver com vários(as) educadores(as) e educandos(as) no dia-a-dia do Programa. Também deveria ser considerado o interesse e envolvimento do(a) adolescente nas atividades, o interesse em participar da pesquisa, e que se sentisse à vontade na situação de entrevista e com a pesquisadora. A definição dos participantes educandos foi realizada pela pesquisadora juntamente com cada educador(a), a partir desses critérios.

O fato de já ter atuado junto aos(às) educadores(as) e educandos(as) das Oficinas Profissionalizantes do Programa, tendo, naquele momento, acompanhado seus questionamentos e reflexões acerca da responsabilidade, do trabalho, das relações e valores na busca de construção do futuro, me fez julgar conveniente ter uma dupla de participantes definida neste espaço.

No âmbito das oficinas profissionalizantes desenvolve seu trabalho como educador na Oficina de Tecelagem, Simião, 23 anos, que já foi educando no Programa. Imaginava que no percurso vivido por Simião até aqui estavam presentes experiências singulares, que poderiam ser interessantes para esta pesquisa. Além disso, o fato deste educador ser um jovem em início de carreira me sugeriu a possibilidade de articular questões relativas à formação do educador e às suas vivências desse momento.

Estas idéias foram discutidas com os(as) educadores(as) da área profissionalizante bem como com o próprio Simião e, face à sua disponibilidade em participar da pesquisa, ficou acertada sua participação.

Isto definido, comecei as observações durante as atividades na Oficina de Tecelagem, que estava sob a responsabilidade de Simião. Logo na primeira observação Átila me perguntou sobre a pesquisa, demonstrando seu interesse em participar das entrevistas. Posteriormente, conversando com Simião sobre a definição do educando a ser entrevistado, chegamos à conclusão de que ele seria uma boa indicação, tanto por sua vontade, quanto pelo envolvimento com a atividade e pela facilidade que demonstrava nas conversas comigo.

Faltava definir a outra dupla de participantes, decisão essa que aconteceu de uma maneira inesperada. Havia me dirigido à Unidade Central do Programa para participar de uma reunião com os(as) educadores(as) da Área Profissionalizante que não aconteceu. Circulava pelo Módulo Pedagógico quando vi duas educadoras conhecidas numa sala e entrei para cumprimentá-las. Havia mais uma educadora com elas, chamada Adriza, estudante de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 23 anos.

Conversamos sobre a pesquisa e as duas educadoras que eu já conhecia me disseram, argumentando vivamente, que pensavam que eu deveria ouvir uma educadora da área delas – a Orientação Escolar – por considerarem que devido a esta área não ter os atrativos do esporte ou da arte, exigia do(a) educador(a) uma ênfase ainda maior na relação com o(a) educando(a). Considerei a argumentação procedente e, mais ainda, senti-me apoiada e agradecida pelo interesse das educadoras em contribuir com meu trabalho. A conversa prosseguiu, as três comentando seus sucessos e percalços e, finalmente, as duas educadoras conhecidas indicaram que Adriza participasse, esta por sua vez, se mostrou muito interessada na pesquisa.

O desenvolvimento das observações na turma de Oficinas Temáticas coordenada por Adriza apontou vários possíveis participantes, no entanto, seguindo os critérios utilizados anteriormente e em comum acordo com a educadora, definimos consultar Leonardo sobre seu desejo de participar. Com a resposta positiva do educando, completou-se o grupo de participantes da pesquisa.

4.4. A análise dos achados

As primeiras aproximações na tentativa de analisar as observações e entrevistas provocaram em mim sensações contraditórias. Ao mesmo tempo em que parecia que o material registrado não significava muito, tinha a sensação de estar frente a uma imensidão e de não saber por onde começar a desvendá-la. Foi interessante encontrar descrição parecida ao que experimentava (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205) e poder olhar para o enigma à minha frente com a convicção crescente de que, se não conseguia ainda ver tudo que estava ali, já estava vislumbrando alguns sinais.

Ler, reler, ler mais uma vez, procurar sentidos, levantar questões, experimentar, agrupar falas e situações buscando sentidos comuns. Começar a perceber a riqueza do material coletado na medida em que respostas vão surgindo, em que as leituras realizadas tomam sentido, concretizando as palavras do autor numa ação observada ou na reflexão colhida em uma entrevista.

Delinear algumas categorias, tentar refletir e escrever a partir delas e, pela dificuldade encontrada, repensar essas categorias, redefini-las. Levar dúvidas e angústias até a mesa de orientação e, pouco a pouco, organizar idéias e sentimentos. Estes foram momentos importantes de um aprendizado que não se esgota neste trabalho.

Aprendizado que se ampliou com a oportunidade de discutir meu pensamento com os participantes da pesquisa, apresentando-lhes o trabalho produzido. A apresentação foi feita individualmente a cada participante, de forma oral, por escolha deles e por adequação aos horários disponíveis também. Apresentei o trabalho, fixando a atenção principalmente nos capítulos 5 (no qual apresento os participantes e suas idéias, sua história e experiências) e 6 (no qual desenvolvo as dimensões presentes nas interações educador-educando que contribuem para uma educação emancipadora). O material digitado foi levado também para as reuniões e, de acordo com a necessidade, foi lido.

Os quatro participantes referendaram as compreensões desenvolvidas a partir das situações observadas e das suas palavras colhidas nas entrevistas, não tendo sido feitas sugestões para inclusão de novos aspectos nem para a retirada do que fora escrito. Desenvolveram comentários à medida que o trabalho foi sendo apresentado e, quando necessário, esclareceram dúvidas que surgiram. Estes comentários e esclarecimentos serão assinalados no texto quando surgirem, nos capítulos que seguem.

A discussão do trabalho com os participantes proporcionou também que eu desenvolvesse novas compreensões em relação à redação e à organização de alguns trechos do mesmo. Um aspecto a apontar foi a gratificação sentida ao realizar este retorno, gratificação não só de minha parte, mas visível em cada um dos participantes, que teve a sua expressão ao estilo de cada um deles e que se encontra registrada no capítulo 6.

Ao longo desse caminho, fui percebendo, com mais clareza, a generosidade dos participantes em dispor de seu tempo, de seus pensamentos, sua história, lembrando-me com frequência das palavras de Bosi (2003, p. 61): “Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes”. E eu diria, não só um passado a ser lembrado e falado, mas também um presente, dúvidas, conquistas e projetos.

5. NO LABIRINTO: OLHOS, OUVIDOS, CORAÇÃO

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Eduardo Galeano

O tempo em que observei as atividades desenvolvidas no Programa Conquista Criança foi marcado por contrastes/surpresas/rupturas. Contraste entre minha insegurança inicial neste retorno a um local onde trabalhei por alguns anos e a forma calorosa com que fui recebida; surpresa/ruptura ao reencontrar educandos(as) que eram crianças quando deixei o Programa transformados em jovens e verificar sinais de seu amadurecimento; surpresa com as novidades implementadas; contraste/surpresa de perceber que este espaço continuava o mesmo e também era outro, um que eu ainda tinha que alcançar.

Observar uma situação da qual já se fez parte coloca a necessidade de uma dupla atenção: primeiramente uma atenção para com o que se observa, com as nuances da situação e das relações aí existentes, aspecto presente em toda observação³. A segunda necessidade de atenção refere-se ao próprio observador, no caso, atenção para comigo, como observadora de um espaço “familiar”, com pessoas conhecidas e situações que facilmente remetem a outras anteriormente vividas, colocando-se mais intensamente a necessidade de perguntar sobre o que está acontecendo agora, buscando não reduzir o observado à experiência passada. Reconhecer, contudo, a presença do “pano de fundo” da experiência do passado, as idéias preconcebidas, é passo fundamental para que seja possível colocá-las no seu devido lugar, na tentativa de mantê-las numa espécie de suspensão em relação à situação atual.

Partindo então da análise das observações registradas nos diários de campo e das entrevistas, foi possível pensar em algumas categorias que, organizando os dados, auxiliassem a responder à questão de pesquisa.

São elas:

1. Visões de si e do outro
2. Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança
3. O fazer cotidiano

³ Uma discussão mais aprofundada acerca das questões de método e procedimentos encontra-se desenvolvida no Capítulo 4.

Os achados da pesquisa serão discutidos a seguir, considerando estas três categorias. Em relação a elas é necessário apontar que a dinâmica das relações que ocorrem na vida real extrapola os limites impostos pela necessidade analítica, o que tentaremos equacionar ao retomar essas categorias ao final, num esforço de síntese.

Como este trabalho tem a intenção de trazer, sempre que possível e pertinente, a palavra dos seus participantes, há transcrição de vários trechos das entrevistas realizadas. Naqueles trechos em que considere necessário, objetivando propiciar maior clareza, foram transcritas também as questões formuladas na entrevista, estando estas em negrito.

A seguir será feita uma breve apresentação dos participantes por eles mesmos, com trechos selecionados das entrevistas realizadas. Devido ao desenvolvimento da análise abordar aspectos relativos à vida dos participantes, a apresentação que segue refere-se apenas a alguns pontos suficientes para delinear uma imagem daqueles, sem incorrer em repetições desnecessárias.

5.1. Apresentando-se

Meu nome é *Adriza Macedo Damasceno*, nasci em 26 de novembro de 1983. [...] desde antes de me formar no 2º grau, né, eu já me identificava com a profissão de professora. Gosto de ensinar, me identifico muito com o ensino, com aprendizagem, com essa área, aí fiz vestibular para Licenciatura em Matemática, passei e desde então comecei a ensinar. Ensinei em cursinho pré-vestibular, ensinei em cursinho preparatório para prova do CEFET também, do 2º grau, que era alunos de 5ª a 8ª série, tive experiências com colégio... estadual também ensinei pouco tempo lá, mas ensinei, e aí surgiu a oportunidade de trabalhar aqui no Programa Conquista Criança, eu vim, fiz uma entrevista [...] me identifiquei com o Programa em si, aqui já com um trabalho diferenciado da sala de aula, né, mas o trabalho que foi proposto pra mim eu aceitei, achei interessante e tem 2 anos que estou aqui. Me identifiquei muito com o trabalho mesmo, cada vez gosto mais da profissão. Eu diria que é necessário ter paciência... e uma certa paixão pelo que faz, entendeu, pra ser educador.

Simião Célio de Oliveira, 23 anos completados em janeiro de 2007. Tornou-se educador no Programa Conquista Criança, instrutor da Tecelagem

pra me manter na sociedade e ter uma profissão, que era um objetivo que eu sempre tinha pra sustentar até mesmo minha família. [...] Através da capacitação do próprio Conquista Criança porque outrora eu já fui educando. [...] eu sou uma pessoa que... deixo as pessoas se aproximar de mim, eu não sei afastar as pessoas, independente do que ele vai dizer pra mim ou não. [...] acho que eu sou muito compreensivo [...] Em 2002 eu comecei a ser reconhecido como educador, no Programa como monitor e educador, na verdade, no Programa Vivendo a Terceira Idade, iniciei a dar aula de Tecelagem. [...] eu me sinto assim, privilegiado, na verdade, pelo fato de ser educador jovem, me vejo como um... um exemplo pra os jovens no cotidiano [...] Por incrível que pareça, independente dessa situação escolar, essa formação, [...] eu não concluí meus estudos ainda [...] eu parei no 2º grau esse ano, no 2º ano [...] eu conquistei esse espaço, eu me sinto privilegiado pela oportunidade, que na verdade foi a oportunidade, eu agarrei e tô aí pra ser um exemplo na juventude.

Meu nome é *Átila de Jesus Silva*, eu nasci no dia... três do quatro de mil novecentos e noventa e... um. [...] Eu participo do Programa Conquista Criança porque eu tenho interesse de aprender mais e mais ainda, para que eu tenha um futuro melhor... e aí, para que eu possa ajudar minha família, que... minha família também é muito necessitada [...] Eu entrei aqui no Programa quando eu estava... assim, eu não tava estudando, e eu tava muito necessitado, aí que eu comecei assim a ir trabalhar na rua. [...] Entrei aqui em 2002 e comecei a participar. [...] havia um interesse, um interesse completo, eu comecei assim... gostar, ter gosto da atividade. Foi a partir dali, Simião me ensinando, aí fui... desenvolvendo... minha criatividade, eh... fui descobrindo novas coisas, ajudou muito na escola, como está ajudando muito agora, assim nos curso, comecei a fazer cursos, ajudando minha família, também... Eu acho que é uma coisa muito... muito boa para quem, assim, tem uma... tem vontade de fazer uma profissão. [...] tem que ter força de vontade para fazer a profissão, não fazer por fazer, mas sim ter a força de vontade para estar ali, participando.

Leonardo Santos Rocha... Data de aniversário, né?... 1991 de 29 de dezembro. [...] Eu não aprontava não, só ficava na escola ou dentro de casa. Eu não saio muito não. [...] eu só ficava mais na lan house [...]

Entrou no Programa

através do meu irmão, né, que meu irmão saiu, aí minha mãe chegou e conseguiu a vaga pra mim, que tinha muito tempo que ela tinha feito meu cadastro, aí chegou e meu irmão saiu [...] e aí eu entrei no lugar dele. [...] Nós aprende um bocado de coisa diferente [...] pois eu fico prestando atenção, né, que ele [o mestre da Capoeira] fala bem assim: toca um pandeiro aqui, a gente pega e toca, canta uma música [...] Porque eu tô... assim... dentro de mim mesmo, né, querendo fazer a minha capoeira de pouco em pouco pra um dia ser um professor de Capoeira. [...] o que eu tenho que fazer [para aprender, para ser alguém na vida] é se botar no lugar, como homem, não ficar fazendo essas criancices aí, participar das atividades, aí vai evoluir, né? [...] você tá aqui, por exemplo, tá fazendo uma pesquisa, você vai e elogia nós dentro da... da outra comunidade, né? Assim, cê tá fazendo uma pesquisa com nós, você já tá [...] levando nós, assim nós, né? Que se você tá fazendo aqui, né, tá levando nós... pra lá.

5.2. Visões de si e do outro: valores, potenciais, diferenças

Esta categoria surgiu pela observação, quer nos registros dos diários de campo, quer nas entrevistas, de vários momentos nos quais os participantes da pesquisa se referiam a idéias sobre si mesmos, sobre os demais e sobre as condições de vida e do agir de cada um. Fundamenta-se numa concepção de vida como processo no qual sujeitos, portadores de vivências e saberes diversos, se envolvem a partir do reconhecimento recíproco, pressupondo uma base de respeito e a convicção da possibilidade do crescimento sustentado pelo diálogo (FREIRE, 2004; FIORI, 2004; FREIRE, 1999a). Reconhece a história individual e coletiva como fundamento e condição a partir da qual é possível desenvolver as raízes de sustentação do sujeito (WEIL, 1979), encontrando suporte na compreensão de que é necessário entender *quem fala* para compreender o *dito* (VALLA, 1996). É uma categoria que aponta na direção da emancipação e da autonomia.

Apesar das questões formuladas nas entrevistas não terem visado ao levantamento da história pessoal dos participantes, alguns desses aspectos surgiram ao longo delas e das conversas mantidas durante as observações. Entre eles, reflexões acerca de como cada um era antes ou no período de entrada no Programa Conquista Criança e como se vê agora.

Ao falarem sobre o início de sua participação no Programa, os dois educandos se referem a mudanças que aconteceram em suas vidas como consequência dessa participação, no entanto, enfatizam aspectos diferentes. Leonardo chama a atenção para o comportamento inquieto e agressivo que exibia anteriormente e a possibilidade que vê agora de enfrentar com calma as provocações

Que eu era assim, eu era... só xingava palavrão... eu... não agüentava ficar quieto, né... Aí agora já mudou, agora já sou mais calmo, é difícil eu brigar aqui, discutir... O povo me xinga, mas sei lá, tem que guentear mesmo. (Leonardo)

Entende que essas mudanças se devem à participação nas atividades do Programa.

Assim, através das atividades que eu gosto, sempre que a gente vai crescendo na atividade. Eu faço minha capoeira, assim eu vou desenvolvendo, né? Acordeon [mestre da capoeira] fica falando isso, isso e aquilo, o que é certo e o que é errado. Tem que seguir a linha, né? (Leonardo)

Para Átila, a ênfase recai sobre as possibilidades criadas pelo retorno à escola e fim de suas jornadas de criança trabalhadora, bem como no acesso ao conhecimento de coisas que antes desconhecia.

Aí eu comecei a participar das atividades eh... ao final do mês ganhava quarenta reais [valor da bolsa-incentivo], ainda continuo ganhando, e aí eu comecei a aprender mais e mais ainda, passei na escola, que antes eu não estudava, eu morava no sem-terras, aí eu não tinha a oportunidade de estudar, agora eu tenho a oportunidade de estudar. E a partir daí eu fui passando de ano, passando de ano e aprendendo mais... sobre as coisas. (Átila)

Entre as coisas que Átila valoriza nos conhecimentos que tem adquirido encontra-se a compreensão de cidadania, que ele expressa da seguinte forma.

[...] Cidadão é... a humanidade. Nós somos humanidade, somos seres humanos, né, então nós somos cidadãos, somos cidadãos que estamos lutando na vida, lutando e aprendendo mais e mais. [...] todos nós somos cidadãos, né? Só que nós somos cidadãos, mas tem muitas pessoas que não têm o entendimento, que não pôde [...] ter o estudo, a escola, participar da escola e não sabe nem, nem... nem se é cidadão, só sabe que é cidadão por causa das outras pessoas que comunicam a eles. (Átila)

Ao descrever como entende o que é ser cidadão, Átila aponta, embora não pareça se dar conta disso, uma situação de cidadania roubada, ao dizer das pessoas que sequer conhecem este conceito, este direito, justamente pela falta de oportunidade de acesso à educação. Ele prossegue dizendo quais são seus direitos e deveres como cidadão.

Como cidadão o meu direito é... eu tenho direito à alimentação, à saúde, a uma boa saúde, ao respeito, à educação e etc., e várias coisas. [...] uma boa alimentação, um programa de custo... [...] Um programa de custo é uma escola que possa ajudar os alunos não só na escola, mas sim

em casa também. [...] ajudando em livros, que tem uns que ajudam em livros, mais os cadernos, materiais escolares e várias outras coisas. (Átila)

O meu dever é ir à escola, respeitar o próximo eh... eh... ajudar aqueles que estão mais necessitados do que eu, participar na escola, não faltar, também em casa respeitar o profes... os pais, na rua não ficar jogando, destruindo a natureza e... e demais que eu possa fazer. (Átila)

Essa visão a respeito da cidadania, dos direitos que todos os seres humanos têm a uma vida digna, também pode ser percebida num comentário que o educando faz sobre jovens que estão nas ruas.

[...] andei buscando mais a Deus, assim, buscando mais em minha vida. E passando para os meninos que estão na rua, que eu não tenho medo de chegar na rua onde os meninos estão porque eles também são de carne e osso, são humanos... não são bichos de deixar jogados lá, porque eles também precisam de ajuda, mesmos que eles usam drogas, mas sim, eles também eh... têm direito, têm direito à educação. (Átila)

Os educadores entrevistados revelam diferentes trajetórias. Enquanto Adriza inicia a aproximação ao Programa com receios pela situação desconhecida, Simião, ao se tornar educador, re-significa uma trajetória iniciada como educando.

Bem, no início, quando surgiu a proposta, eu senti um pouco de receio, não vou mentir, porque eram... [...] Receio, porque era diferente, né, de tudo o que eu já tinha trabalhado. Aqui é um Programa que trabalha com crianças em situação de risco né, que tinha... eu logo no início vi alguns... quando eu vim só visitar, né, vi alguns atos de violência, os meninos se agredem muito, então eu fiquei um pouco assustada, fiquei com medo de não conseguir... agüentar, né? De não conseguir entrar numa sala e dar conta de uma turma. Mas logo no início essa resistência foi quebrada, logo de início mesmo, assim que eu entrei numa sala, poucos dias que eu fui vendo como eram os meninos aqui. Então a primeira impressão não tem nada a ver, não é bem o que... o que é a realidade mesmo. (Adriza)

A fala de Adriza revela, no entanto, um aspecto fundamental para o desenrolar do seu percurso como educadora: uma atitude receptiva ao educando. Comentando as mudanças que percebe naqueles que, no início do trabalho, se mostravam arredios e depois a procuram e conversam sobre suas vidas, reflete.

Eu acho que o mais importante pra mim, que eu percebi que causa essa mudança é que... eh... apesar deles terem resistência, mas eu procuro me abrir o máximo ao educando, a não ter resistência a eles. Eu aprendi durante o meu trabalho que o que dificulta mais a aproximação, o relacionamento entre educando e educador, é a resistência por parte do educador também. (Adriza)

Nessa abertura ao educando Adriza revela o respeito ao outro e o seu reconhecimento como sujeito, concordando com a afirmação de Freire (1999a, p. 66) de que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por outro lado, ao se abrir aos educandos, Adriza testemunha a consciência do seu inacabamento, sua incompletude, por isto mesmo, sua necessidade de interlocução, sua busca por respostas na relação com os educandos, inaugurando “com seu

gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1999a, p. 154).

E, partindo de uma expectativa receosa, a educadora termina por perceber pontos de identidade entre ela e os educandos.

[...] minha vida também não foi muito fácil, não chegou a ser igual a dos meninos aqui assim, de passar fome, essas coisas, mas eu tive uma infância difícil. A infânciazinha nem tanto, porque assim, enquanto eu morava com o meu pai, apesar dele beber, ele sustentava a casa, trabalhava, tinha um emprego bom, entendeu? Mas a partir do momento que minha mãe separou dele, meus irmãos já estavam adolescentes, mas eu era a mais nova, eu sou a caçula, então eu tive dificuldade, muita dificuldade, porque a minha mãe separou dele e não quis nada dele, nem a casa quis, foi morar na casa da minha avó. [...] então a gente passou por dificuldades, muitas dificuldades. [...] (Adriza)

Eu falei que eu entendia [a reação dos educandos] porque meu pai é alcoólatra, eu sou filha de um pai alcoólatra e já aconteceu realmen... praticamente tudo que Leonardo, no dia foi Leonardo que colocou, na minha casa também e então a gente vê que não é só a situação deles, muita gente aqui pode trazer isso na sua vida. [...] (Adriza)

Interessante percurso que passa do medo de um outro desconhecido, imaginado como violento, artífice de destruição, agente da barbárie, depositário de fantasias negativas, à percepção de semelhanças, à descoberta de qualidades, ao reconhecimento de que, como educadora, pode aprender nesta relação. Aprendizagens relativas às relações pessoais, a como lidar com a diversidade, e aprendizagens relativas ao seu exercício profissional também.

[...] Então a gente vai aprendendo com eles, aos poucos, aprendendo a lidar com o educando, aprendendo a profissão [...] eu percebi que eu chegava na sala e não podia ser igual com todo mundo porque cada um... tinha o seu jeito diferente. [...] eu fui percebendo aos poucos que não eram todos iguais. Cada um tinha... tinha sua capacidade pra uma coisa, cada um tem seu tempo... né, uns conseguem assimilar as coisas mais rápido, outros demoram mais. Então eu tive que dar atenção especial a cada um. Então tem que ser, o trabalho, apesar de ser geral, tem que ser um pouco individualizado, a gente tem que olhar pra cada educando. (Adriza)

E passa a buscar uma compreensão mais profunda das atitudes destes, recusando a visão estereotipada do “menino difícil”, “o que não quer nada” e percebendo o esforço e as pequenas vitórias vividas por eles no cotidiano.

Eles, todos os meninos, praticamente todos os educandos daqui, já passaram por várias situações, e aí quando eu procuro saber a história de vida deles, que eu percebo cada ato que eles têm assim de rebeldia, ou de desrespeito, qualquer coisa, eu sei que tudo tem uma explicação. Eles já passaram por muita coisa, alcoolismo na família, abuso, a situação de pobreza, de fome [...] (Adriza)

[...] A gente sabe que não é fácil... mas, pra mim, eu ainda tenho, assim, uma certa admiração, eu diria, uma coisa assim pelos daqui porque eu sei que a vida não foi fácil com eles, entendeu? (Adriza)

Por sua vez, Simião recorre às lembranças do tempo em que foi educando no Programa Conquista Criança e às reflexões elaboradas a partir dessa vivência para entender e dar sentido ao momento atual.

Porque antes, quando no meu princípio, que foi eu agora como educando, no passado, juntamente com uma equipe, com uma turma que tinha, que foram meninos resgatados de ruas, enfim, pessoas que também tinham uma situação familiar estreita, diferente da nossa, mas que também estavam inclusos com a gente, ali, separadamente ali na Zona Oeste⁴[...] (Simião)

Porque quando eu fui separado também eu se senti excluído. E inclusive quando eu comentava com Luís Cláudio, que era um parceiro muito legal, que já partiu, eh... essa questão, que a gente queria estar aqui, né, [na Unidade Central] se sentindo bem, não separado, e até queria conquistar os nossos objetivos aqui, porque tudo tinha começado aqui. Então quando houve essa separação acho que houve um choque, geral, na gente. Mas eu dou graças a Deus porque eu consegui não me prender a isso e vim, voltar aqui, reconstruindo a minha história. (Simião)

[...] hoje eu me vejo assim, eu olho pra eles, pras crianças que se encontram aqui e, às vezes, fico observando meu passado como era, que às vezes elas têm um movimento que eu não tinha, né? Elas souberam aproveitar a sua infância, estão sabendo aproveitar, na verdade, e eu, na verdade, não soube aproveitar, né, fui logo me endereçando a coisas tortuosas e tenebrosas que me trouxeram uma certa escravidão no meu passado. (Simião)

O educador aponta alguns momentos de sua vida, revelando na sua avaliação sobre eles a capacidade de enfrentar a realidade, aprender, superar obstáculos, deixando entrever um pouco das suas elaborações e a possibilidade de atualizar essas reflexões na convivência com os atuais educandos, o que vale dizer, considerando o movimento da vida no seu pensar sobre ela.

Refere-se à adolescência como momento em que começam as preocupações com o futuro, em oposição à sua visão da infância, tempo de brincadeiras e descompromisso. Essa compreensão, no entanto, comporta espaço para as ambigüidades presentes no comportamento adolescente.

[...] quando você vive uma infância você vive momentos de lazer, de divertimento, você quer fazer aquilo que você se sente bem. Já quando você passa à adolescência você começa a pesar na sua consciência de como lidar com o seu futuro, enquanto na infância você não pensa muito isso, você só pensa em correr, se divertir, brincar na verdade. E quando você é adolescente não, você começa a buscar maturidade, às vezes você busca maturidade, às vezes você também deixa se levar ainda pela infância, quando essa transformação acontece. [...] (Simião)

[...] Eu não sei se é porque eh... começa agora uma jornada de responsabilidade com o trabalho que, às vezes, há uma quebra, porque ele perde o momento que ele tinha pra curtir um lazer pra se envolver com uma responsabilidade de profissão e, às vezes, fica coxeando em dois pensamentos, querendo estar lá no esporte ou querendo estar brincando com o pessoal e acaba ficando aqui preso numa sala pra tentar alcançar uma capacitação pra depois se inserir no mercado de trabalho. Às vezes, também há uma contradição na mente dos meninos por conta disso, porque é uma mudança radical, você sair de um momento de lazer, de esporte, de

⁴ Ver informação sobre a Unidade da Zona Oeste na página 45.

brincadeiras, pra você ser inserido numa sala de aula pra se formar em algo e perder aquele passado que você tinha antes. (Simião)

Trata-se de uma escolha que só se efetivará na medida em que o educando possa refletir sobre a própria vida e formular um projeto para si.

[...] aí ele vai ter que fazer o que? Uma análise da vida dele e ver o que é melhor pra ele no momento. Pra ele, no momento, possa ser que o lazer seja melhor, mas só que ele só vai alimentar o prazer de estar à vontade, né, de se divertir. E se ele for optar pra Tecelagem vai ser... eu acho que vai ser mais lucrativo pra o futuro, porque o lazer é pro momento, é coisa de momento, e a... e a Tecelagem, não, vai ser pro futuro em si, pra ele reconhecer que ele pode ser alguém na vida. (Simião)

Reconhece e considera o movimento pendular do educando que busca seu caminho, mas ao mesmo tempo revela aguda consciência de que para esses jovens, os “excluídos”, os que estavam “em situação de risco”, há uma premência maior, uma urgência de aproveitar as oportunidades, porque elas, provavelmente, serão poucas.

As oportunidades que eles têm em mãos, né, de se capacitar, de sair aqui com uma formação na verdade. Porque dentre muitos... dentre muitos foram poucos os que aproveitaram essa oportunidade. E eu sempre via pessoas que recebiam oportunidade e me via triste porque eu não tinha oportunidade e, quando essas pessoas tinham, eles desperdiçavam, eu esperava. Na realidade eu chorei pra alcançar o que eu sou hoje. Eu tinha medo de sair desse Programa e não ter uma profissão. [...] Eu pensava que só ia ser só um momento, uma passagem: “Ah, eu fui um menino do... do Conquista Criança e pronto, agora eu vou voltar ao que eu era ser... vou voltar ao que eu era antes de novo”. Eu tinha muito esse medo. [...] De se perder na história que já foi iniciada. (Simião)

O educador relata a aflição que viveu por algum tempo de não ter os meios para efetivar as novas possibilidades que passava a vislumbrar em sua vida; seu medo de chegar um momento em que ter participado do Programa Conquista Criança seria apenas uma lembrança sem repercussão e sem conseqüências; o medo maior de se perder como sujeito, de não conseguir tomar a própria história nas mãos e concretizar os projetos elaborados. É a partir dessa sua experiência que ele se volta hoje para os seus educandos com o intento de contribuir para que percebam tanto as oportunidades que eles têm quanto o que precisam fazer para concretizá-las. O trânsito constante de Simião entre as recordações das experiências que viveu quando educando e o modo como entende as vivências dos educandos com quem trabalha hoje são a evidência de que uma condiciona a outra. O educador Simião não existiria sem o educando que ele foi.

Nas reflexões dos dois educadores estão contidos aspectos relevantes de suas vidas, com as peculiaridades de cada um. Interessante observar que a experiência – experiência aqui tomada no sentido atribuído por Larossa-Bondía (2002) – desenvolvida no Programa Conquista Criança possibilita a ambos educadores um reconhecimento de sua história, da

pessoa que cada um é, porém de perspectivas distintas. Enquanto para Simião esta história está permanentemente presente, inscrita em sua face e re-vivida nas situações com que lida agora como educador, para Adriza trata-se de uma descoberta pessoal a partir da convivência com os educandos, que lhe permite tanto redimensionar a própria história quanto, a partir de então, construir novas relações e projetos. Segundo Freire (2005a, p. 28),

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento.

Para os dois educandos entrevistados o futuro é sinônimo de esperança, revelam certa confiança, como que apostam na possibilidade de superarem as limitações presentes em função da sua participação no Programa e nessa condição desenvolvem projetos, sonhos. Imaginam-se como educadores.

[...] aí eu entrei lá na Tecelagem e falei: “Eu quero ter um futuro melhor”. Aí falei: “Eu vou ser um professor de Tecelagem”. Na minha mente eu pensei: “Eu vou ser um pro... um professor de Tecelagem”. (Átila)

Porque eu tô... assim... dentro de mim mesmo, né, querendo fazer a minha capoeira de pouco em pouco pra um dia ser um professor de Capoeira. (Leonardo)

Observar a expressão dessa esperança, desse otimismo, faz lembrar que para Freire (1999a, p. 80-81) “a esperança faz parte da natureza humana”, sendo “uma espécie de ímpeto natural e necessário [...] condimento indispensável à experiência histórica” e elemento presente na relação educativa que busca a libertação humana. Pode-se igualmente verificar a presença desse “ímpeto natural e necessário” numa fala do educador Simião ao comentar o resultado do seu trabalho com os educandos.

Ah, eu acho que constantemente há diferença, eu consigo enxergar resultados de... toda semente que é plantada aqui... eh... ainda que chega momentos que essa semente ela não... fique estéril, mas ela passa um período e ela consegue receber de novo a irrigação e ela vai. Eu vejo sempre resultados [...] me sinto muito satisfeito, e maravilhado, ao mesmo tempo. (Simião)

[...] Eu até certo tempo eu monitorava, mas a responsabilidade de dar aula sozinho numa sala de aula não foi com educandos, foi com idosos, na verdade. Eu acho que pelo fato de ter despertado isso, uma responsabilidade maior com pessoas idosas, foi que me... me trouxe aqui com um potencial melhor de lidar com a situação. Eu achei que eu alcancei muita paciência com eles para saber lidar com os educandos aqui. (Simião)

[...] Eu procuro usar sempre a fé que eu tenho no meu evangelho pra eles valorizar que eles podem, por exemplo, você acreditar é você ter fé, ainda que você não... não siga uma religião que eu sigo, mas você acreditar que você pode já é grande coisa pra ele alcançar o futuro que ele almeja. [...] (Simião)

A esperança, juntamente com a confiança no ser humano e a paciência – que desenvolveu no contato com os idosos, ao se iniciar como educador – transbordam nesta compreensão de pessoa de Simião, indicando sua visão das pessoas, dos educandos, capazes de maravilhá-lo ao concretizarem as potencialidades que carregam. É a compreensão do ser humano como “histórico”, vivendo “a História como tempo de possibilidade e não de determinação” (FREIRE, 1999a, p. 84).

O futuro melhor, falado por Átila em diversos momentos na entrevista, é representado por passar de ano na escola, por aprender coisas novas, por dominar o conhecimento da Tecelagem e alcançar uma profissionalização, por conseguir um trabalho que lhe dê um retorno financeiro que garanta sua vida.

Átila se refere também a um livro que começou a escrever sobre a sua vida e que assume um sentido de relato e projeção de seus desejos, no caso, o desejo de um futuro melhor para sua família, como demonstra o título criado por ele.

[...] Assim eu já pensei até em fazer um livro, mas como eu não tenho o recurso, aí eu comecei fazer, mas aí eu parei, eu não tenho recurso [...] É sobre minha... a história de minha vida, a história de minha família. E desde o começo, desde os meus sete anos, até a... ao entrar no Programa. [...] Comecei a escrever esse esse livro, só que eu comecei a escrever só que eu parei por causa que para fa... eh... fa... construir um livro tem que ter muito recurso. [...] Quando eu tô escrevendo o livro eh... eu tô escrevendo e quanto mais eu escrevo, aparece mais palavras em minha cabeça para mim escrever é para é com é... Agora, eu sou o compositor desse livro, né? Mas agora eu tô inventando um título eh... um título maravilhoso que vai ser: Uma família eh... a caminho do futuro melhor, o título desse livro. Eu quero que um dia esse esse desejo se realize. (Átila)

Como “compositor” do seu livro, da sua vida, Átila está cheio de palavras e idéias, vivencia o processo criativo como algo que se alimenta de si próprio, que não se esgota já que bebe diretamente da própria vida. No entanto, pode ser bloqueado pelas circunstâncias objetivas, na percepção de que para que este livro se materialize serão necessários recursos de que ele não dispõe.

Átila afirma seu espaço e sua identidade ao se referir às comparações que costumam fazer entre ele e seu primo Alex⁵.

[...] o meu jeito é um jeito diferente de ser. O que eu sinto ele nunca sentiu na vida, por causa que o que eu sinto é que eu devo buscar mais e mais aprender. [...] Minha prima mesmo, Shirley, [irmã de Alex] ela costuma me dizer: “É, Átila, você quer ser que nem Alex, quer ser a mesma coisa de Alex”. E eu falava para ela: “Eu não quero ser Alex”, eu quero ter o desenvolvimento e quero ter o melhor, passar o melhor do mesmo jeito que ele passou, mas não que eu quero ser que nem Alex. Eu quero passar o que eu aprendi com meus professores. (Átila)

⁵ Alex foi educando no Programa Conquista Criança e tornou-se educador. De temperamento calmo, carismático, criativo, muito querido e respeitado por educandos e educadores, além de atuar como educador na Oficina de Tecelagem também começava a desenvolver um trabalho com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola. Foi assassinado em dezembro de 2005.

Como adolescente, Átila vive neste momento da sua vida uma intensificação da necessidade de definir quem ele é, de se colocar no mundo não mais como criança, mas de ocupar lugares novos, redefinindo antigos papéis. Neste contexto é possível entender melhor sua reação frente às relações estabelecidas entre ele e Alex. O fato de serem primos, de terem convivido por algum tempo, de desenvolverem a mesma atividade, a Tecelagem, estabelecem vários pontos de identidade entre os dois. Para Átila, no entanto, o carinho, reconhecimento e admiração pelo primo não o impedem de batalhar pela sua afirmação como pessoa, pelo direito de ser reconhecido pelo que é e pelo que faz.

Comentando sobre a adolescência diz que

A adolescência é uma fase muito assim... é uma ótima fase, né? A gente começa assim eh... ter mais desenvolvimento, assim ter... querer... a gente começa querer ter um um... um futuro eh... melhor. Porque na [...] fase da criança, a gente só pensa em brincar, só pensa em malinar⁶, mas não pensa no futuro. E já na fase da adolescência a gente pensa mais no futuro do que no passado. E começa a ter eh... novos amigos, começa querer falar, assim, querer saber as coisas dos adultos... é descobrir novas coisas. [...] (Átila)

A descrição de Átila é precisa ao apontar aspectos centrais das mudanças pelas quais passa neste momento de sua vida: a percepção das mudanças, a atenção voltada para o futuro, as novas amizades, a necessidade de se colocar, falar as próprias idéias, o interesse pelas coisas de adulto, a curiosidade pelo novo. Entre as “coisas dos adultos”, “novas coisas”, está o exercício da sexualidade que, na visão de Átila, tem um tempo certo para acontecer.

Tem. Tem um tempo certo porque ali, a partir dos 18 anos ali, aí a gente já... já... já pode fazer assim, várias coisas assim, né? Que aí a mãe já não começa pegar muito no pé e eu acho assim que a a pessoa como eh... tem que ter as decisões a partir dos vinte e cin... vinte e cinco anos. Ali ele pode ter várias decisão. Ou então quanto ela tiver com um... um trabalho, com um ganho de custo para que possa lhe sustentar e sua família. (Átila)

Átila relaciona a autonomia que o amadurecimento traz à responsabilidade pelos próprios atos. Isto fica claro quando ele vacila em determinar a idade, o “tempo certo” para poder assumir uma vida sexual ativa, se aos 18 ou aos 25 anos, mas não tem dúvida quanto a um outro requisito – ter um trabalho que permita se sustentar e à família. Sem essa condição, avalia que a prática sexual pode significar um modo de afirmação da própria pessoa perante os outros, uma forma de mostrar que não é mais criança sem, no entanto, pensar nas conseqüências.

[...] umas pessoas fala: “É, você... é muita criança.” Aí você diz: “Não, eu já sou adolescente, já tenho o meu direito”. Aí ali [...] com o pensamento deles, o pensamento de adulto, aí já quer fazer algo assim que não é tempo. Aí acaba se engravidando, as meninas acabam se engravidando, aí depois que vai ver as conseqüência. (Átila)

⁶ *Malinar* significa, no interior baiano, fazer peraltices, fazer artes, pintar o sete.

Ao comentar sobre os ganhos e perdas que o fim da infância e chegada à adolescência lhe trouxe, Átila reflete.

Assim, o que eu acho que eu ganhei [com a adolescência] foi assim, eu ganhei mais respeito e assim eu acho que eu ganhei mais autoridade também em minha casa, né? Porque eu fiquei mais velho do que meus irmão, ganhei o respeito de meus irmão e assim ganhei mais conhecimento e que eu perdi, assim, só foi que... as pessoas, assim... eu perdi a brincadeira, que antes eu era brincalhão, brincava de carrinho, essas coisa, e assim, eu perdi a vontade de brincar, essas coisa assim, da infância. Agora o que eu tento é aproximar mais, assim, das coisas do trabalho adulto, aproximar mais, assim, da profissão para que eu possa ter um trabalho e um futuro melhor. (Átila)

Observa-se entre os aspectos citados por Átila o novo lugar que ele sente que começa a ocupar em sua família, assim como a valorização, sempre presente na sua fala, da possibilidade de conhecer mais e o investimento em “coisas do trabalho adulto” com vistas a um futuro melhor.

Leonardo, a seu modo, também vive as questões que a chegada à adolescência coloca. Um aspecto que ele comenta é a amizade, principalmente com outros garotos. Em relação à maioria deles, as conversas são a respeito de brincadeiras ou a respeito de assuntos referentes a fatos de dia-a-dia.

[...] bato-papo com os meninos, nós, às vezes, assim, fica brincando, conversando assim de alguma coisa. [...] De namorada ou de amigo, amiga. (Leonardo)

Quando se trata de falar das dificuldades ou tristezas, contudo, não dá para conversar com estes colegas.

Não, isso aí eu não falo não. [...] Às vezes eu fico só comigo mesmo. Só comigo mesmo. Tá acontecendo alguma coisa, pergunta: o quê? Nada não, eu falo, nada não. [...] Eu não gosto de falar, não. Por que se a gente falar eles vai tirar resenha⁷. Aí eu não gosto. (Leonardo)

Leonardo diferencia estas amizades da que ele tem com um outro educando do Programa Conquista Criança, o seu “melhor amigo”, para quem ele fala de tudo, em confiança.

Só um que eu confio, é o meu melhor amigo. [...] ele me ajuda, fala um monte de coisa, é tanta coisa aí.

Para ele é motivo de satisfação não ser mais criança, condição que considera “[...] ruim demais. É ruim.” porque “[...] a mãe do cara só fica mandando na gente. Eu não gosto não.” Para ele a infância pode ser resumida na falta de autonomia, na relação de dependência e obediência aos pais. Já a condição de adolescente, de rapaz, “É melhor, porque você pode ir prum canto, pro outro. Ninguém vai te proibir.” A relação familiar se altera, mesmo que ainda não seja uma alteração radical.

⁷ *Tirar resenha* ou *fazer resenha* são expressões coloquiais comuns no interior da Bahia significando a brincadeira com características de gozação.

Não, ela [a mãe] manda, né? Só que não manda que nem antes, quando você era criança. Ela já manda de outra forma diferente... “Não, ele devia tá consciente do que ele vai fazer, que ele sabe o que é certo e o que é errado”, né? Quando era pequeno não, ela fala: “Não, não vai pra esse lugar”, ninguém podia ir não, tinha que ficar lá. (Leonardo)

Um aspecto que ressalta na visão de Leonardo é a valorização de certa liberdade neste momento, quando ainda não sente responsabilidades com família ou trabalho, e pode exercer um incremento de sua autonomia, decidir em várias situações, por ele mesmo, o que fazer, aonde ir.

Ah, eu sinto bom, né, que não tem nada pra fazer, mas quando o cara tiver alguma coisa pra fazer [refere-se a trabalhar], né? [...] É bom porque você não tem nada pra fazer, tu tá ficando ali sentado... [...] Assim, você tá em casa, não tem nada pra você fazer, você tem que ir pra rua, brincar, bater uma bola, conversar. [...] Não ter um compromisso. (Leonardo)

Ao falar sobre sua condição de jovem Adriza se questiona quanto a ter um comportamento um pouco fora do que acha que seria o padrão.

[...] já me peguei pensando assim: “Pôxa, a idade que eu tenho, tem tantas coisas assim que outras pessoas fazem e eu não faço”, entendeu? [...] Assim, não sou muito de sair, de balada, de pensar nessas coisas. Eu sou muito focada no estudo, no trabalho, entendeu? A vida de jovem, como no geral as pessoas colocam, né, não se encaixa muito na minha vida, entendeu? Nunca se encaixou, desde a adolescência, nunca fui muito desse negócio de ah, sair, balada, namoro, essas coisas. Sempre fui muito focada: é estudo, é estudo, é profissão, mas eu não acho que isso me faça uma pessoa... triste ou nada disso, porque eu sempre... eu fiz uma escolha de, né, uma opção de vida, e acho que... sou muito feliz com isso, entendeu? (Adriza)

Tanto Leonardo, ao descrever o que valoriza na sua condição juvenil, quanto Adriza, ao se considerar diferente da maioria dos jovens, que viveriam em “baladas”, parecem se referir a uma imagem romântica de juventude, caracterizada pela exaltação de liberdade, prazer e irresponsabilidade, conforme discute e questiona Dayrell (2003, p. 40-41).

Nas reflexões de Adriza, no entanto, surgem outros aspectos, como a valorização das opções que tem feito e o reconhecimento de um jeito de ser que, por ser diferente de uma imagem apregoada não deixa de ter direito a seu espaço, nem ela deixa de ser jovem por isso.

[...] mas também tenho meus amigos, também bato papo, tudo, normalmente: faço resenha, brinco, gosto de sair também, mas não é aquele tipo de sair assim, de beber, de farra, entendeu? Gosto de sair pra lugares mais tranquilos, eu sou um pouco, como eles dizem, careta, né, no geral, mas... tenho meus amigos, normalmente. (Adriza)

Para Simião sobressai o valor das conquistas realizadas, principalmente no aspecto profissional

[...] eu me sinto assim, privilegiado, na verdade, pelo fato de ser educador jovem, me vejo como um... um exemplo pra os jovens no cotidiano [...] (Simião)

Ele comemora o espaço e reconhecimento que conquistou, mesmo admitindo a formação escolar incompleta, interrompida no segundo ano do ensino médio. Sua visão de

jovem tem a ver com compromisso, realizações, projetos, entre os quais cita o estudo de línguas.

[...] meu objetivo é estudar línguas, eu gosto muito disso também e... e venho me despertando, buscando teorias, estudos em casa mesmo, até então fazer a conclusão dos meus estudos. [...] Ah, eu me vejo como um jovem ainda que tem muitos sonhos a realizar, na verdade. Né porque eu conquistei esse trabalho, porque eu conquistei essa formação como educador aqui que vai ficar só aqui, mas ainda tem muitos sonhos ainda pra ir em busca, pra conquistar ainda. (Simião)

Reconhecendo com Paulo Freire (2005a, p. 65) que “[...] é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido”, vimos nas colocações de educandos e educadores esboços de suas vidas, de acontecimentos importantes, de coisas que valorizam, ou de que não gostam, de como se vêem e às outras pessoas, das bases em que suas relações se estabelecem. No ponto seguinte será abordado como eles entendem a educação em suas vidas, especificamente, aquela desenvolvida no Programa Conquista Criança.

5.3. Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança

Esta categoria está em íntima relação com a concepção de educação como troca. Funda-se na idéia (FREIRE, 2004, p. 72-73) de ser humano como ser incompleto e consciente de sua incompletude e, por isto, alguém que mira adiante, que busca e, nessa busca, se humaniza educando-se juntamente com os demais, crianças, jovens, mulheres e homens, companheiros de humanidade, que empreendem a mesma jornada. Considera a vocação humana de *ser mais* (FREIRE, 2004, p.74) que implica no processo de conscientização – “desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 2005b, p. 30) – e desvelamento do mundo e de si próprio.

Para Simião, a opção por ser educador se deu no marco da necessidade e das oportunidades existentes. Ex-educando do Programa Conquista Criança, tendo passado por diversas experiências, inclusive a de viver nas ruas, Simião mostrava muitos talentos e facilidade no desenvolvimento de várias atividades.

Na verdade eu fu... me engajei nessa profissão por necessidade, porque ainda não era um sonho ser tecelão, nem vontade de... de fazer essa atividade eu tinha. Minha vontade era se tornar músico, porém a necessidade fez a ocasião, aí acabei me entregando à Tecelagem e agarrei a oportunidade, e hoje eu sou profissional da área. (Simião)

Revela que por volta dos 16 anos começou a se preocupar com a profissionalização, ao se dar conta da dificuldade relativa à concretização do sonho de ser músico, abrindo-se então ao aprendizado da Tecelagem:

[...] Só que depois eu fui eh... fui recebendo orientação, fui pegando amor pela Tecelagem e valorizei hoje. Hoje eu considero a Tecelagem como eh... vamos dizer assim, um segundo

sonho que eu acabei cavando, cavando e encontrei um tesouro pra mim, pra minha sobrevivência até mesmo. (Simião)

[...] a história da própria Tecelagem ela me chama muito a atenção. O pessoal do passado que vivia a Tecelagem como sua própria história de vida e depois eu fui buscando mesmo, deixei de lado um pouco a prática, e fui buscando a teoria da história da Tecelagem e me despertou um desejo de construir no próprio meu trabalho a minha história, né, como profissional. Eu fui valorizando mais essa intimidade com essa profissão, fui buscando mais meu professor e fui me envolvendo mais, me entregando mais, até mesmo chegava a ter momentos que eu passava a noite virando pra entender melhor a profissão e lá na frente ter uma prosperidade né, sobre a minha vida. (Simião)

Viver a preocupação com o trabalho, o sustento, aponta para um conflito próprio da juventude, revelador da condição de “um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência” (PAIS, 2001, p.7). Este conflito por sua vez é indicador da busca de saídas para a dependência econômica, visando construir uma autonomia e completar uma visão de vida na qual é necessário “algum tipo de trabalho para ser plenamente vivida”, sem que isto signifique, no entanto, uma submissão a este, mas o trabalho entendido “tanto como fonte de rendimento como de realização pessoal” (PAIS, 2001, p.7).

[...] até mesmo chegava a ter momentos que eu passava a noite virando pra entender melhor a profissão e lá na frente ter uma prosperidade né, sobre a minha vida. (Simião)

Nessa busca é interessante ver como o educador se refere ao trabalho de tecelão como espaço de construção da sua história, da mesma forma que entende que no passado os antigos viviam “a Tecelagem como sua própria história de vida”, isto é, o trabalho como uma dimensão formadora, como realidade vivida. Além disso, vivencia sua formação profissional para além do domínio de técnicas, apontando o seu esforço para “entender melhor a profissão”, vislumbrando-a num todo maior, parte de seu projeto de vida.

Ao dizer que deixou um pouco de lado a prática, Simião revela sua posição frente à Tecelagem, com a qual constrói uma relação viva, na qual não é suficiente o domínio técnico, mas a possibilidade de desenvolver uma “intimidade com a profissão”, para a qual é necessário o envolvimento com outras dimensões da profissão, tais como sua história, suas transformações, seu significado hoje. Nessa busca de intimidade a presença do “professor” é constante.

Simião aponta que foi esta imersão no mundo da Tecelagem que lhe despertou o desejo de construir a sua história no trabalho. Conhecer, entender, sentir-se parte do mundo da Tecelagem, caminha no sentido contrário ao da alienação no trabalho. Confere a Simião identidade, sentido, possibilidade de projetar um futuro “enraizado” num passado reconhecido (WEIL, 1979).

Por outro lado, o educador manifesta com freqüência a preocupação com a escolha profissional dos educandos e com sua postura frente à profissão e à sociedade, provavelmente por atuar numa área profissionalizante e pelo que significou para ele o se tornar tecelão, o que colabora para que defina seus objetivos como educador. Estes objetivos, no entanto, se referem não apenas ao trabalho de Tecelagem desenvolvido com os educandos, mas comportam questões referentes ao desenvolvimento dos educandos como pessoas, no momento que estão vivendo.

O objetivo do meu trabalho é fazer também com que os próprios alunos de sala de aula venham se despertar na sua fase de adolescente assim... se alicerçar na verdade, se estruturar pra alcançar os seus objetivos e os sonhos que almejam na vida. E fazer com que eles reconheçam que essa atividade não é uma atividade de passatempo, de lazer e divertimento, mas de capacitação realmente pra uma profissão e isso tem surtido efeito. (Simião)

Há na trajetória de construção profissional de Simião um duplo aspecto. Primeiramente, sua formação como tecelão, a aprendizagem das técnicas e da história dessa atividade. Com o domínio técnico atingido, surgiu a possibilidade de atuar como monitor junto a educandos iniciantes e, como conseqüência natural, sua iniciação como educador. Explicita-se nesse percurso o que o educador já falara, ou seja, o fato de que a função de educador não fora uma escolha primeira, mas alternativa que se foi moldando a partir da busca do então educando e das oportunidades que lhe foram oferecidas.

O trabalho é um espaço de construção da história também porque possibilita a Simião ampliar suas possibilidades – de educando a monitor, de monitor a educador – e se “manter na sociedade” exercendo uma profissão reconhecida.

Eu acho assim que ser educador é uma responsabilidade muito grande e quando eu fui chamado até então eu achei que não ia dar conta, mas pelo fato de me lançar como monitor no decorrer da minha capacitação na Tecelagem fui me despertando mais e fui compreendendo a posição de educador e a posição de educando. Até outra hora eu era educando e teria que atender o meu educador e agora já passaria a converter o quadro: agora eu sou educando (*sic*) e os educandos teria que me atender agora. Aí eu fui começando a buscar um pouco de responsabilidade, buscar um pouco mais de sabedoria, né, pra lidar com as situações com os educandos. Eu despertei, na verdade, eh... o perfil de... de um profissional que eu não tinha. (Simião)

O processo no qual se dá essa formação/transformação é bem expresso pelo uso abundante de gerúndios na descrição do educador e pelo sentido conferido à busca de condições para poder lidar com os educandos. Chama a atenção o fato de Simião cometer um lapso ao se referir à sua passagem ao lugar de educador. “Até outra hora eu era educando e teria que atender o meu educador e agora já passaria a converter o quadro: agora eu sou educando (*sic*) e os educandos teria que me atender agora.” É uma evidência da sutileza desse processo e também algo que remete ao constante intercâmbio dessas duas condições, as de

educador e educando, numa situação em que o diálogo favorece que surja o “termo novo” de que falava Freire (2004, p. 68): “educador-educando com educando-educador”.

No entanto, nosso educador diz que quando se encontrava na condição de educando ele “atendia” ao seu educador e que agora os educandos terão que atendê-lo. Estaremos falando de uma postura bancária, prescritiva? Na seqüência da entrevista, ao comentar mais sobre educação e o que pensa sobre o que é educar, Simião começa a esclarecer seu pensamento.

Pra dizer a verdade, o termo educar eu não seria assim, vamos dizer assim, direto ao responder que eu tenho essa sabedoria de educar alguém, porque eu acho que a sabedoria vem da consciência de cada um, de se educar automaticamente. Ah..., o profissional ele vem oferecendo caminhos, conselhos, se você agarra, você se auto-educar, o seu comportamento, né, e foi isso o que aconteceu comigo, eu ouvi os conselhos e...

Quando você era educando, né?

(concorda com a cabeça) e me auto-eduquei. Aí eu não sei se, se a mesma visão outras pessoas vai ter que eu tenho, né, de saber como é que significa essa palavra educar. Pra mim eu acho que a educação parte da pessoa mesmo.

Parte da pessoa mesmo como, Simião?

Quando ela começa a se descobrir como alguém na vida.

E quando é que isso acontece? Ela começa a descobrir isso sozinha?

Não, a partir do momento que ela vem buscando orientação de pessoas ela vai se descobrindo. Sozinha eu acho meio que difícil porque eh... você viver solitário você não tem... você não tem opção de lidar com as situações, você só vive o que o seu pensamento manda. (Simião)

Este trecho de entrevista lança um pouco de luz acerca do que este jovem educador pensa acerca da educação. Sobressai, em primeiro lugar, o que ele chama de “auto-educação”, ou seja, o movimento do sujeito no sentido de se assenhorar de si e do mundo, “se descobrir como alguém na vida”, experiência que, segundo o educador, não pode se dar na solidão, já que isto significaria falta de opções.

Transparecem assim possíveis conexões com o pensamento freireano. Pode-se depreender que, na visão de Simião, o ser humano possui um movimento intrínseco no sentido da vida verdadeira, a “vocação de *ser mais*”, a vocação de se humanizar (FREIRE, 2004, p. 61-62), o que se explica pela sua posição de busca, de demanda de algo. Busca durante a qual ele apela a outras pessoas. E o apelo se dá por entender que é preciso ter outras opções além do próprio pensamento, por entender que para alcançar a si mesmo, para alcançar a sabedoria, é preciso dialogar com o outro, o *não-eu*, pois “não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*” (FREIRE, 2004, p. 71). Nesse caminho de conscientização, fundada no diálogo, no reconhecimento do outro, a possibilidade de perceber a si e ao mundo se amplia e a compreensão dessas relações oferece a oportunidade de olhar a vida como desafio capaz de se ser enfrentado.

A “auto-educação” a que se refere Simião também encontra similaridade com uma das dimensões apontadas por Silva (2003) sobre a compreensão de africanos e afro-descendentes acerca da educação e do educar-se. A autora aponta que uma compreensão surgida das conversas com os participantes da pesquisa – “Edificar a nós mesmos” – engloba tanto a responsabilidade individual quanto coletiva na caminhada para se tornar pessoa, na aprendizagem de condução da vida.

[...] “Cada um é responsável por se tornar isto ou aquilo”, afirma um senhor brasileiro. Mas também são responsáveis, os mais velhos, mais experientes que o orientam. Assim, todos são responsáveis para que todos venham a ter e tenham condições físicas, afetivas, intelectuais, espirituais, de conduzir a própria vida, de “edificar o seu jeito de agir”. E quem edifica a si próprio só tem sucesso se apoiar os outros para que também se edifiquem. [...] (SILVA, 2003, p. 189).

Simião nos fala justamente da relação entre a educação, a descoberta do sujeito como pessoa e a percepção da necessidade do outro já que na solidão “você não tem opção de lidar com as situações, você só vive o que o seu pensamento manda”. A descoberta é de cada indivíduo, o movimento pessoal continua presente, no entanto, ela se constitui na trama das conversas, das histórias, dos conselhos, das orientações, dos exemplos, das relações. E se renova na medida em que se contribui para que outros busquem a sua “edificação”. No caso em questão, como educador, Simião vive a oportunidade de acompanhar a trajetória dos educandos sob sua responsabilidade na Oficina de Tecelagem.

O educador demonstra entender o seu trabalho numa perspectiva que envolve não só o fazer imediato com os educandos, no dia-a-dia da Oficina, mas a possibilidade de integração num espaço social maior, o da própria cidade.

Ainda não é tão reconhecido como deveria ser [o trabalho de Tecelagem] [...] o destaque que eu queria não era só em ser reconhecido com títulos, mas fazer com que a Tecelagem venha a crescer... na cidade.[...] como uma renda pra os meninos e também pra o povo da sociedade de Vitória da Conquista. (Simião)

As palavras de Simião conferem uma nova dimensão ao que ele já havia colocado anteriormente acerca da sua visão sobre o trabalho, ou seja, afirmam seu compromisso de educador para além do espaço do Programa, indicando assim sua posição como cidadão. Para Simião, trabalhar enfocando a cidadania

é uma coisa muito importante que o Programa tem levantado. Na verdade, despertar no ser humano que ele é alguém e ele deve ocupar espaço na sociedade. E isso aqui é bem trabalhado com os educandos e... na verdade, ser cidadão, ser cidadão na verdade, acho que é isso. (Simião)

Uma visão de cidadania elaborada em articulação com os saberes construídos na prática da Tecelagem, cuja “virtude”, no seu entendimento é

[...] te capacitar e não produzir pessoas que querem ser superior às outras, mas que todos possam alcançar a mesma meta de ser um profissional. (Simião)

Fazendo com que as pessoas possam

[...] cada um se valorizar como pessoa e que... cada um tem que ser reconhecido como gente, na verdade. (Simião)

Ao abordar as relações vividas com os educadores do Programa quando ele era um educando, Simião reconhece nestas o papel de lhe possibilitar a abertura de caminhos, de opções, mostrando que seu entendimento da relação educador-educando não é de submissão, mas de respeito e autonomia já que, a par do que o educador possa oferecer, se faz necessária uma ação – e uma escolha – do educando para que se “auto-eduque”, “se edifique”. Ao mesmo tempo, Simião demonstra profundo reconhecimento aos educadores do Programa na sua formação como profissional e como homem.

É, as atitudes também eh... a... a união, na verdade, a intimidade que eles nos fazem eh... enxergar diante das situações, né, diante das coisas mais difíceis eles fazem enxergar o possível. Por exemplo, você na... na dificuldade você encontra a oportunidade, foi isso que... a perseverança! Eles me fizeram a ser o que sou hoje. (Simião)

O paralelo existente entre a visão dos educadores a respeito do processo educativo e os aspectos apontados por Silva (2003, p. 184-186) relativos à compreensão de educação como aprendizagem de condução da própria vida transparece também em fala de Adriza.

[...] Eu vejo os meninos aprendendo comigo e aprendo com eles também muita coisa, né, na vida, não é só a profissão, é pra vida. Pra mim isso aqui é um ensinamento pra vida mesmo. (Adriza)

Simião reconhece que por ter participado de muitas atividades no Programa Conquista Criança, quando era educando, foi possível se beneficiar do contato com um número expressivo de educadores, contudo ressalta entre todos estes a importância decisiva do educador da Tecelagem.

[...] de cada um educador eu peguei um pouco, peguei um pouco de... de conselho, de maturidade na verdade. Fui pegando esses conselhos e fui juntando, mas na verdade o que mais mesmo me identifiquei foi o próprio educador da Tecelagem mesmo. (Simião)

Não será por um acaso que Simião diz que se identificou com este educador. Refletindo sobre a sua relação com os educandos ele mesmo aponta que

O educando aqui, em si, ele... ele se espelha muito no próprio educador, ele também quer conhecer o profundo da vida do educador. (Simião)

[...] assim, ser um espelho pro educando que aqui se encontra nesse projeto. Eh... ele vai olhar, analisar a minha história, que é sempre relatada constantemente, isso eu não posso esconder, já tá na minha face, onde quer que eu vou o pessoal já me vê como uma transformação, e eu acho que isso serve também pra pessoa se despertar, o próprio educando se despertar. Pra mim na verdade não atrapalha, ajuda, fazer que as pessoas se auto se examine. (Simião)

Assim, a metáfora do espelho surge para dar mais força ao que Simião expõe: o educador se oferece como modelo, um modelo positivo, viável, que permite ao educando mirar novas possibilidades, tanto pela postura profissional quanto pelo que é possível vislumbrar do “profundo da vida do educador”. Nas palavras de Freire (1999a, p. 72-73)

A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desprezar as liberdades. Se afirma precisamente por isso. Porque respeita as liberdades, estas a respeitam. [...] A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. [...]

Comentando sobre o *enraizamento*, Weil (1979, p. 347) diz que “o enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana”, compreendendo que “o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”, sendo necessário e esperado que as pessoas possuam “múltiplas raízes”, referentes às diversas dimensões que compõem e conferem riqueza ao existir humano.

Segundo a autora, essa condição vital – o enraizamento – é ameaçada principalmente por alguns fatores: a conquista militar e posterior dominação; o poderio econômico, capaz de impor uma influência estrangeira mesmo na ausência de invasão militar; a instrução “orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida de pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização, completamente desprovida ao mesmo tempo de contato com este nosso universo e de abertura para o outro mundo” (WEIL, 1979, p. 350).

A ameaça advinda dos fatores acima se refere principalmente à negação, supressão ou destruição do passado.

[...] A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado. (WEIL, 1979, p. 353-354)

Estas reflexões remetem à fala do educador quando afirma que a sua história está em sua face. É justamente este passado assumido, vivido, experimentado, refletido e recriado que dá substância ao educador de hoje, que confere força e verdade à sua palavra e que justifica entender o processo de formação profissional e pessoal de Simião como uma transformação, pois, segundo Larossa-Bondía (2002, p. 25-26), um dos componentes fundamentais da experiência é “[...] sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que

‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação”.

É a experiência da vida de Simião, vivida por ele intensamente, em seus vários e diversos momentos, que faz com que ele possa voltar aos educandos um olhar capaz de alcançá-los um pouco mais além da casca da aparência e intuir palavras e postura que viabilizem um verdadeiro diálogo.

No seu encontro com os educandos, Adriza vê a oportunidade de colocar em prática sua concepção de educação, bem como de exercitar novas aprendizagens.

Educar pra mim é companheirismo, é você estar caminhando junto mesmo com a pessoa, é você passar o que você sabe, o que você acha bom... entendeu?... É isso... é ter uma cumplicidade, um companheirismo mesmo de tá passando o que você acha melhor. Um processo que vai trazer... vai trazer um certo benefício, vai trazer... algo de bom, né, pra a pessoa. [...] Pro educando e para quem tá educando também, porque eu acho que é um processo de troca, eu acho que é um processo de troca. (Adriza)

Esse “caminhar juntos” se revela na forma como ela conduz sua atividade, no clima tranquilo e na participação dos educandos, verificados nas observações realizadas e palavras da educadora.

Adriza sentou-se sobre a mesa e iniciou dizendo que eles iriam fazer uma avaliação do semestre passado, que os educandos deveriam dizer o que acharam dos temas trabalhados e da forma como foram trabalhados e também fazer sugestões para este semestre. (Diário de Campo 16, 11.07.2006)

[...] a gente não pode simplesmente ir impondo as coisas sem saber... o que tem por trás de cada um. Às vezes a resistência deles é uma coisa tão assim que a gente nem imagina, né, mas que é uma coisa que aquilo talvez teja até ferindo... eles estejam sentindo magoados por a gente tá pedindo aquela atividade porque é uma coisa que eles não se acham capazes de fazer, então aí eu fui percebendo aos poucos que não eram todos iguais. Cada um tinha... tinha sua capacidade pra uma coisa, cada um tem seu tempo... né, uns conseguem assimilar as coisas mais rápido, outros demoram mais. Então eu tive que dar atenção especial a cada um, então tem que ser, o trabalho, apesar de ser geral, tem que ser um pouco individualizado, a gente tem que olhar pra cada educando. (Adriza)

[...] Então eu gosto de saber, pra mim é importante saber o que acontece com cada um, com a família, dentro de casa, o que cada um sente, pra poder ajudar de certa forma. (Adriza)

Percebe-se o papel da aprendizagem que se dá na medida em que a educadora se relaciona com os educandos e reflete sobre o dia-a-dia dessa experiência, confirmando que “as pessoas se formam especialmente na experiência. E isto cabe também nos casos [...] de atuação profissional [...]” (Silva et al., 2005, p. 7).

Para ela, ser uma educadora demanda

[...] ter paciência... e é necessário que... tenha vontade de trabalhar com essa área, tenha vontade mesmo, tenha [...] uma certa paixão pelo que faz [...] [para poder] além de partilhar o que você sabe, você partilhar com as outras pessoas o que elas sabem também, é você tá

adquirindo cada vez mais conhecimento e tá passando também o seu conhecimento.[...] (Adriza)

Paciência e paixão para, em partilha, trabalhar com os educandos os aspectos fundamentais da intervenção educativa, segundo o seu entendimento.

[...] uma das coisas mais importantes do meu trabalho é conscientizar os meninos da importância deles, né, e também o lado da educação, colocar pra eles a importância da educação. [...] (Adriza)

Ou seja, o fortalecimento da auto-estima, da auto-imagem e a tentativa de superar as deficiências de formação escolar que a maioria dos educandos apresenta. Estes aspectos se referem à possibilidade de efetivamente trabalhar no sentido de buscar a superação de deficiências/dificuldades e criar condições para que os educandos se percebam como pessoas capazes.

Na construção de sua visão sobre educação e escolha profissional Adriza aponta várias influências, entre elas a da família.

[...] eu tive muita força da minha mãe, dos meus irmãos, da minha família no geral, o que deu sentido à educação. Apesar da minha vida não ter sido fácil também [...] mas a minha mãe é o tipo de pessoa que sempre lutou pra que eu estudasse, pra que eu nunca fosse trabalhar [...] (Adriza)

Vê-se aqui uma breve referência ao que já foi apontado anteriormente em relação à descoberta efetuada pela educadora dos pontos de contato do seu universo com o dos educandos do Programa Conquista Criança. Neste caso, atribui ao empenho da mãe o fato do seu estudo não ter sido interrompido pelas necessidades de prover a sobrevivência.

As experiências vividas como estudante tiveram grande repercussão na decisão de Adriza em ser professora, como também no tipo de profissional que ela busca ser.

Eu acho que minha relação na escola desde o princípio contribui muito com o meu trabalho aqui, tanto o que eu passei de positivo como de negativo. [...] as educadoras, os educadores que eu tive durante minha vida [...] deram uma ajuda positiva pra mim entendeu, que souberam como lidar, pra mim é uma ajuda positiva porque eu tento me espelhar, tento ser parecido, e os que não foram bons, porque foram muitos [...] então isso também serve de exemplos também pra mim não ser igual, pra mim tentar ser diferente, não passar pros meus educandos o que eles passaram pra mim. (Adriza)

Outra dimensão da vida estudantil de Adriza se refere à formação desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Tem a [influência] do meu estudo também, né? Faço faculdade e eu também vejo disciplinas lá que falam pra gente mais ou menos como a gente deve agir... Eu tenho Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, então tudo isso eles colocam pra gente, as situações que a gente pode se deparar aí, com alunos em sala, e como agir, né... o que é mais correto. Então isso também tá influenciando. [...] (Adriza)

Na universidade a educadora tem oportunidade de trocar experiências com os colegas do curso de Licenciatura em Matemática, já que é expressivo o número de estudantes que já exercem a docência. Para ela esta convivência é fundamental, pois possibilita a ampliação dos seus horizontes. Participar dos impasses e descobertas vividos pelos colegas, discutindo e refletindo acerca das questões que cada um enfrenta no dia-a-dia possibilita também um encontro da teoria com a prática.

[...] Às vezes, eu me deparo com uma situação aqui que algum colega meu [da universidade] já passou e que eu já vi ele colocando a experiência dele, como foi que ele agiu, se a maneira que ele agiu foi a melhor ou não foi, então já reflete diretamente de como vai ser a minha reação aqui diante do educando. [...] Com certeza, enriquece muito [a troca de experiências com os colegas da universidade], talvez até mais ou o mesmo tanto que as disciplinas, porque é isso que a gente vê, a prática, né, eu acho que a prática ainda é mais importante do que só o conteúdo que a gente vê, né, abstratamente. Quando a gente tá de frente mesmo pra o adolescente, pra criança, quando a gente tá de frente pro problema, com... determinada situação, é que a gente vai ver mesmo como vai agir, né, nem sempre a gente é do jeitinho que seria a forma mais bonita, a melhor, né? Às vezes a gente se depara também com situações que a gente pode perder um pouco o controle ou então não saber como agir. Então essa partilha é muito importante. (Adriza)

É interessante observar como a reflexão de Adriza a respeito dessas diferentes vivências – as relações e exemplos familiares, as primeiras experiências como estudante, o atual curso de Licenciatura, as situações vividas no exercício da profissão – vai construindo o seu caminho como educadora. Chama a atenção também a coragem e a disposição da educadora no reconhecimento de suas dificuldades, essencial para a superação destas, bem como o processo no qual integra suas experiências pessoais e profissionais às teorias, proporcionando a construção de bases sólidas para sua atuação como educadora, como aponta Freire (1999a, p. 43-44).

[...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...]

Percebe-se nos comentários de Adriza sobre sua formação como educadora a ausência de participação dos educadores do Programa Conquista Criança neste processo. Referindo-se ao seu trabalho com o Reforço Escolar⁸ ela afirma.

Não recebi, não, [orientação, dicas] desde o início [...] Desde quando eu entrei [maio de 2004] foi sozinha mesmo. Procurava fazer uma coisa diferenciada em casa [preparar material] [...]

⁸ Adriza atua na área de Orientação Escolar, que envolve as atividades de Reforço Escolar e Oficina Temática. As observações realizadas se deram durante a atividade de Oficina Temática.

usar meus métodos [...] trabalhava muito com eles com jogos, com dinâmicas, mas sozinha. [...] Não, quando eu entrei, o primeiro ano, nem planejamento eu tinha, pra falar a verdade. Os dias que eu tava aqui era só de sala, não tinha momento nenhum de planejamento. [...] (Adriza)

Ao contrário do que Adriza relatou acerca da convivência com os colegas no curso de Licenciatura, suas palavras indicam que no início do desenvolvimento de suas atividades no Programa Conquista Criança, momento fundamental para a construção do trabalho de educadora neste espaço, ela não desfrutou da possibilidade de troca de experiências e reflexão sobre a prática com os colegas. A estruturação da atividade de Oficina Temática, em 2006, propiciou o início da realização de reuniões para planejamento das atividades da Oficina entre as educadoras da área de Orientação Escolar e a pedagoga. Estas reuniões minimizaram, de alguma forma, a falta de espaço de discussão sentida pela educadora, embora tenham um caráter de abordagem geral.

[...] [em 2006] que começou... que teve o planejamento, mas o planejamento era só pra Oficina Temática, nessa área que você tá falando [Reforço Escolar] nunca teve... nada. [...] A Oficina Temática ainda teve um apoio de Marivane, né, que ela é a pedagoga daqui, ela ainda... no geral, não a mim. [...]

Para Átila, a entrada no Programa há aproximadamente quatro anos (2002) significou o fim do trabalho nas ruas e o retorno à escola. Fazendo parte de uma família “muito necessitada”, traduz a oportunidade de participar do projeto como “ajuda” e expressa o objetivo de “aprender mais e mais ainda, para que eu tenha um futuro melhor... e aí, para que eu possa ajudar minha família [...]”.

Em vários momentos na entrevista ele fala da necessidade de receber ajuda do Programa, da coordenação deste ou dos educadores, o que faz pensar no que pode restar das práticas assistencialistas nesta ação e/ou na própria expectativa dos educandos e suas famílias.

Eh... minha relação... minha relação com o... com o educador é muito ótima, que ali eu passo... o o o que eu sinto eu passo pra ele, assim, a minhas necessidades eu passo pra ele e também o que acontece também na minha vida eu passo pra ele, para que ele possa... ele possa me ajudar, se de alguma maneira ele puder me ajudar, aí ele vai me ajudar. Eu creio. (Átila)

Aqui no Programa eu aprendi muito com... o profes... eh... com o professor Reinaldo, por causa que ele não é só professor aqui no Programa, mas ele é como um tio pra mim, porque ele vai na minha casa, começa a participar, com que... eh... todos os professores me ajudam, né, mas, assim, o mais mais assim que começou me ajudar foi Dr^a Lurdes que começou me ajudar, em cursos eh... recursos e... recursos naturais e começou... (Átila)

Comentando sobre isto no momento em que realizei a discussão acerca das análises que havia desenvolvido, ele explicou seu pensamento da seguinte forma:

Acontece muito no dia-a-dia, aquelas pessoas que não têm, assim, um posto, não têm assim uma condição, entendeu? Mas, às vezes, quando a gente tem uma ajuda melhor, assim, ajuda não só no material, assim, ajuda também no futuro, como vai ser no futuro pra gente, né? No futuro pra mim, meus parentes, que seja para melhor e que seja uma condição assim melhor

ainda para que eu possa ajudar as pessoa que vão estar necessitada. Eu sendo ajudado, aí eu vou saber que ajudar é importante, cada vez mais, e eu vou ajudar aquelas pessoas que tá necessitada. (Átila)

Novos aspectos se delineiam a partir destas considerações. Em primeiro lugar, Átila compreende que, objetivamente, vivia uma situação muito difícil antes de iniciar sua participação no Programa, como já foi apontado anteriormente – estava fora da escola, trabalhando na rua, sua família morava na casa da avó. Esta participação proporcionou alterações importantes nas suas condições de vida e, segundo suas palavras, para sua família também. Em segundo lugar, observa-se a valorização de um tipo de ajuda que não é apenas material, mas que promove condições para que as pessoas envolvidas possam construir um futuro melhor. Em terceiro lugar, esta ajuda assume contornos de solidariedade, na medida em que o educando se refere à compreensão de compromisso com o outro, podendo se pensar na postura de responsabilidade para com o grupo de modo que todos possam ter a condição necessária à sua edificação como pessoa (SILVA, 2003, p. 189).

Estas considerações, no entanto, não escondem certa lacuna de uma compreensão crítica sobre a realidade que se depreende das palavras de Átila. Ao falar sobre as pessoas não terem “uma condição”, o faz como se isto fosse esperado, “natural” e não situação resultante do abuso da dominação de alguns seres humanos sobre outros, reduzindo a transformação das condições de vida dos “necessitados” à contingência do recebimento de “ajuda”.

Refletindo sobre sua relação com as atividades desenvolvidas no Programa, Leonardo diz que

[...] Eu faço minha capoeira, assim eu vou desenvolvendo, né? Acordeon [mestre da capoeira] fica falando isso, isso e aquilo, o que é certo e o que é errado. Tem que seguir a linha, né? [...] Seguir a linha é que você tá aqui pra não esculhambar, participar da atividade todo dia [...] eu não falto não. (Leonardo)

O educando fala da importância das atividades que ele gosta, ressaltando a importância da capoeira e demonstrando o lugar ocupado pelo educador, aquele que orienta, que aponta um caminho a seguir. Revela também seu comprometimento com a atividade, tanto ao entender a necessidade de certa seriedade frente a ela, quanto na regularidade da frequência.

É interessante notar que os dois educandos entrevistados revelam certa confiança no futuro, como que apostam na possibilidade de superarem as limitações presentes em função da sua participação no Programa. Nas palavras de Átila,

Aí depois que eu entrei aqui no Programa, assim, eu tinha um pouco de conhecimento [sobre a Tecelagem], aí eu falei bem assim: “É, eu vou entrar na na Tecelagem, eu quero progredir para que eu possa passar não... não só para minha família mas sim para o próximo também, para meus irmãos.” (Átila)

Indagado sobre o que é mais importante na Oficina de Tecelagem afirma:

Aqui a coisa mais importante que tem nas... a... na Oficina de Tecelagem é que a gente eh... tem... vai... vai tendo um melhor conhecimento, a gente vai tendo eh... criatividade, vai descobrindo novas coisas eh... vai fazendo... com eh... conhecendo novas coisas, vai fazendo novas atividades, vai fazendo tapetes, vai convivendo eh... começa a participar assim... de ensino... começa a participar de ensino, começa a ter uma melhor comunicação com os colega, com o professor e aliás vai com... conhecendo eh... novas pessoas, que na Tecelagem os aluno é como uma família, assim que... que nem na... nas outras atividades, que tem que ter comunhão para que possa fazer aquela atividade, porque senão eh... se for em briga, aí como é que aquela atividade pode progredir? (Átila)

Destacando os verbos utilizados por Átila para dizer o que é importante na Oficina de Tecelagem temos: conhecer, criar, descobrir, fazer, conviver, participar, ensinar, comunicar, tudo isto viabilizado pela comunhão entre os participantes. Observa-se que não se trata apenas de aspectos relacionados à aprendizagem técnica, mas dimensões que têm a ver com um desenvolvimento de pessoa, com a importância das relações desenvolvidas entre pessoas, através do diálogo, da comunicação, em comunhão.

No entanto, ele não reduz seu horizonte apenas à Tecelagem. Declara que a experiência vivida no Programa Conquista Criança lhe abriu novas possibilidades e chega mesmo a ver nessa abertura ao conhecimento e a aspectos desconhecidos de suas próprias potencialidades a coisa mais importante de sua participação.

Mais que me agrada de estar aqui é que eu tô... eu tô aprendendo né... não só a Tecelagem mas sim várias eh... a eh... atividades que um dia pode ser an... profis...an... profissão de muita renda. (Átila)

Pode-se pensar com Freire (2004, p. 62-64) que a crença no poder criador deste educando revela um pensamento autêntico e uma confiança na sua capacidade de realizar, indicadores de uma relação educativa tão distante de uma abordagem bancária quanto estimuladora da capacidade humana de sonhar e formular projetos.

O desejo pra mim de ser um tecelão é que eu vou poder ter um futuro melhor, ter um assim, uma convivência melhor. Eu vou poder conhecer assim várias outras cidades, vou conhecer pessoas novas, aí eu vou ter um desenvolvimento assim mais rápido, não só na arte da Tecelagem mas sim em outra área. É, eu vou poder ajudar a minha família...

Em outra área? Que área que você pensa?

Outra área assim como na área da Serigrafia, assim outra área que eu despertar o desejo, vou estar ali sempre participando pra aprender não só a Tecelagem, mas aprender outras atividades. (Átila)

O desejo deste educando encontra-se livre para experimentar oportunidades e se experimentar então. Ele acredita que pode aprender, não importa exatamente o quê, desde que seu desejo seja despertado. Uma outra área que “despertar o desejo” de Átila será vivida como desafio, como o foi a própria Tecelagem na sua primeira aproximação, como é a aprendizagem de novas técnicas dentro da Tecelagem. Além disso, ele se refere à

possibilidade da Tecelagem lhe favorecer uma melhor convivência, de conhecer pessoas e lugares novos, indicando que entende esta atividade como algo vivo, pulsante e cheio de possibilidades.

Já Leonardo se refere a uma expectativa de prosseguir na escola e “quem sabe” fazer um curso.

Um curso que eu penso fazer é o curso de computação. Tem mais pra desenvolver, né? Que mais algumas coisas, tem coisa que a gente nem vê, que não dá nem pra gente ver. Coisas do outro mundo também, que dá pra gente ver, ler e entender.

Que coisas do outro mundo? Que outro mundo é esse?

Daqueles meio lá de Rio de Janeiro, São Paulo... Que dá pra gente entender, que tem tudo, né?

Tudo o quê?

Tem tudo assim, que a gente quiser.

Na informática, na computação?

É, ali tem tudo, um monte de coisa que a gente nem sabe o que é, nem entende. (Leonardo)

A curiosidade do educando se volta para o que desconhece: lugares e a tecnologia de computação, notando-se a idealização dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, miragem e destino de muitos emigrantes nordestinos.

O otimismo dos educandos referido anteriormente teria, então, um sentido limitado pela sua consciência da realidade em que vivem. E, na realidade deles, o Programa Conquista Criança representa um papel proeminente, que vai de possibilitar o retorno à escola, a oferecer complemento financeiro com a bolsa-incentivo, a viabilizar o acesso a práticas e conhecimentos, passando a ocupar assim um lugar superdimensionado de onde eles esperam que venham soluções para suas necessidades.

Aí você já vai crescendo, né, em algumas atividades que você vai passando você vai crescendo, vai crescendo até você completar 18 anos que pra você tiver algum compromisso aqui dentro, que eles diz que já sai com um trabalho, né, aí vai desenvolvendo cada vez mais, vai passando e vai desenvolvendo. (Leonardo)

Sim. Eu espero uma mudança não só pra mim, mas sim uma mudança para os meus irmãos, que os meus irmãos também precisam de uma ajuda para que possam ter entendimento porque a escola, só na escola eles não podem ter entendimento do trabalho, eles não tem o entendimento assim... é... se aparecer a oportunidade de trabalho eles não vão poder fazer por causa que eles não sabem, eles não sabem nem fazer um tapete, não só tapete, mas eles não sabem trabalhar em nada, assim não tem um recurso assim como o karatê, como o futebol, não tem um recurso pra nada, pra ir além. (Átila)

Ao falar sobre a Oficina Temática, Leonardo ressalta o papel da atividade no sentido de contribuir para que ocorram mudanças nos educandos, mudanças internas que se refletem em mudanças de atitude.

[...] agora já teve uma mudança que todo mundo agora tá participando, né? Sansão que era... É Silvanildo, que era o perturbado, né? Ele faz alguma coisa, às vezes tá mais ela [com Adriza] ali... faz alguma coisa, pelo menos presta pra isso, né? [...] Pra ajudar a gente... porque às vezes os educadores falam assim: “Ó, tira Sansão daqui de perto de mim”. Aí ele não

escuta, porque eu já vi os educadores falando pra ele sair, ele não sai. Agora se chegar lá: “Ó, Sansão, dá licença aqui”, ele dá licença na boa.

Então você acha que essa atividade, participar dessa atividade ajuda vocês de um jeito assim dentro de cada um? É isso?

É, dentro de cada um, vai tá ajudando.

E essa ajuda é o quê? Porque você falou que tem meninos que não participavam, aí depois começou a participar, que ajuda mesmo é essa? Eu queria entender melhor o que é que você pensa disso.

Eu penso assim que não sei se eles vai pra frente... Acho que eles pensam assim: “Não, já tô aprendendo alguma coisa, vai ser o jeito eu ajudar todo mundo, né, conseguir fazer alguma coisa”. Até que eles tá conseguindo, né, desenvolver, quem sabe que o ano que vem pode voltar mais firme, né, pra ajudar, porque sempre que tá... se você tá aqui, por exemplo, Adriza tá lá e eu tô aqui, aí eu vou ter que ajudar ela, falando: “Ah, não vá fazer isso, vá fazer aquilo”, tem que ajudar. (Leonardo)

Aspectos interessantes surgem das colocações do educando. Fala de um colega visto como “o perturbado”, no qual ele vê algum efeito do trabalho desenvolvido nas Oficinas Temáticas pela educadora; ao mesmo tempo aponta a existência de certo tipo de relação educador-educando com este mesmo colega, que caminha na contramão de uma proposta humanizante. Do seu jeito, Leonardo percebe isto e exemplifica a situação mostrando o que pensa que seria a forma adequada de tratar. Novamente este educando se refere ao compromisso no desenvolvimento das atividades, como antes o fizera falando da Capoeira. Diz que, se a educadora “está lá” e ele está “aqui”, então “tem que ajudar”, isto é, ajudar que a atividade flua, aconteça, participando, se envolvendo.

Este compromisso de Leonardo com as atividades foi registrado já na primeira observação realizada na Oficina Temática, quando demonstrou sua insatisfação com o comportamento de um colega que não levava a atividade “a sério”.

Rafael e Leonardo [...] se estranharam algumas vezes. Leonardo ficava irritado com o fato de Rafael ficar mudando de opinião o tempo todo, atrapalhando o grupo [no jogo]. (Diário de Campo 10, 1º.06.2006)

Da mesma forma que Leonardo, Átila opõe a participação no Programa ao estar na rua, relacionando (pelo menos a princípio) experiências desagradáveis a este espaço, bem como aproxima a possibilidade de “ser educado” ao fato de participar do Programa, valorizando muito a atividade do Reforço Escolar.

Que quando a gente tá ali na rua e tá participando dos colegas, é briga toda hora, assim uma coisa assim de outro mundo, e quando a gente começa a participar da escola começa a aprender e também começa a ser educado, ter uma educação melhor. (Átila)

A coisa mais importante daqui no Programa é o Reforço, eu acho, porque todo mundo para ter assim um futuro melhor precisa o reforço para que possa ter orientação na escola, para que possa ter orientação em casa e também aqui no Programa com... convivendo com os outros colegas. (Átila)

Refere-se a diversas aprendizagens efetivadas no tempo em que tem participado no Programa Conquista Criança e na Oficina de Tecelagem.

Eu, eu aprendi... aprendi a a passar o que eu... eu aprendi a passar o meu entendimento, a usar a minha criatividade. Aprendi também a conversar melhor, a passar para meus colega que... que possa... que deve respeitar e é um direito também do próximo, que deve respeitar e também eu aprendi ter uma melhor convivência... aprendi ter uma melhor convivência também e aprendi também que um precisa do outro, não só ter orgulho dele mesmo mas sim ter orgulho do trabalho de outras pessoas que fazem, assim, um trabalho com amor, com carinho... é o que eu acho. (Átila)

Como antes já foi apontado, Átila vê o seu crescimento envolvendo também valores, atitudes, uma formação para além do domínio técnico individual, no qual “[...] a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem.” (SILVA, 2003, p. 181). De certa forma, pode-se enxergar seu percurso como parte de outros movimentos envolvendo, por exemplo, a convivência com o primo Alex e as aprendizagens realizadas neste contato.

Antes de entrar, antes de entrar eu já... eu já tinha isso no meu pensamento. Eu passava na rua ali e a... às vezes, eu via pessoas fazendo redes eh... tecendo redes. Ali foi... eu parava e observava e ia abrindo um gosto ali, uma coisa que eu já tinha... já... já tinha conhecido já, a Tecelagem, só que eu não sabia... assim eu não sabia nem o nome, que era Tecelagem. Aí eu fui aprendendo mais ainda, fui perguntando e... eu entrei no Programa, aí eu vi que tinha várias atividades... aí, inclusive a Tecelagem. Aí logo de primeira eu não escolhi a Tecelagem, foi passando ano, porque eh... só podia de... de 14 ano acima, assim, faltando uns dois meses para completar os quinze aí eu cheguei e participei da Tecelagem. (Átila)

Sim, contribuiu muito, né, [o contato com Alex] que eu par... eu ficava ali na casa de minha avó, assim... logo quando eu vim aqui pra Vitória da Conquista, eu fiquei morando uns dois anos na casa de minha avó. Aí ali eu via Alex fazendo ali, pedia ajuda e ele me ajudava também, eh não só na Tecelagem, mas como na escola também ele me ajudava nas tarefa. E ali foi abrindo um intuito de esforço, foi fluindo uma coisa dentro de mim, eu falei: “Ah, eu tem... eu... eu... eu posso ter um futuro melhor”. [...] Ele fazia... bijuterias e tapetes, assim bolsas, inclusive eu tenho até uma bolsa lá em casa que ele me ensinou a fazer, antes deu entrar aqui no Programa. Aí depois que eu entrei aqui no Programa, assim, eu tinha um pouco de conhecimento, aí eu falei bem assim: “É, eu vou entrar na na Tecelagem, eu quero progredir para que eu possa passar não... não só para minha família mas sim para o próximo também, para meus irmãos.” (Átila)

Ao comentar sobre sua visão acerca do trabalho desenvolvido na escola e aquele realizado no Programa Conquista Criança, Adriza chama a atenção para os dispositivos presentes na escola para manter a disciplina e o que ocorre na sua experiência no Programa.

[...] Porque no colégio os meninos temem a nota. Temem perder de ano, temem recuperação, temem os pais em casa reclamarem por perder de ano, tudo isso, né? Tudo tem aquele temor rondando, então eles meio que respeitam mais a professora por conta disso. Têm medo de desrespeitar, de fazer algum ato na sala que eu vá dar uma suspensão ou expulsão, qualquer coisa. E aqui no Programa não, aqui no Programa é eu e o educando mesmo, a gente tem que conquistar o respeito, a coisa ali na sala, não tem nada que faça... assim com que ele... ele se intimide, entendeu? Não tem aquela questão, “Ah, ela vai me dar um zero” (risos), “Eu vou

perder se não prestar atenção no que ela tá falando”, “Eu tenho que prestar atenção pra mim guardar aqui e pra fazer a prova depois”, igual na escola, entendeu? Mas, mesmo na escola tendo tudo isso, eu procuro lá também ter uma relação com meus alunos de respeito assim, que a gente tenha um respeito mútuo, não por eles temerem prova, nada disso. (Adriza)

A presença do medo, da punição, da intimidação na escola, contrasta com a perspectiva de respeito, de colaboração que a educadora atribui ao que acontece entre ela e os educandos nas atividades do Programa. E os resultados alcançados na sua experiência no Programa parecem estimulá-la a desenvolver postura semelhante no espaço escolar.

Comentando acerca de como entende os objetivos do Programa Conquista Criança, Adriza faz uma reflexão interessante.

[...] Ó, de início, eu até já escutei algumas vezes isso e eu achava assim, antes até de trabalhar, que o Programa tinha sido feito pra simplesmente tirar os meninos da rua, pros meninos não ficarem na cidade, batendo perna, atrapalhando, né? [...] Pra sociedade é marginal, é menino de rua, essas coisas [...] Mas depois que eu entrei aqui dentro [...] Eu acho que esse Programa existe pra... dar uma condição melhor de vida, né, pra tentar [...] dar uma condição pra esses meninos pra que eles fi... pra que eles fiquem, né, tenham a mesma oportunidade que os outros que não são dessa situação de risco têm, entendeu? Pra que quando eles tiverem, tipo assim, terminado o 2º grau... conseguir atingir a idade de 18 anos e sair daqui, que eles tenham pelo menos a mesma capacitação ou... as mesmas oportunidades que os outros meninos da mesma faixa etária têm lá fora, entendeu? [...] Objetivo maior aqui eu acho que é... fazer com que os meninos se sintam cidadãos mesmo, né? [...] (Adriza)

Interessante a mudança de entendimento que o convívio com os educandos e o trabalho desenvolvido provocam na educadora. Sua concepção inicial, formulada sob a influência do preconceito, da visão maniqueísta do conceito de *civilização e barbárie* (IANNI, 1993), da carga ideológica presente na qualificação de marginal – explicitada por Freire (2004, p. 61) ao dizer que “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’ [...]” – esta concepção cai por terra no dia-a-dia de Adriza. E permite que ela compreenda o trabalho na sua dimensão de garantia de direitos, de redução de desigualdades, de promoção da cidadania.

Simião começa a falar sobre os objetivos do Programa referindo-se ao aspecto do trabalho, à inserção dos educandos no mercado de trabalho. Aos poucos, no entanto, expressa uma compreensão de objetivos próxima à de Adriza.

O objetivo é tentar inserir o menino no mercado de trabalho, mas que às vezes nem sempre é essa percepção que o Programa proporciona a cada educando que entra aqui. Mas que eles venham se encontrar aqui e... transformar, trazer uma forma radical de mudança na sua vida pra que eles possam também enxergar que eles são seres humanos, que também têm seus direitos e seus deveres e que podem usufruir nessa oportunidade que eles se encontram aqui.

Até porque essa questão do mercado de trabalho eu acho que é uma questão... muito complexa, né? Porque o Programa não tem esse poder de garantir um lugar no mercado de trabalho.

Com certeza. Então o objetivo central que eu obser... que eu intento aqui encontrar é que eles venham aqui eh... aproveitar as oportunidades e dentro dessas oportunidades ter referência lá fora pra quando ele tentar, né, buscar os seus objetivos e seus sonhos. (Simião)

Perceber-se como seres humanos, com direitos e deveres, entre eles, o de usufruir de uma prática educativa que possibilite sua transformação, construir referências sólidas para lidar com as oportunidades que surgirem da melhor forma, buscando realizar os sonhos. É assim que Simião delinea seu entendimento dos objetivos do Programa Conquista Criança.

As concepções sobre educação e sobre o trabalho desenvolvido no Programa Conquista Criança analisadas se concretizam em práticas que serão discutidas a seguir.

5.4. O fazer cotidiano: procedimentos, conflitos, encaminhamentos/soluções, partilha

Esta categoria surge da convicção de que é nas relações humanas e nas práticas socialmente desenvolvidas que ocorrem as aprendizagens e que se efetivam as condições de humanização, compreendendo que este é um processo que envolve de diferentes formas a distintos sujeitos (SILVA et al., 2005). É uma categoria na qual têm presença constante o diálogo, a convivência e possibilidade de fazer coisas conjuntamente, no marco de certos limites, preservando e buscando a conquista da autonomia, a partir do reconhecimento do inacabamento de cada um e do que é possível construir, favorecendo processos de auto-conhecimento (FREIRE, 1999a; 2004). Esta categoria revela de modo mais evidente a concretização das visões apresentadas nas duas categorias anteriores, revelando sua coerência e/ou contradição.

Referindo-se a algumas conversas que observa entre os educandos e que não julga construtivas, Simião fala de um comportamento que adota na intenção de provocar a reflexão daqueles.

[...] É por isso às vezes que eu nem entro, eu deixo eles se sentir à vontade, né, e no momento que eu vejo que dá pra mim entrar, que vai surtir efeito pra alguma coisa melhor, eu acabo me envolvendo sim, no diálogo deles e deixo eles pensar um pouquinho, coloco uma pedra na conversa pra que eles venham pensar se é legal o que realmente eles tão se... dialogando. (Simião)

A atitude do educador fala da sua concepção de educação, a “auto-educação” explicada anteriormente, e demonstra tanto o respeito pelo educando quanto o reconhecimento do papel do educador. Ao “colocar a pedra” na conversa, cria condições para que esta reflexão surja entre os educandos, exercendo radicalmente a promoção da autonomia, pois esta reflexão, que não está pronta, cabe aos educandos fazê-la, do mesmo modo que cabe ao educador contribuir para o surgimento de condições favoráveis para tal.

O questionamento como provocador da reflexão do educando mais uma vez é utilizado por Simião ao relatar uma situação vivida durante a atividade.

Na verdade foi uma discussão que houve em sala de aula entre ele e outro educando cujo ele lançou uma tesoura no educando, ele lançou a tesoura. Aí eu me lembrei da época da Zona Oeste cujo eu nem era nem educador, mas educando, mas eu via os educadores aflitos com a situação. Só que eu não fiquei aflito porque eu já... já... lembrei e me comportei como se fosse um educando na frente dele. Eu num... num disse palavras de autoridade pra ele cessar o que ele tava fazendo, mas falei: “Olha, olha o que cê tá fazendo, examina aí, vê se você tá certo.” Aí ele chegou e murmurou do outro, porque ele tinha começado. Falei: “Então os dois param, se o outro começou os dois param.” Aí os dois pararam, voltaram a fazer o trabalho como se nada tivesse acontecido e voltaram a conversar de novo. Parecia que não tinha acontecido nada. É um comportamento deles de... acho que é um impulso que eles recebem às vezes, ou brincadeiras que eles não gostam de ser atingido e eles acabam se revidando de uma forma que não convém. (Simião)

Por exemplo, eu, no passado, quando acontecia uma situação dessa, o que eu queria, o que eu eh... poderia... vamos dizer assim, o que eu queria ouvir do educador, na verdade?... Porque o educando também tem esse receio, de ouvir logo uma afronta do educador para o educando, né? De colocar só ele como errado e colocar a culpa toda nele. Aí eu me examinaria: o quê que eu queria ouvir, se eu tivesse nessa situação, do educador?... Aí eu analisaria e colocaria o caso, jogava pra ele, foi o que eu fiz. Me coloquei na posição dele, como agressor, e me perguntei a mim mesmo: e agora, eu cometi isso, o quê que eu poderia ouvir do educador pra mim não eh... me encher mais. Aí eu cheguei e usei essa idéia e lancei ele e deu certo. (Simião)

A lembrança das situações vividas no seu tempo de educando surge como referência para o educador agir no momento de explosão de agressividade na sala. Não dizer “palavras de autoridade”, não julgar e condenar o educando, mas possibilitar que este se avalie, que pense sobre o que está fazendo, sobre o sentido do seu ato. Esta atitude de certo distanciamento de Simião, ao não sintonizar com a reação do educando, a esvazia, ajudando que o educando, por sua vez, também tome distância dela e possa ver seu ato de outra forma, com um menor envolvimento emocional. Ao promover este distanciamento da realidade – a agressão ao colega – se torna possível uma compreensão diferente da situação e de si mesmo.

Segundo Freire (2005b, p. 29-30)

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. [...]

No entanto, como se percebe no exemplo apresentado, aquele foi um momento primeiro de se acercar à realidade, no caso, as relações entre os educandos, a forma de lidar com divergências. A partir da intermediação do educador, o educando realiza uma experiência que pode prosseguir ou não no sentido de aprofundar a consciência da realidade, construindo o “desenvolvimento crítico da tomada de consciência”, como afirma Freire (2005b, p. 30):

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. [...] A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Em outra situação com este mesmo educando, acontecida durante as observações (Diário de Campo 15, 10.07.2006), como ele se mostrasse inquieto, saindo da sala, retornando e se queixando de dor de cabeça, Simião lhe disse, aparentando tranqüilidade, que ele tinha cinco minutos para decidir se ficava na sala ou se saía. Pouco depois, ao verificar que o educando não estava mais na sala, o educador comentou que parecia que ele havia pensado e decidido. Mais uma vez faz-se ouvir a voz de Freire (1999a, p. 120-121):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

O valor dado à construção da autonomia pode ser percebido no desenrolar das atividades, quando os educandos se vêm frente a diversas situações, se posicionam e têm este posicionamento respeitado, bem como respondem por ele.

Darlan acabou a linha que estava usando que era vermelha e branca e disse a Simião que iria continuar com uma laranja e branca. Simião comentou que não ficaria bem, não faria contraste. Mesmo assim ele pegou a linha laranja e branca e continuou o trabalho. Quando Simião passou novamente perto dele e o viu usando a linha comentou que ele era insistente. Não reclamou com ele, no entanto. (Diário de Campo 17, 24.07.2006)

Houve um momento em que Simião disse a Rodrigo para realizar o trabalho observando uma determinada seqüência, explicando que dessa forma não se confundiria. Rodrigo não disse nada, mas na maioria das vezes não seguiu a orientação. Em outras vezes que se aproximou para orientar o trabalho de Rodrigo, Simião repetiu a orientação explicando os motivos novamente. Fazia isso sem aparentar impaciência ou irritação com Rodrigo, que por sua vez não falava nada em relação aos motivos pelos quais não seguia a orientação. Foi necessário desmanchar alguns trechos do trabalho e, nas vezes em que Simião apontou o fato, Rodrigo aceitou sem reclamar. (Diário de Campo 15, 10.07.2006)

As atitudes do educador atestam, além da valorização da autonomia e, em conseqüência, da responsabilidade, sua visão sobre a atividade da Tecelagem, visão esta que pode ser compreendida também como se estendendo para uma compreensão da educação.

[...] Então quando eu vejo que ele não consegue eh... fazer segundo a minha idéia, eu deixo ele andar sozinho. Mas quando eu vejo que nem na idéia dele ele consegue, aí eu coloco a minha em prática pra que flua. Só que às vezes há uma contradição: ele tenta colocar e volta pra lá e vê que ele fica mais perdido, ele volta atrás e me pede uma orientação pra continuar fazendo segundo a tática que eu passei, aí ele vai conquistando aos poucos, na paciência. [...] porque o interessante em si né nem a minha prática, o meu jeito de ensinar, mas que ele venha a executar e venha a sair certo, mesmo que ele faça de uma forma diferente, porque a Tecelagem ela não é... limitada a uma posição, um tipo de construção, mas ela tem várias... várias eh... vários modos de lidar pra que haja a construção do trabalho. (Simião)

É o respeito ao outro, aliado à responsabilidade em relação às decisões tomadas, um elemento presente também na postura de Adriza com os educandos, verificada face a uma reivindicação deles de que fosse exibido um filme. Primeiramente a educadora explica as atividades que desenvolve com eles como parte de um planejamento, com sua razão de ser, portanto. No entanto, acolhe o pedido e organiza junto com a turma esta atividade, cumprindo o combinado.

[...] Aí teve um dia que eu cheguei aqui e era como se eles estivessem todos armados contra mim. “Ah porque você nunca traz a televisão?” Aí eu sentei e falei com eles: “Ó, eu tenho um planejamento para fazer aqui, eu não posso simplesmente puxar, trazer a televisão pra aqui e botar vocês para assistir, sendo que a gente tem um planejamento para seguir, então tem que ser seguido. Agora se vocês querem assistir um filme, um dia pra descontrair, tudo bem a gente vai assistir, só que vai ter que ser uma coisa marcada, uma coisa colocada no planejamento”, pra eles saberem que as coisas têm que ter uma ordem também, uma organização. Aí eu falei com eles: “Vamos marcar um dia de uma semana, uma terça ou uma quinta” e a gente marcou. Aí falei: “Agora vamos ver um filme para passar, vamos ser democráticos, o filme que a maioria escolher vai ser”. Já falei antes pra não virar aquele tumulto de cada um falar um e começar a brigar. Escolheram, eu marquei o dia e trouxe a televisão, trouxe o filme, só que acabou no dia eles ficando chateados porque as outras turmas vieram (rindo) e entraram para assistir também. [...] (Adriza)

A compreensão de que os educandos devem participar da definição das atividades a serem desenvolvidas levou Adriza a adotar uma outra forma de planejar.

[...] Agora, para o próximo ano, a gente tá tentando buscar opiniões, né? Já chamei um educando, que é Renato, e pedi que ele ficasse à frente dos outros educandos. Ele tá sendo como se fosse... a voz dos educandos, entendeu? Tá pesquisando com os educandos como eles gostariam que fosse a atividade, que temas gostariam de ser vistos, essas coisas. Porque às vezes a gente planeja só os educadores e não escuta a opinião dos meninos. Não sabe se é isso que os meninos precisavam estar ouvindo, tinham de dar, né, então tem que ouvir deles também. (Adriza)

Como os educadores atuam junto aos educandos? O que eles fazem para atingir os objetivos do seu trabalho? Adriza diz que

Eu procuro conversar muito com eles, dar conselhos, procuro também... mostrar, né, assim, a gente trabalha temas aqui, procuro mostrar como exemplos pra eles que nem todo mundo é... precisa ir pra bandidagem, precisa fazer coisa errada pra conseguir alguma coisa na vida, né? Mostro exemplos de pessoas, às vezes cito até a mim mesma, falando, falo da minha vida, falo da vida de pessoas que conheço, eu converso muito com meus educandos colocando pra eles que... e às vezes eu sou dura também, não passo a mão pela cabeça, não, coloco pra eles que não é assim, que tem que estudar, que tem que freqüentar a escola, que tem que batalhar se

eles quiserem alguma coisa na vida, que eles não podem também ficar sentados esperando só... a ajuda dos outros, esperando que alguém venha e faça alguma coisa por eles. Tento conscientizá-los de que eles têm que correr atrás também.

Conversa, aconselha, orienta, incentiva. Mas também pergunta, delega, disponibiliza, explica, estimula a tomarem decisões, dá espaço, como se percebe nas observações realizadas.

Em alguns momentos Adriza dava uma dica, ajudava a tomar uma decisão, elogiava uma jogada, mas no geral não interferia. Eventualmente algum dos educandos tirava alguma dúvida [sobre o jogo] com ela. (Diário de Campo 26, 17.08.2006)

O jogo termina mantendo o empate entre G1 e G3. Adriza então diz que na quinta-feira eles terminarão, mas Renato, Leonardo e Alberto, entre outros, reagem dizendo que não estarão na quinta, uns porque estarão ensaiando a percussão, Renato porque estará na Oficina de Reciclagem de Papel. Adriza diz: “Então fica pra terça-feira”. Todos aceitam e saem da sala. (Diário de Campo 27, 22.08.2006)

Robson mede a folha de papel com a régua e pergunta a Adriza se tem 30 cm. A educadora se aproxima e mostra a forma de medir. [...] Os educandos vão se organizando pra desenvolver a atividade. Adriza diz: “Se não souber desenhar pode contar uma história”. [...] Os educandos se reúnem em volta da mesa, onde Adriza está sentada, com exceção de Anselmo [...] Adriza acompanha o que eles estão fazendo. [...] Ronaldo revela seu interesse: “Lobisomem não é lenda, não, mas existe.” Adriza pergunta: “Alguém já viu lobisomem?” Um dos meninos diz: “Não vi, mas contaram que viu.” Adriza diz: “Minha avó também diz que viu.” A educadora pergunta se os meninos sabem “quando é que um homem nasce lobisomem?” E mostra um papel onde está escrito isto. [...] Robson pede ajuda a Adriza para escrever mula-sem-cabeça e Adriza explica a diferença entre o numeral 100 e a palavra sem. [...] Adriza coloca a cartolina sobre a mesa [...] escreve o título [...] “Aqui Diego, o seu, [desenho] vai botar onde? Aqui a cola, não passa muito.” Ronaldo se aproxima da mesa. Adriza continua: “Vocês vão montar o painel.” [...] (Diário de Campo 29, 31.08.2006)

Tomar decisões em conjunto com os educandos é uma prática usual para Adriza, bem como proporcionar um espaço para que eles ajam livremente. Ela costuma observar o desenrolar desses momentos com um mínimo de interferência. Isto, no entanto, se modifica em face de situações de briga, de agressão.

[...] é uma coisa que não aceito dentro da sala de aula, que não pode acontecer, é violência, é brigas. Eu tô sempre falando isso, então... [...] Quando eu vejo que começa uma discussãozinha eu já... eu falo alto mesmo. Eu grito: “Éh, para!!! Vocês sabem que eu não aceito isso aqui”. Eu falo assim e eles param no momento. [...] eu não deixei que chegasse ao fato de ter um atrito de novo na sala, depois daquele dia eu nunca deixei. Quando eu vejo que começa qualquer tumultozinho eu já vou e... pra não chegar ao fato mesmo, porque eu sei que é uma situação difícil de controlar, é uma situação que... E outra coisa, depois disso também eu procurei conversar com os educandos. [...] (Adriza)

A atitude da educadora nos coloca frente à questão dos limites, da liberdade, do respeito na convivência, da autonomia. Para Freire (1999a, p. 118) “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”.

A educadora reporta-se a uma situação em que o conflito se acirrou muito para justificar uma primeira atitude que busca coibir as manifestações violentas. No entanto, como

bem observa posteriormente, a conversa, o diálogo com os educandos sobre os motivos da violência e suas conseqüências é um aspecto fundamental para trabalhar esta questão, considerando que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]” (FREIRE, 1999a, p. 119).

Simião aponta que

Na maioria das vezes eh... eu sempre procuro optar, só que às vezes eu acolho muito a opção deles, porque já é uma forma também de fazer com que eles não se perca na Tecelagem, ou seja, de não encontrar espaço pra também colocar suas idéias. Então eu já começo trabalhar mais na vontade deles do que na minha vontade, porque eu sempre costumo preparar a aula, colocar alguém num lugar específico pra ficar fazendo aquilo, mas às vezes eles... bate de frente, quer colocar a posição dele, eu acabo deixando acontecer segundo a vontade deles, mas não que não fuja do trabalho que a gente exerce na sala. (Simião)

Eu procuro fazer um duelo. Eh... eu coloco... eu coloco o meu pensamento com o dele. Aí se ele prevalecer jogando as idéias, ele conquista a minha pessoa pra que ele venha fazer o trabalho segundo o que ele quer, mas que venha a ser também orientado por mim, né? Porque o meu pensamento em si, aqui na sala, não é fazer com que eles percam o prazer pela profissão e nem que eles fique sem fazer nada. Porque se às vezes também... aconteceu também uma vez de eu querer botar a minha posição e não querer ouvir a de um educando, ele ficou só na sala sem fazer nada, o que ele queria fazer segundo a vontade dele, pra ele não ficar parado. Então por isso eu sempre costumo deixar, às vezes, eles prevalecerem em alguns momentos, na atividade. (Simião)

Um aspecto que Adriza chama a atenção é para a característica de imprevisibilidade do cotidiano com os educandos.

Bem, isso aí... sempre acontece, né, porque os educandos ou alunos, quando é no colégio, sempre tá surpreendendo a gente, né, nunca... Às vezes a gente acha que tá tudo bom na sala, que tá aquela rotina já, né, que conseguiu controlar e tudo, mas, de repente, você chega na sala, cê sempre se depara com uma coisa que... te surpreende, que você... te assusta, né, você não sabe como agir naquele momento. Então... isso pra mim é meio que... você perguntou aí como... como é vivenciar esse tipo de coisa. Pra mim é uma experiência assim, como se fosse uma adrenalina, sabe? (risos) Você fica... mas depois que passa... eu acho até que é uma experiência boa. Depois que passa, porque você começa a repensar como você agiu, até quando você age de uma forma que não seria a melhor, mas cê... é aprendizado, de qualquer jeito, né? [...] (Adriza)

É esta característica que expõe a necessidade da ação-reflexão-ação constante no fazer educativo. Um trabalho que é realizado com pessoas só pode ser compreendido como sendo aberto às contingências da vida dessas pessoas.

Finalizando a discussão desenvolvida até aqui, gostaria de abordar brevemente a questão do trabalho que, apesar de não estar no foco deste trabalho, chama a atenção várias vezes ao longo dele. Primeiro, na própria escolha de dois participantes da pesquisa da área profissionalizante; segundo, pela importância atribuída pelos educadores à formação profissional na sua vida; terceiro, pelas expectativas dos educandos, quanto à sua preparação e inserção no mundo do trabalho.

As dificuldades relacionadas à formação profissional e à conquista de um trabalho envolvem mais aspectos do que apenas a firme vontade de um jovem educando. A realidade de um modelo econômico concentrador de riqueza e altamente excludente é forte o bastante para não poder ser ignorada.

O próprio *capitalismo flexível* bloqueou a linearidade tradicional das carreiras profissionais. *Carreira* é um caminho pelo qual se circula, mas esse caminho aparece bloqueado para um número considerável de jovens; outras vezes, surgem *encruzilhadas* de sentidos vários, carreiras de retorno, becos de circulação difícil, ou mesmo sem saída. (PAIS, 2001, p. 7)

A visão de trabalho como sucessão de ações previsíveis, com promoções ao longo de uma carreira e gozo de alguns benefícios encontra-se bastante transformada, tendo esse emprego formal sido substituído em grande parte “por um emprego precário, informal, autocriado” (PAIS, 2001, p. 15).

Ao discutir a questão da precariedade do trabalho e um dos seus aspectos – o trabalho infantil – na realidade portuguesa, Pais (2001, p. 35-37) considera que naquele país ocorreu um desenvolvimento econômico assimétrico gerando a convivência entre situações de pré-modernidade (baseadas no trabalho rural, com participação de toda a família e predomínio da subsistência), situações urbano-industriais (adultos assalariados, investimento na educação dos filhos) e situações pós-industriais (dificuldade crescente para integração na vida profissional, redução da influência familiar na formação dos filhos). Segundo o autor, apesar do “esforço assinalável de modernização, ao longo das três últimas décadas [...]” (p. 35), a presença das características acima citadas contribuíram para que o trabalho infantil continuasse existindo em Portugal.

Estas características não são estranhas à nossa realidade, muito pelo contrário, podem ser observadas com bastante facilidade. Numa cidade do nordeste brasileiro marcada pela riqueza de poucos, baixa escolaridade e desemprego de muitos, é de pensar que peso realmente terá o “projeto de vida” elaborado pelos educandos do Programa Conquista Criança. Educandos que, em sua maioria, possuem uma defasagem significativa na escolaridade formal, pertencem a/vivem em famílias com altos índices de desemprego, e começam a ser cobrados pela família, e por eles mesmos, a contribuir para a sobrevivência do grupo. Refletindo com Pais (2001, p. 8),

Os jovens elaboram guíões múltiplos de futuro mas, muitas vezes, o futuro não se deixa guiar por nenhum deles. [...] Os projectos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. Projectos em descoincidência com trajectos de vida.

Quanto Simião será possível encontrar? Será possível para aqueles que se tornarem tecelões “ganhar a vida” com esta atividade? Em que medida as atividades desenvolvidas nesse Programa contribuem para a superação de pelo menos algumas das lacunas resultantes da desigualdade social? São muitas as questões que emergem ao olhar mais de perto o tema do trabalho e da profissionalização na especificidade de um projeto como este. Utilizando-se da tecelagem como metáfora poética para refletir sobre os percalços da vida, Pais (2001, p. 9) caracteriza os movimentos e tentativas dos jovens na busca do seu projeto, ou, usando as palavras de Simião, para se “manter na sociedade e ter uma profissão”.

Os cursos de vida dos jovens agem e reagem às urdiduras da mesma. A vida é uma urdidura enredada de constrangimentos. Da mesma forma que as lançadeiras de um tear lançam a trama que atravessa a urdidura, os jovens lançam-se com igual fervor na urdidura da vida. Urdo sonhos e desejos, inquietações e temores, expectativas e ilusões. O sucesso em *ponto-cruz* com o fracasso. Tramando o destino, se possível antes que este os trame. As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlances, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida. A obtenção de um bom trabalho pode significar uma mudança de vida.

E a obtenção de algum dinheiro a mais – ainda que não pela conquista de um “bom trabalho” – pode também significar uma interrupção, mesmo que momentânea, no processo educativo em curso. É o que aconteceu com um dos educandos da turma de Simião, que ao desenhar o seu futuro se colocou como um artista da Tecelagem, utilizando-a em decorações. Ao retornar à Oficina de Tecelagem, em dezembro de 2006, fui informada que ele não estava comparecendo porque estava trabalhando como carroceiro. A explicação da troca era o ganho superior à bolsa-incentivo recebida pela participação no Programa. Final de ano, expectativa de gastos com as festas, alguns educandos debandam na busca de alguma atividade temporária que lhes dê o dinheiro que necessitam naquele momento. O retorno no ano seguinte é quase certo, como se deu neste caso.

Mais ou menos a mesma justificativa que um ex-educando do Programa e ex-participante do Núcleo de Produção, numa visita que fez à Oficina de Tecelagem (Diário de Campo 25, 14.08.2006), deu para explicar porque trabalha agora numa concessionária de automóveis: necessidade de retorno financeiro regular, condições que o ritmo de funcionamento do Núcleo de Produção não garante ainda. Reconfigurações, busca de solução para questões imediatas, mergulho na “urdidura da vida”...

Coloca-se, assim, a compreensão de que “Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.” (FREIRE, 2005b, p. 35).

Situações-limite com as quais os educadores e educandos participantes desta pesquisa convivem e trabalham para superar, ao mesmo tempo em que lutam para não perder a capacidade de sonhar. Sonho que, no entanto, precisa ser construído numa realidade reconhecida em todas as suas dimensões, como afirma Freire (2005a, p. 99).

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

6. REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido.

Eduardo Galeano

A análise desenvolvida no capítulo anterior possibilitou a percepção de aspectos referentes a como educandos e educadores agem e se relacionam nas situações do cotidiano do Programa Conquista Criança, a partir de suas concepções sobre as pessoas com as quais se relacionam e também sobre eles mesmos, de suas experiências e do significado que atribuem à educação e à participação neste trabalho específico.

Assim como as relações vividas por educandos e educadores foram se revelando ao meu olhar e meu sentir aos poucos, no dia-a-dia, assim também as compreensões possíveis de serem construídas a partir da análise destas relações se mostraram devagar, por entre frestas. No entanto, a questão de pesquisa, pela sua própria natureza, pedia para ser respondida; o tempo de realização da pós-graduação, por sua vez, exigia que o trabalho encontrasse seu desfecho; as leituras realizadas e as compreensões elaboradas ao longo do caminho metodológico percorrido sinalizavam algumas possibilidades. Numa noite ansiosa, sentindo a premência dos compromissos aumentar, esboços de resposta tornaram-se mais claros à minha percepção. Naquele momento foram apenas “pontos”, como os chamei. Pontos de luz, como os existentes numa pista de pouso para aviões que, na escuridão, indicam ao piloto o caminho a seguir. A partir de então, tenho tentado construir a “pista” para que o avião possa pousar.

Partindo dos pontos referidos acima foi possível delinear cinco dimensões que passo a descrever a seguir, com as quais julgo ser possível compreender, à guisa de fechamento desta pesquisa, os processos educativos que contribuem para uma formação para a cidadania, em interações dialógicas. Espera-se que a organização mais sintética dos achados, nesta parte final do relatório, possibilite delinear resposta(s) à questão de pesquisa: *Como educador e educando se educam para o reconhecimento e respeito das diferenças, das suas potencialidades e limites, exercendo a capacidade reflexiva, crítica e propositiva, nas atividades desenvolvidas no Programa Conquista Criança?*

6.1. Fazer juntos

Para fazer alguma coisa junto com outras pessoas é necessário admitir que não se “é suficiente” sozinho; que, não se bastando, é preciso ampliar suas potencialidades somando capacidades, pensamentos, forças, intenções. Fazer juntos pressupõe reconhecer os próprios

potenciais e limites e os do outro, o que implica na convivência respeitosa com as diferenças, como se pode observar na descrição feita por Átila.

[...] teve uma vez que o pro... que Simião, meu professor, faltou, aí que ele tinha saído, né, aí eu falei assim: “É, já que Simião passou algumas coisas, eu aprendi muito com isso, aí eu falei, agora vou passar para os meus colegas.” Aí eu comecei a passar, aí eu falei: “Meninos, se tiver alguma dúvida pode perguntar”. Aí os meninos começou a perguntar, eu fui lá, tirei as dúvida dos menino e também tirei as dúvidas minhas também, que eles sabia que eu... eles tinha... eh... fazi... tava fazendo um trabalho que eu não tinha feito, que era... um cachecol. Aí falei bem assim: “Ah, vou aprender muito com isso”. Aí falei bem assim: “Ói meninos, já que... meu... meu primo Alex...”, sabe, eh... ele fazia isso, aí eu reparava, quando ele estava fazendo, eu reparava, aí eu falei (...): “Menino, isso aqui tá errado”, aí eles voltava e retornava e fazia tudo de novo. E assim eu fui aprendendo e eles também. (Átila)

No seu relato, Átila demonstra de modo cristalino o desenvolvimento de um processo de construção coletiva. Porque aprendeu com o educador (que também aprendeu com um educador) e tomou este aprendizado para si, se assenhorou efetivamente dele, pode em outro momento dividir o seu saber com os colegas. É interessante observar como ele narra o acontecimento, no qual primeiro se colocou disponível para os colegas caso tivessem dúvidas, e como, ao buscar contribuir com estes, percebeu a chance de também aprender com eles, já que alguns estavam desenvolvendo uma técnica que ele ainda desconhecia.

Além da referência a Simião, educador da Tecelagem, Átila fala de Alex, seu primo, e também uma espécie de modelo. Isto remete à visão de que nos processos educativos a pessoa se constrói como sujeito pela conjunção de movimentos seus, individuais, e pelas contribuições das demais pessoas com as quais convive; sendo, portanto, imprescindível para que tal “edificação” se efetive, a inserção em uma rede de relações, já que ninguém se constrói sozinho (SILVA, 2003).

Observa-se também no relato de Átila a presença de uma postura destemida, cheia de iniciativa ao tomar a situação da ausência do educador como desafio e responder a ele, atitude que encontra respaldo na forma como Simião expressa sua compreensão acerca do comportamento dos educandos.

[...] a gente coloca também, especifica muito que eles devem ser ousados no falar, ousados em praticar, não devem ser tímidos para executar qualquer coisa em sala de aula, mas sempre ousados pra perguntar qualquer coisa que tenha dúvida sobre seu pensamento. (Simião)

Esta incitação à ousadia contida nas palavras de Simião reflete a crença nas possibilidades do educando, na sua vocação de *ser mais*, na sua capacidade e também é uma convocação a que os educandos se coloquem como sujeitos. Sujeitos que, desconhecendo algumas coisas e sabendo outras, pensam, criam, descobrem e descobrem-se, como reflete Freire (2005a, p. 47).

[...] Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. [...]

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à emergência dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. [...]

Assumir-se como *sujeito cognoscente* é, assim, condição e consequência de uma concepção emancipadora do ser humano que, sempre em relação, em diálogo, enceta sua jornada na busca de *ser mais*. Este efeito pode ser observado nas palavras de Átila sobre a visão que faz dele mesmo e das suas possibilidades.

Eu participo do Programa Conquista Criança porque eu tenho interesse de aprender mais e mais ainda, para que eu tenha um futuro melhor [...] e quando a gente começa a participar da escola começa a aprender e também começa a ser educado, ter uma educação melhor. Aí começa a ter [...] amor ao próximo, amor aos amigos e ali a gente começa assim, ter muito entendimento sobre a vida e tenta ter um futuro melhor eh... passar de ano na escola, não só passar de ano para ter... para obter assim... um ano eh... progredido, mas sim para que possa aprender e a passar para aqueles outros que no futuro possa ser nossos alunos. (Átila)

A partir do momento em que oportunidades e direitos são disponibilizados àqueles que até então estiveram privados deles, emerge fortalecida a *vocação de ser mais*, a busca de humanização, possibilitando que a vida mesma possa ser vista e compreendida de outras formas, nas quais a troca, o diálogo, a partilha, o fazer juntos, assumem importância central, como também se observa durante o desenvolvimento das atividades.

[...] Quando o bolo de linha se desfaz durante a confecção do tapete, tem que ser refeito. É o que Simião chama de “borboleta”, porque parece um oito. Ele pegou um bolo para refazer e comparou com medir o palmo no jogo de gude. Comentou que já jogou muita gude no Programa. Eu lembrei da “febre” que já houve com esse jogo e lembrei também da “febre” do pião. Átila lembrou que o primo furou uma bacia da avó jogando pião. Perguntei qual primo foi e ele respondeu que foi Haroldo. Ri com a resposta e disse: “Só podia ser Haroldo!”. Simião perguntou a Átila se Haroldo estava no sítio e ele respondeu que não, que estava na Lapa, preso em Bom Jesus da Lapa. [...] Simião lembrou do seu desenvolvimento físico, como era pequeno quando começou a ir pra rua, depois quando começou no Programa, falou de uma foto em que ele aparece com Rogério [educador do Programa] e a finura do seu braço. Depois foi engordando e crescendo. “Mas agora você está bem magrinho”, eu disse. Ele disse, sorrindo, que lhe falaram que quando fizesse 30 anos começaria a ficar mais forte. (Diário de campo 11 – 05.06.2006 – Oficina de Tecelagem)

Analisando o fragmento acima, evidencia-se que fazer juntos implica desenvolver uma postura que transcende a atividade em si, trazendo para a situação um significado maior, relacionado à vida de cada um e às relações estabelecidas ou que estão se estabelecendo.

Fazer juntos propicia a ocorrência de outras trocas, descobertas; de conversas durante as quais também se ensinam coisas da vida, são relembrados acontecimentos e pessoas, possibilitando que se reflita sobre si mesmo, o que foi e o que poderá ser. Fazer juntos cria oportunidades para as pessoas envolvidas se perceberem de modo mais verdadeiro e reconhecerem o valor de cada uma – tanto na realização de uma tarefa como em outros aspectos da vida.

Estas considerações podem ser percebidas também no relato de Simião acerca do lanche, momento observado algumas vezes no desenrolar das atividades na Oficina de Tecelagem.

[a hora do lanche] pra mim é um momento de comunhão, eu me sinto bem fazendo isso. Isso começou de mim, né? Eh... só que eu não sabia que antes, o instrutor que estava aqui, que era Alex, ele também fazia isso. Aí, no início, eu comecei, só que eu não prossegui e eles começaram a cobrar: “Não, Alex fazia isso, a gente tem que juntar aí, fazer a vaquinha e lanchar.” E eu achei que só era mesmo pra lanchar e pronto, e voltar ao trabalho, mas não era não. Eu comecei a perceber que nesses momentos de lanche eles começavam também a entrar num diálogo, né, conversar um pouco, desabafar, derramar os seus pensamentos uns para com os outros e eu achei isso muito legal; fora da atividade, um momento que eles reservou só pra conversar dentro do intervalo. Só que... quebrou, foi quebrando e a gente não tá seguindo essa rotina direto, às vezes acontece, às vezes não. [...]

Fazer juntos pressupõe, então, a disponibilidade para ver e certa aceitação das situações para poder experimentá-las em toda a sua extensão, como nos ensina Larossa-Bondía (2002, p. 24):

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O fazer juntos, quando pensado em relação ao desenvolvimento de uma atividade, possibilita vivenciar momentos nos quais educandos e educadores se aproximam e, além da troca de experiências, podem efetivamente aprender pela demonstração, bem como pela avaliação dos erros cometidos, percebendo que errar faz parte dos processos de todos, inclusive dos educadores, como pode ser observado nesta reflexão de Átila.

[...] eu estava fazendo [um tapete] e tinha um erro, aí eu falei: Simião, isso tá errado? Aí ele falou: Átila, isso aqui tá errado. Aí eu falei: tá certo, não está não, Simião? Aí Simião falou: deixa eu ver. Aí ele reparou bem, depois que ele reparou bem, estava certo e ele tinha falado que estava errado. E foi aí que eu observei que não só o aluno pode errar, mas o professor erra. Não é porque ele não sabe fazer, é por causa que acontece, erros acontecem na vida de qualquer um, pode ser o melhor profissional do mundo que erra, chega um tempo que erra [...]

A relação com o erro e a visão de que o erro é uma contingência do fazer podem ser verificadas também no trecho abaixo, observado no desenrolar de uma atividade coordenada

por Adriza. A educadora havia escrito no quadro de giz vários trava-línguas e propunha que todos tentassem lê-los.

Estão todos no espaço entre a mesa e o quadro e alguns do outro lado da mesa, um pouco mais afastados. Fazem barulho e a educadora precisa pedir silêncio. Adriza diz: “Eu vou ler rapidinho, depois cada um lê.” Começa a ler e pouco depois se atrapalha, diz sorrindo: “Tá vendo, eu já embolei!” Renato é o primeiro educando a tentar ler, quando se atrapalha com as palavras diz: “Ê...” Ronaldo tenta em seguida e erra logo. Robson também tenta. [...] (Diário de campo 28 – 29.08.2006 – Oficina Temática)

A situação descrita foi vivida pelos educandos e educadora com descontração, como uma brincadeira, um momento em que o esperado era mesmo o surgimento do erro e a sensação era ver a confusão com as palavras que cada um fazia e se o erro aconteceria logo ou demoraria um pouco mais. A visão de Adriza acerca do seu trabalho envolve a concepção de que

[...] é um trabalho conjunto. [...] os educandos com a educadora e entre si também, não é aquela questão da educadora estar na frente, passar, escrever, leu, façam, e eles estarem lá, cada um individualmente fazendo. Eu acho que o trabalho será melhor realizado sempre que todo mundo tiver fazendo junto, trocando experiência, trocando...

Fazer juntos abre espaço para a partilha, inclusive dos sonhos, como diz Simião.

Eu sempre gosto, assim, de compartilhar os meus sonhos com alguém. Na oportunidade, eu sempre convido eles [os educandos], eu convido eles pra que eles venham também, junto comigo, eh... se realizar. Como assim? Por exemplo: se eu tenho um espaço aonde eu sou identificado como uma pessoa que é capacitada pra ensinar alguém, eu cedo... eu trago essa pessoa, esse educando, junto comigo, pra que ele venha vivenciar também essa honra que eu tô tendo, naquele momento. Então, pra que ele se sinta também bem, se sinta assim... familiarizado, não só em sala de aula, mas fora também, que ele venha se sentir assim... um ombro direito, ou um braço direito pra com o educador. Pra que lá fora ele venha assim... ter a sua segurança de que tem pessoas que ele pode ter confiança, que pode também compartilhar com ele oportunidades. (Simião)

O sonho de que Simião fala toma o sentido de realização da vocação de humanizar-se. Ele busca transcender o espaço da Oficina de Tecelagem, propiciando ao educando uma inserção em outro espaço, no qual lhe é possibilitado que, junto com o educador, possa ser reconhecido e construir novas relações com segurança, confiança, compartilhando oportunidades.

Fazer juntos, em diálogo, é uma forma de lidar com a incompletude humana, condição comum a todas as pessoas e, também, motor que impulsiona na busca de superar limitações, de encontrar respostas, ainda que provisórias.

6.2. Questionar, ouvir, dizer: dialogar

Através do diálogo expressamos quem somos, o que buscamos; através do diálogo nos constituímos, nos relacionamos com os outros seres à nossa volta e com eles experimentamos

as possibilidades do viver, no exercício da “*pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2004, p. 166). O diálogo é condição para que se realize a ação conjunta, para que surja a co-laboração, atributo de sujeitos, possibilitando que estes se voltem para a realidade problematizando-a, desvelando-a, exercendo “uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2004, p. 167). O diálogo pressupõe amor ao mundo e aos seres humanos, humildade, fé nos homens, confiança, esperança e criticidade (FREIRE, 2004, p. 79-83), requisitos que se materializam no cotidiano, como exemplifica Simião.

[...] às vezes, você, por ser um profissional, acha que o que você impõe tem que tá sempre colocado no coração da pessoa. Mas, às vezes, você também tem que se colocar na pessoa dela, você vai entender, tem que entender as dificuldades, tem que entender a postura, tem que entender se você vai afrontar ela ou não com palavras. Eu acho que você tem que saber lidar com os dois pensamentos, com o seu e o do próprio educando. (Simião)

Reconhecer as diferenças entre educador e educando implica num processo mais amplo de reconhecimento das diferenças humanas e do respeito que cada pessoa merece receber na expressão dessas diferenças. Implica na compreensão de que há que se buscar saber o que o outro pensa, e construir juntos um consenso possível. Adriza demonstra este movimento apontando as formas como trata a discordância dos educandos frente a alguma atividade proposta por ela.

[...] Tem dia que eu chego na sala que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. Eles falam: “Ah, deixa eu jogar, deixa...” Eu tento fazer acordo com eles, eu tento falar: “A gente faz isso, depois cês jogam”, entendeu?, pra as duas partes estarem satisfeitas, porque não é bom ninguém fazer uma coisa contra a sua vontade, os meninos se sentirem forçados a estarem aqui na sala, forçados a fazer coisas que eles não querem. E às vezes quando eles... sento com eles e falo: “Tá bom, o que está acontecendo? Porque que não... ninguém quer fazer nada? Então não vamos fazer”. Agora nem sempre é assim, né, do gosto deles. Eu tento colocar o que é a minha opinião e o que é que é o propósito da atividade e também respeitando a opinião deles, né? [...] (Adriza)

A educadora aponta diversas possibilidades de ação frente à oposição dos educandos em relação à proposta apresentada. Tais possibilidades incluem tanto acordos que atendam parcialmente à solicitação dos educandos, quanto o atendimento integral dessa solicitação ou ainda a sua negação total. Adriza demonstra o que entendo ser o fundamental da sua abordagem dialógica: a partir da garantia da expressão das posições e motivos de cada um, buscar conjuntamente encaminhar a situação, percebendo que cada momento deve ser analisado na sua particularidade, que não existe uma diretriz única de ação. Neste processo se considera o momento dos educandos, incluindo o significado da atividade para eles; se considera o propósito da atividade no contexto daquele grupo; e se considera a leitura que a educadora realiza da atividade que planejou e da situação apresentada pelos educandos.

Estar em diálogo, mais do que o uso de palavras, é uma postura que envolve a disponibilidade para fazer juntos, no respeito mútuo. O diálogo pode se expressar de diversas formas, inclusive nas brincadeiras, aspecto muito presente em ambas as atividades observadas. Comentando sobre como vê o papel da brincadeira durante a atividade, Simião diz:

Dependendo da situação ela pode ajudar até mesmo pra ele [o educando] não ficar uma pessoa monótona, uma máquina movendo outra máquina, mas pra haver também uma comunicação, que eu acho que isso é importante. Até mesmo no meio dessas brincadeiras acontece de um querer saber se o outro é mais capacitado, se o outro já tá lidando mais com a situação e... e surge uma brincadeira de um querer ser melhor do que o outro. A gente acaba argumentando que não é assim, você tem que exercer com paciência, alcançar a qualidade, não querer ser melhor do que ninguém, pra que num... num perca, né, a... a virtude da Tecelagem que é te capacitar e não produzir pessoas que querem ser superior às outras, mas que todos possam alcançar a mesma meta de ser um profissional. (Simião)

A brincadeira surge, a partir das palavras do educador, como promotora de comunicação e afirmação de humanidade, estratégia usada pelo educando para escapar da automatização, para não terminar se transformando numa máquina, extensão do tear. Propicia também oportunidade para os educandos trocarem idéias e se perceberem no processo de aprendizagem em curso.

A sabedoria popular afirma que “é brincando que se diz a verdade”, e percebe-se que nas brincadeiras de querer ser melhor que o outro se encontram expressões de competição entre os educandos, traço comum numa sociedade que não oferece lugar para todos, na qual é preciso ser o melhor para garantir alguma perspectiva positiva de futuro. Tomando a brincadeira competitiva como mote, Simião traz à cena outra concepção, na qual a qualificação de cada um deve se refletir no crescimento coletivo, indicando uma perspectiva contrária à dos modelos opressores individualistas.

A perspectiva apontada por Simião encontra eco no que afirma Silva (2003, p. 181) acerca do sentido da educação entre africanos e afro-descendentes, ou seja, considera educação como “processo de ‘construir a própria vida’”, ocorrendo em relações diversificadas nas quais se efetuam transmissões relativas a experiências vividas, visões de mundo, conhecimentos desenvolvidos. A construção da própria vida, no entanto, só adquire sentido quando não objetiva apenas o crescimento individual do aprendente, mas contribui para o fortalecimento da comunidade da qual se faz parte. “Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no *tornar-se pessoa*, o que implica fazer parte de uma comunidade” (SILVA, 2003, p. 186).

O diálogo é condição imprescindível para a co-laboração (FREIRE, 2004, p. 165), o fazer juntos, justamente porque ao propiciar um encontro de sujeitos evidencia o caráter

relacional e interdependente destes sujeitos, marcando as relações entre educandos e educador(a) como também entre os educandos.

O exercício do diálogo permite que o outro seja percebido com suas diferenças, nas suas ações e contradições, abrindo possibilidades para que cada um se perceba e ao outro, pergunte, busque respostas, critique e seja criticado. Esta atitude de reconhecimento e aceitação do outro e de si mesmo, por isso, não significa estagnação, mas a compreensão de que mudanças verdadeiras só ocorrerão na medida em que os sujeitos consigam perceber criticamente a realidade em que *estão sendo* e a si próprios.

6.3. Buscar a coerência do próprio comportamento, mantendo contato com sua história e verdade íntima.

A coerência tem relação com a capacidade de se aperceber de si – idéias, desejos, vivências, dúvidas, necessidades, mudanças experimentadas – na relação com o mundo. Perceber sua verdade e viver segundo ela, transpondo-a para as ações do dia-a-dia, dando-lhe substância na ação, como é possível perceber nas palavras de Adriza.

[...] E eu respeito eles também. Também não chego pra educando xingando, gritando com eles porque não tem ser humano que goste de ser tratado assim. Então, como eu sei que nenhum gosta, não é porque eles são educandos, porque tão aqui, eu vou tratar eles desse jeito, né? Então eu tento passar, respeitá-los também e através disso eu consegui com que eles me respeitassem. (Adriza)

[...] Às vezes a gente se depara também com situações que a gente pode perder um pouco o controle ou então não saber como agir. [...] (Adriza)

Justamente porque a busca da coerência se relaciona à própria vida, referindo-se a experiências, impasses, desafios, escolhas, mudanças, reavaliações, não é um aspecto estático, comportando, às vezes, momentos contraditórios. No entender de Freire (2005a, p. 66), é preciso

[...] intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também no trato com os outros.

Humildade para reconhecer os próprios limites, o que é necessário aprimorar e paciência para trilhar os caminhos, nem sempre fáceis, na busca da coerência. Esta busca implica, necessariamente, a reflexão sobre o próprio comportamento e a possibilidade de re-

elaborar compreensões e atitudes anteriores, bem como exige que a pessoa se implique nas situações vividas, responsabilizando-se por seus atos.

A incoerência do comportamento é algo facilmente perceptível e causador de descrédito, já que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 1999a, p. 38). Sem explicitar uma crítica direta a educadores, Leonardo revela o “jeito certo” de lidar com um educando, como uma pessoa, ao relatar uma situação do seu cotidiano.

[...] porque, às vezes, os educadores falam assim: “Ó, tira Sansão daqui de perto de mim”. Aí ele não escuta, porque eu já vi os educadores falando pra ele sair, ele não sai. Agora se chegar lá: “Ó, Sansão, dá licença aqui”, ele dá licença na boa. (Leonardo)

O reconhecimento da própria história, o relato de momentos que viveu, é recorrente nas entrevistas com Átila. Uma expressão disso encontra-se no livro sobre sua vida e da sua família, referido anteriormente. Este reconhecimento, no entanto, não o impede de sonhar e trabalhar pela transformação de aspectos que julga negativos em relação a sua família, buscando contribuir com os parentes, como se pode verificar nos trechos que seguem.

[...] ao eu começar assim participar do Programa minha família também começou a mudar. Que ali eu estava ajudando e sendo ajudado. Eu tava ajudando a minha família e ao comunicar com eles eu falava o que era errado e o que era certo [...] Meus tio era uma briga, quase todo dia tinha uma briga. Uns fumava droga, outros bebiam muito e, assim, a partir assim da convivência, eu fui lutando, não só eu, mas a minha mãe, meu pai e, assim, e outros tios também que não participava dessas brigas, foi me ajudando, até que parou. Aí, ali, eu reparei que teve uma mudança, uma mudança enorme e ali eu comecei assim... a me alegrar, eu era muito triste, ao ver aquilo eu comecei a me alegrar, Deus... assim, eu pedia todo dia: “Deus, por favor, faz isso mudar não só na minha vida, mas na vida dos meus parentes”. (Átila)

Átila entende que sua participação no Programa Conquista Criança teve efeitos positivos não apenas para ele, mas também para seus familiares. Coerentemente com as aprendizagens que indica ter realizado no tempo em que tem freqüentado o Programa, Átila busca partilhar com a família os valores que construiu, em comunhão, para usar as suas palavras.

[...] eu aprendi a passar o meu entendimento, a usar a minha criatividade. Aprendi também a conversar melhor, a passar para meus colega que [...] deve respeitar e é um direito também do próximo, que deve respeitar e também eu aprendi ter uma melhor convivência [...] aprendi também que um precisa do outro, não só ter orgulho dele mesmo, mas sim ter orgulho do trabalho de outras pessoas que fazem, assim, um trabalho com amor, com carinho [...] (Átila)

[...] Aí começa a ter a amor ao próximo... começa a ter amor ao próximo, amor aos amigos e ali a gente começa assim, ter muito entendimento sobre a vida e tenta ter um futuro melhor [...] (Átila)

[...] eu ensinei aos meus colegas a ter comunhão com uns aos outros e eu acho que eles vão, eu tenho certeza, que eles vão progredir se eles forem seguir, não é me gabando, mas eu acho que assim... eu não sou de ficar passando o mal para o próximo, mas sim passando o melhor para que eles possam ter assim... um... uma boa convivência e um melhor conhecimento. (Átila)

Conversar melhor, poder se expressar com clareza, dizer ao outro o que pensa, com respeito, pois todos são necessários, importantes para o grupo, co-participantes do produto final do trabalho realizado, expressão de uma criatividade reconhecida. Isto contribui para uma ampliação da compreensão sobre a vida, para que seja possível viver um sentimento amoroso pelas pessoas e a esperança de construir “um futuro melhor”. Estas são aprendizagens que Átila credita à sua experiência no Programa Conquista Criança, aprendizagens de vida e que, por isso mesmo, ele exercita em outros espaços, como o familiar.

A coerência em relação à compreensão de que cada educando é uma pessoa com vivências únicas e que o trabalho com eles só terá êxito na medida em que os educandos se envolverem efetivamente, tomando o trabalho como seu, implica em esforços dos educadores no sentido de adequar as propostas de suas atividades de modo a aproximá-las dos educandos, de suas características e necessidades, como afirmam Simião e Adriza.

[...] A gente tem que sempre procurar o perfil do educando e orientar através disso, segundo o perfil dele, pra que ele venha entender realmente a nossa vontade para com ele, pra que ele se desperte na sala de aula. (Simião)

[...] conhecendo cada educando, cada um tem uma característica própria, né, tem aqueles mais calmos, tem aqueles mais agitados, e aí eu tenho que lidar com cada um de maneira diferente [...] (Adriza)

Desta compreensão decorre uma flexibilidade no lidar com as situações, flexibilidade que se reflete na forma de planejar e conduzir as atividades.

[...] nem sempre dá pra seguir à risca o que é planejado em grupo, com todos os educadores. [...] Tem dia que eu chego na sala, que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. [...] Porque às vezes a gente planeja só os educadores e não escuta a opinião dos meninos. Não sabe se é isso que os meninos precisavam estar ouvindo [...] então tem que ouvir deles também. [...] (Adriza)

[...] às vezes a gente vem com a proposta aqui, aí a situação faz com que a gente mude, dependendo a necessidade também faz isso e até mesmo o desempenho dos meninos faz com que a gente mude de idéia. Nem sempre aquilo que a gente vai trazer vai ser o que a gente vai colocar em prática [...] (Simião)

Como o objetivo maior dos educadores é possibilitar aos educandos oportunidades para que se desenvolvam como pessoas, os educadores estão atentos aos sinais que aqueles lhes lançam e disponíveis para redirecionar a atividade.

Demonstrando a indissociabilidade da postura assumida no dia-a-dia de educadora e a sua colocação no mundo, como cidadã, Adriza pondera sobre a influência que o trabalho no Programa Conquista Criança tem em sua vida e seus projetos.

[...] esse Programa realmente faz a gente se sentir mais humano, entendeu, mais... sei lá, aberto pra ajudar mesmo em todos os sentidos, não só no Programa, fora daqui eu tenho vontade de ajudar também. [...] Tenho na minha cabeça, eu já falei, ele [o noivo] foi embora para uma cidade agora, foi transferido e a cidade é pequena, aí eu falei pra ele: “Ó, se a gente for chegar a morar nessa cidade depois que casar, só se a gente for fazer alguma coisa pela cidade, fundar um Programa lá também, alguma coisa pra ajudar, porque lá deve ter criança pobre, deve ter adolescente que precisa, então vamos botar um colégio lá ou alguma coisa que ajude”. Já coloquei até isso na cabeça dele, pra gente fazer uma mudança pela cidade, pela vida das pessoas. E isso tudo foi influência do Programa, eu tenho certeza que foi em mim e em minha vida [...] (Adriza)

É a dimensão do compromisso social como profissional e pessoa que surge nas palavras da educadora, “[...] ser educador é você ser muito solidário mesmo [...]”, indicando não só coerência, mas uma aposta no futuro, a certeza de que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, e de que alcançar este objetivo depende do que cada um realiza. A educadora também demonstra essa compreensão ao relatar sua posição frente à necessidade de incrementar a auto-estima dos educandos e incentivá-los a superar limitações/dificuldades que experimentam.

[...] Coloco pra eles que não é assim, que tem que estudar, que tem que freqüentar a escola, que tem que batalhar se eles quiserem alguma coisa na vida, que eles não podem também ficar sentados esperando só... a ajuda dos outros, esperando que alguém venha e faça alguma coisa por eles. Tento conscientizá-los de que eles têm que correr atrás também. (Adriza)

A força de seu argumento vem tanto da sua compreensão de que “uma das coisas mais importantes do meu trabalho é conscientizar os meninos da importância deles, né, e também o lado da educação, colocar pra eles a importância da educação”, quanto da certeza que tem de que estes educandos possuem qualidades e capacidades de valor, bastando, para que estas se manifestem, que tenham oportunidades, que sejam vistos como sujeitos que são.

6.4. Exercitar a fé no ser humano

A fé no ser humano, na sua capacidade criativa, na “sua vocação de *ser mais*”, propicia buscar compreender as pessoas além das aparências, reconhecendo-as *na* e *com* uma realidade em movimento, em processo de transformação constante (FREIRE, 2004, p. 81-83). Isto conduz à necessidade de questionamento dessa realidade, das situações vividas, dos comportamentos das pessoas e do seu próprio, dando chance a si e aos demais de ter tempo e espaço para ser e agir.

[Adriza] Disse que Renato não veio hoje e Silvanildo também não. Ela acha que Silvanildo está suspenso porque houve um dia em que ele estava muito agitado [...] Reconhece que Silvanildo não é fácil e acha que ele faz isso para chamar a atenção, se a pessoa demonstra chateação parece que ele então pirraça mais. Contou que nesse dia ele entrou na sala e pegou a chave que se encontrava em cima da mesa e chamou seu nome, ela olhou e não esboçou reação, ele trancou a porta por fora e logo depois abriu, olhando sua reação, como ela não reclamou, ele entrou e devolveu a chave. Adriza acha que estava acontecendo alguma coisa

com ele, talvez em casa. Diz que perguntou ao educando o que estava se passando, mas este respondeu que não havia nada. (Diário de campo 19 – 1º.08.2006 – Oficina Temática)

A educadora comenta o comportamento de um educando buscando entender as razões que podem estar por trás de atitudes que provocam conflito e, às vezes, até a suspensão deste educando. Desconfia que tudo isto não é algo sem motivo, sabe pela convivência com o educando que ele pode se portar de modo diferente e não o reduz a um rótulo. Ela tenta saber diretamente dele, perguntando o que se passava, mas frente à resposta evasiva recebida parece não ter muito que fazer. Sua visão acerca dos educandos pode ser melhor compreendida nas colocações que seguem.

Criança pra mim é uma luz, uma... um ser puro, um ser... por mais que a gente veja que alguns casos a vida faz com que elas fiquem um pouco rebeldes, mas pra mim, criança mesmo é um ser puro mesmo. Tudo que uma criança possa fazer que alguém possa achar: “Ah, é ruim.”, não é culpa dela. Foi a vida com que fez alguma coisa porque ela não tem ainda em si... a maldade, a... é puro mesmo. Criança pra mim é um ser que veio pra... vai sendo preparado né, com o que vai oferecendo, sendo oferecido pra ela. (Adriza)

Eles, todos os meninos, praticamente todos os educandos daqui, já passaram por várias situações, e aí quando eu procuro saber a história de vida deles, que eu percebo cada ato que eles têm assim de rebeldia, ou de desrespeito, qualquer coisa, eu sei que tudo tem uma explicação. [...] (Adriza)

A fé no ser humano sustenta a convicção de Adriza em face da negação aparente dos potenciais criativos e de transformação na vida de alguns(mas) educandos(as), entendendo que por trás dos comportamentos existem explicações, motivos, histórias, a história de cada um. Na medida em que a educadora se coloca a possibilidade de perguntar, de questionar ao educando sobre o que aconteceu, o que ele pensa ou sente, conhecendo sua história, de se questionar também sobre seus próprios sentimentos, motivos e escolhas, abrem-se caminhos para uma verdadeira comunicação. Procurar compreender as pessoas e situações além da aparência é atitude estreitamente relacionada ao diálogo, só possível através dele, como vemos nas palavras de Adriza.

[...] Às vezes eu colocava assim: “Ah, vamos fazer tal atividade.”, uns aceitavam e outros falavam: “Eu não vou fazer essa porcaria.”, era assim, direto. Então eu vi que eu não podia bater de frente com aquele menino, “Você vai fazer e pronto”. Tinha de procurar saber por quê que ele não queria fazer aquela tal atividade. Às vezes o menino... tinha menino na minha sala que não sabia escrever e eu mandava ler um texto, então eu tinha... a gente não pode simplesmente ir impondo as coisas sem saber... o que tem por trás de cada um. Às vezes a resistência deles é uma coisa tão assim que a gente nem imagina, né, mas que é uma coisa que aquilo talvez seja até ferindo... eles estejam sentindo magoados por a gente tá pedindo aquela atividade porque é uma coisa que eles não se acham capazes de fazer, então aí eu fui percebendo aos poucos que não eram todos iguais. [...] (Adriza)

Procurar saber o porquê das atitudes dos educandos, das suas escolhas e recusas, ver cada educando como uma pessoa única. Esta disposição em uma situação educativa faz toda a

diferença, trazendo à cena a fé no ser humano, a confiança, a esperança, ingredientes tão caros ao pensamento freiriano.

A possibilidade de ver além da aparência é exercício constante, porém. Muitas vezes, os próprios educandos parecem querer testar a confiança dos educadores ou a visão que têm sobre eles, apresentando comportamentos de contestação, confronto ou desinteresse. Estes podem ser compreendidos como experimentação dos limites – para descobrirem até onde podem ir – e da capacidade de serem aceitos pelos educadores; em última instância, formas de se certificar da sua real importância, do seu valor. É possível perceber este processo quando os educadores falam de surpresas que aconteceram, de como se surpreenderam com o comportamento de algum(s) educando(s).

Contando sobre as oportunidades em que educadores(as) e educandas(os) do Programa Conquista Criança foram a escolas municipais apresentar as atividades que desenvolvem, Simião informa que com três meses de funcionamento da Oficina de Tecelagem veio um convite ao qual atendeu levando apenas dois educandos, os que julgava terem melhor aproveitamento. No segundo convite recebido, o educador levou todos os educandos e

[...] Aqueles que eu achava que da primeira vez não estava maduros, dessa vez eles superaram o meu ponto de vista sobre eles e eles começaram a buscar cada um o seu ponto. Cada um pegou o seu... seu aluno, se separou e começou a orientar. Eu achei assim muito interessante porque eu nem cheguei falar pra eles assim: “Ó, se vira.” Eu nem cheguei a dizer isso... Eu não disse. Eles pegaram, armaram o tear, pegaram o menino lá, fizeram com que ele viesse se sentir bem com eles e começaram a orientar, do jeito deles. Eu também nem... não cheguei a... a quebrar o ritmo que eles estava com os meninos, mas eu fiquei surpreso, porque no jeito deles, eles conseguiu conquistar o menino e o menino conseguiu também aprender [...]

A decisão de levar a todos já aponta a existência de uma hipótese do educador de que todos tinham condições de responder ao desafio, mesmo que em níveis diferentes. No entanto, a qualidade da resposta o surpreende, como ele mesmo admite, comemorando o sucesso da empreitada.

[...] Essa idéia também partiu da orientação para o trabalho, eu achei muito legal, muito edificante, e acabou dando resultado, surtiu efeito, até mesmo pra ver aonde é que tá a necessidade e vontade de potencial de cada um dos meninos. [...] mostraram que eles também têm potencial... para ensinar aqueles que querem... aprender, né, sobre o conhecimento de alguma coisa, como nesse dia foi o conhecimento da Tecelagem. Foi uma coisa assim fantástica, que foi até gravada e filmada [...]

Estas considerações ressaltam dois aspectos. O primeiro nos fala que nem sempre, no dia-a-dia do trabalho, o educador consegue perceber, em toda a sua extensão, os efeitos do trabalho realizado com os educandos. O segundo enfatiza a importância da confiança nas capacidades dos educandos, e de lhes proporcionar condições para que se expressem.

6.5. Ter/proporcionar espaço para ser e agir, exercitando autonomia e responsabilidade

Esta atitude é consequência direta de uma postura que valoriza o diálogo e compreende o ser humano como dotado de um potencial que precisa de oportunidades para se realizar. Espaço aqui é entendido como condição para ser e agir, de modo que o potencial de cada um possa se expressar. Ao descrever o modo como se posiciona junto aos educandos, Simião fala de como este espaço se constitui.

[...] eu sou uma pessoa que eu não gosto muito de impor, sabe? Eu não gosto de fazer com que as pessoas seja submissa. Eu procuro sempre fazer meu trabalho de uma forma mais amigável, sabe? Mais de... deixar também fluir o pensamento da pessoa que está sendo no aprendizado. Eu deixo muito a pessoa à vontade também pra ela se sentir bem. Eu faço de tudo pra que ela não venha perder o ânimo nem perder o prazer de estar na sala de aula executando. [...] (Simião)

Ao afirmar que deixa “fluir o pensamento da pessoa que está sendo no aprendizado”, Simião faz pensar na relação da ação humana sobre o mundo e os reflexos dessa ação sobre a própria pessoa. Mostra a importância de manter-se uma visão integral do ser, alguém que continua sendo ao desenvolver uma atividade educativa, que pensa, sente e, no desenvolver dessa atividade, também se modifica. *Ser no aprendizado* remete a uma concepção de ser humano que comporta a unidade de suas várias dimensões, inclusive a dimensão do prazer na atividade. Simião prossegue abordando o tema.

[...] quando acontece isso, né, de bater de frente, [com os educandos] como é que você trata da situação?

Eu procuro fazer um duelo. Eh... eu coloco... eu coloco o meu pensamento com o dele. Aí se ele prevalecer jogando as idéias, ele conquista a minha pessoa pra que ele venha fazer o trabalho segundo o que ele quer, mas que venha a ser também orientado por mim, né? Porque o meu pensamento em si, aqui na sala, não é fazer com que eles percam o prazer pela profissão e nem que eles fique sem fazer nada. [...] (Simião)

Para efetivar uma educação libertadora é importante tanto desmistificar/desideologizar a realidade quanto garantir a não dicotomização entre os aspectos cognoscitivo, afetivo e ativo (FREIRE, 2004, p. 172). Desse modo, é fundamental experimentar situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência de si e do mundo, favorecendo o próprio reconhecimento “como seres transformadores da realidade [...] e transformadores por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 2004, p. 173) e que, ao transformarem a realidade, também contribuem para sua própria transformação como pessoa. A situação educativa deverá, portanto, instigar o educando “no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1999a, p. 134-135). Ao descrever aspectos da condução do trabalho desenvolvido na Oficina de Tecelagem, Simião demonstra estas considerações.

Algumas técnicas são muito planejadas, porém outras são criadas. Eh... de início, a gente sempre entra estudando juntamente com eles a apostila, todas as técnicas... Mas no decorrer do encaminhamento deles em cada tear, já não é mais estudado o planejamento, é despertado sobre ele eh... o dom de criar as coisas, né, dele também desenhar também, a gente trabalha muito com isso, fazer com que ele venha, ele mesmo, se colocar na posição de planejar. (Simião)

Seguindo as palavras do educador é possível fazer uma idéia do desenvolvimento da atividade e dos educandos, partindo do estudo teórico conjunto, à iniciação nos teares e ao “despertar” das potencialidades do educando. Desperta-se algo que está lá, que existe mesmo que até então não tenha se manifestado. A visão do educando como ser criativo e capaz sustenta o percurso do aprendizado, apontando para a conquista da autonomia no desenvolvimento da atividade.

Neste processo de construção da autonomia, que se dá aos poucos, com a contrapartida indispensável de responsabilidade, Leonardo relata como percebe sua capacidade de transmitir os ensinamentos da Capoeira.

E você ensinou alguma coisa aqui?

Já, ensinei... às vezes a gente tá na Capoeira aqui e Acordeon fala bem assim: “Fica aqui, dá uma aula que eu vou ali ver um negócio, numa viagem, numa apresentação”. Chega lá eu fico ensinando, né? Quem não quiser aprender não aprende, ali o problema é deles, né, mas eu tô passando o que eu aprendi pra eles, né, aprender também comigo, né, que nem eu aprendi com Acordeon. Aí eles vão aprender comigo, que ele me ensinou e eu tô passando o que ele me ensinou pra outras pessoa. (Leonardo)

Para este educando o compromisso com as atividades e com o próprio Programa é algo forte, fundamentado naquilo que tem consciência de receber por participar dele e, ao mesmo tempo, na percepção de que o Programa Conquista Criança é um bem de todos e afetado pelo comportamento de cada um, como se vê ao discordar do procedimento de alguns educandos que numa viagem a outra cidade tiveram atitudes agressivas com pessoas do lugar.

[...] Aí ficou ruim pra nós, né? Que não vai poder voltar lá de novo, né [...] (Leonardo)

[...] você tá aqui pra não esculhambar, participar da atividade todo dia... (Leonardo)

Pra mim é bom [ser educando no Programa], né, porque os educador gosta de mim e eu gosto deles. Tirando resenha um do outro, né? Brincando, não esculhambando com os outros, né, tá xingando palavrão. [...] É esculhambação já, né? Sabe que aqui é um patrimônio nosso, tem que organizar, né [...] (Leonardo)

Neste espaço onde se pode ser e agir manifesta-se também a relação autoridade-liberdade, implicando na aprendizagem de limites relativos à atividade, às relações profissionais e pessoais, à própria pessoa. Limites entendidos como resultantes do convívio e como condição de garantia da manutenção de um espaço comum, possibilitando também o

desenvolvimento das possibilidades organizativas das pessoas envolvidas, de forma não-autoritária, numa construção coletiva e consciente.

[...] Houve um momento em que Simião disse a Rodrigo para realizar o trabalho observando uma determinada seqüência, explicando que dessa forma não se confundiria. Rodrigo não disse nada, mas na maioria das vezes não seguiu a orientação. Em outras vezes que se aproximou para orientar o trabalho de Rodrigo, Simião repetiu a orientação explicando os motivos novamente. Fazia isto sem aparentar impaciência ou irritação com Rodrigo, que por sua vez não falava nada em relação aos motivos pelos quais não seguia a orientação. Foi necessário desmanchar alguns trechos do trabalho e nas vezes em que Simião apontou o fato Rodrigo aceitou sem reclamar. (Diário de campo 15 – 10.07.2006 – Oficina de Tecelagem)

Eu não posso dizer assim que é 100% [a disciplina] porque aqui no Programa não tem como você falar que os meninos entram, sentam e ficam quietinhos, não é? Porque criança, adolescente, em qualquer lugar nunca vai acontecer isso, mas eu considero que a disciplina na minha atividade é boa. [...] é uma coisa que eu fui conquistando aos poucos [...] eu acho que até certo ponto eles me respeitam, entendeu? E eu respeito eles também. [...] Então eu tento passar, respeitá-los também e através disso eu consegui com que eles me respeitassem. (Adriza)

O respeito mútuo e a possibilidade de dialogar parecem embasar o clima de confiança observado nas atividades, influenciado também pela forma como os acordos necessários para a convivência são construídos e vivenciados, como conta Simião.

A gente coloca aqui algumas normas, coloca eh... um limite também dentro de sala de aula, até onde ele pode ficar à vontade, e deixa bem claro que o objetivo que ele tem que ver aqui é o futuro dele lá na frente, né? Ele tem que se estruturar, tem que se entregar à atividade, tem que ter prazer, pra alcançar o resultado depois disso. [...] Comportamento em sala de aula, horário de chegada, né... ser educado com os colegas de trabalho também [...] [As normas foram construídas] A partir dos próprios educandos. Os educadores levantam algumas teses, mas lançam sobre ele o desejo dele se despertar e lançar também a sua idéia. [...] Eles faziam através de trabalhos artísticos como desenhos, na forma deles de escrever e até mesmo relatando em voz ou até mesmo de gestos, de peças, eles foram se identificando da sua forma e foram mostrando as suas idéias. (Simião)

Justamente porque decorrentes de discussões nas quais diferentes posições podem se evidenciar, as normas assim construídas assumem um significado compartilhado pelo grupo de condição mesma para o seu funcionamento. As observações das atividades e as declarações colhidas nas entrevistas delinearão a forma pela qual os educadores buscam, juntamente com os educandos, em diálogo, estabelecer condições para que acordos sejam estabelecidos e respeitados em função do seu significado para o grupo.

Descrevendo como se posiciona frente às tarefas necessárias para manter a Oficina de Tecelagem arrumada ao final das atividades, em condições de uso, Simião afirma.

[...] Eu deixo a critério deles, assim: “Olha, vocês não vão sair daqui sem limpar a sala, vocês não vão sair daqui e deixar bagunçado, procura cada um ver a sua posição e ajudar uns aos outros.” Aí acaba que um se levanta, né, pra fazer, depois de ter feito ele vai lá e murmura: “Agora é sua vez.” Aí... eu não gosto de colocar esse negócio de escala, eu quero deixar ele tomar a decisão, deixo o livre-arbítrio, ele fazer ou não... pra ver a atitude dele como está, porque eu não quero só capacitar na profissão, mas eu quero que ele se reconheça como uma

pessoa capaz de... de cuidar do espaço que ele se encontra, né, trabalhando. Pra que ele venha se tocar e venha valorizar aquilo que ele está aprendendo aqui dentro. (Simião)

Mantendo a coerência com a forma como se relaciona com os educandos observada e com outras declarações suas, o educador descreve sua atitude, que enfatiza a crença na capacidade dos educandos se organizarem de forma mais autônoma possível. Percebe-se a importância conferida por Simião ao processo de elaboração dos educandos frente aos compromissos com o coletivo, a importância que ele vê na participação consciente destes nos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, Simião toma esta situação como momento no qual avalia seu trabalho educativo em relação a aspectos não só técnicos, mas a uma postura dos educandos perante a vida, uma dimensão ecológica, cidadã. O educador valoriza também a liberdade de decisão pessoal, desde que exercida no marco de um compromisso coletivo.

Eu sempre procuro colocar uma regra, mas eu também deixo ele pendurado naquela regra. Ele tem que ter liberdade, eu deixo ele em liberdade, só que ele também não pode fugir das normas. [...] Isso, como se trata de respeito, mas que ele também... não é porque ele tem que ter respeito que ele vai ter que ser uma pessoa fechada, tá entendendo? Ele tem liberdade. [...] Você pode, mas, porém, você não pode ultrapassar a regra. (Simião)

É o compromisso com o coletivo que sustenta, em última instância, o funcionamento da atividade e, extrapolando um pouco, o próprio existir das pessoas submetidas a uma condição social de exclusão/adversidade/desigualdade, mantendo vivas suas histórias, tradições, experiências, possibilidades de crescimento, superação. (SILVA, 2003)

As cinco dimensões descritas e discutidas acima, tiveram como ponto de partida as palavras de educandos e educadores e suas atitudes observadas no cotidiano das atividades. Entender o seu processo de constituição, *nas* e *das* relações desenvolvidas por estes sujeitos, me leva a pensar que, da mesma forma que uma dessas dimensões não existe fora do contexto das demais, o ideal de educação contido no enunciado da questão de pesquisa é objetivo a ser renovado a cada momento. Como diz Freire (2004, p. 35 e 72), mesmo depois do parto doloroso da libertação, o ser daí nascido ainda é “homem libertando-se”, um ser inacabado e inconcluso *em* e *com* uma realidade histórica, esta também em construção permanente.

O que estas cinco dimensões indicam são formas de se colocar nos espaços educativos, na vida, na intenção de alcançar aquele objetivo. Elas deixam clara a importância de uma postura dialógica, da possibilidade de escutar e ser escutado, de se expressar e, também, de ser interpelado, de ter as próprias atitudes questionadas, suscitando assim momentos de reflexão, de tomada de consciência. Participando conjuntamente da constituição de um espaço onde cada um pode ser o que é e apostar ser mais, as pessoas se sentem responsáveis por ele, por

sua manutenção e desenvolvimento, que passa pelas relações ali vividas. Relações que, quanto mais sejam fundadas na verdade de cada um, mais profundas e exigentes de coerência serão. Para tanto é necessário também poder ver não apenas o que se apresenta de imediato, mas exercitar certa paciência para buscar perceber o outro e as situações além da aparência, da primeira impressão, dos ruídos. Poder parar para ver e sentir.

Procurar por uma resposta para a questão que suscitou o caminho construído até aqui pode significar encontrar várias possibilidades, possibilidades que educandos e educadores ensaiam, buscando fazer o melhor, nas condições, internas e externas, de que dispõem, pois é na realidade humana que os sonhos se materializam.

E, com um sonho meu nas mãos – este trabalho – procurei os participantes da pesquisa para conversarmos sobre o que escrevi. Nesta conversa, já referida no capítulo 4, foi possível avaliarmos nosso processo até aquele instante, esclarecer pequenas dúvidas e cada qual se colocar frente ao que vivemos. Pude agradecer a participação de cada um, a possibilidade que me permitiu articular as atitudes e palavras deles ao meu pensamento, aos pensamentos de vários autores e autoras e de retornar, devolvendo a elaboração realizada e recebendo deles sua avaliação do que foi feito.

Pra mim foi interessante, né? Se for por minha causa, não precisa mudar nada não, que tá bom, interessante. (Leonardo)

[...] e parece que vai se encaixando, né? Não fez entrevista junto, ninguém [os quatro participantes da pesquisa] conversou nem teve contato e parece que tudo vai se encaixando. [...] Ficou muito bom! Está excelente, excelente mesmo. Tomou uma dimensão imensa, né? Aquelas entrevistas, aquelas coisas na sala, né, que nem eu imaginei que chegasse a tanto. Não imaginava que um simples dia na sala pudesse tomar uma dimensão tão grande. [...] Gostei muito de fazer parte dessa pesquisa sua, foi um prazer, não só pela pesquisa, mas um prazer ter convivido estes dias com você. (Adriza)

Tem muito a ver, assim, quanto assim, ao meu sentimento, foi o que eu passei na entrevista. Contou a situação das outras pessoas que vivem ao redor de mim, contou, assim, como é na minha vida profissionalizante, na minha vida familiar, contou também na vida dos professores, como eu agi como educando com os professores. Sim, foi realmente assim, do mesmo jeito, assim que eu estava pensando, que é o mesmo jeito que eu estou pensando e que, assim, o mesmo jeito que os educadores e os educandos têm a possibilidade de aprender, passando o conhecimento. (Átila)

[...] Foi a preocupação que eu tive [com a possibilidade de não ser bem entendido], a princípio fiquei muito nervoso de como surgiria as palavras para esclarecer, até mesmo porque a cultura de vida, né, grau de escolaridade, sentar com a pessoa ali e tentar esclarecer... Foi bom porque eu percebi mesmo que a interpretação foi correta naquilo que eu pensava. [...] As palavras fluíram como deveria ser naquele momento... a interpretação foi significativa, foi correta mesmo, não tenho o que questionar. O trabalho tá andando. [...] Eu não esperava, né? Porque eu até entendia que as minhas palavras não seriam capazes de surtir um efeito para teu pensamento. Mas surtiu, né? [...] É uma prova real que é necessário se abster ou... na verdade, possuir vários pensamentos, não só o seu, quando você traz os autores aí, facilita as interpretações dos pensamentos de outra pessoa. (Simião)

E ao chegar a este ponto vejo que, a partir do caminho percorrido com os educadores e educandos, é possível pensar outros espaços na lógica dos aspectos que se deram a conhecer.

Na realidade do Programa Conquista Criança vejo que este trabalho pode contribuir ao reafirmar compreensões que estão em suas origens – nas concepções das pessoas que o idealizaram, que deram início ao trabalho – e que continuam, de diversos modos, a existir entre os seus participantes. Pode contribuir trazendo à luz, a partir das práticas e reflexões de alguns educandos e educadores, formas humanizantes de relação, deixando abertas possibilidades delas serem aperfeiçoadas, já que um aspecto que ficou evidente é que cada educador(a) e cada educando(a) parte da sua própria experiência nas relações que estabelecem, exercitando práticas educativas humanizantes que trazem a marca dessas experiências.

Em relação aos processos educativos que têm lugar nos espaços escolares é onde vejo que as reflexões deste trabalho podem ecoar de forma mais transformadora. A escola, seja ela do ensino fundamental, médio ou superior, tem se constituído com frequência em espaço de pouca conversa, pouca tolerância, pouca dúvida, pouca aceitação. Esta lista poderia ser maior, paro por aqui porque meu interesse é na relevância de outros aspectos, aqueles apontados pelos participantes desta pesquisa, ou seja: fazer juntos, dialogar, buscar a coerência, reconhecer a própria história, tentar ver além das aparências a partir da fé no ser humano, ter e proporcionar espaço para ser e agir.

É no entendimento de que a escola é um espaço de vida, e não um lugar à parte onde se prepara crianças e jovens para a vida “lá fora”, que vejo a possibilidade dos aspectos citados poderem se fazer verdade nas instituições educacionais. Para tanto é preciso que fique claro que sendo uma entre diversas práticas sociais, a escola como tal não se constitui à parte da sociedade, trazendo consigo as marcas que caracterizam esta sociedade.

Esta reflexão talvez se faça mais necessária ainda na educação universitária, espaço no qual exerço minha atividade profissional. Concebida como lugar privilegiado de produção de conhecimento, não é demais lembrar como este conhecimento se constitui, que ele é produto humano, parido coletivamente, atendendo interesses e necessidades em contextos sócio-históricos. Por isto mesmo, são verdades provisórias e, assim sendo, os questionamentos devem ser bem-vindos e as perguntas sem resposta vistas como estímulo para seguir adiante. Só conjuntamente – os que sabem menos, os que sabem mais, os que pensam diferente – é possível ampliar o conhecimento existente e torná-lo instrumento de humanização.

As salas de aula das universidades ganharão muito em se tornar espaços onde as pessoas possam ser autenticamente, adotando formas de relação baseadas no diálogo, relações nas quais os participantes compareçam munidos das suas experiências de vida, seus sonhos e projetos e que tudo isto possa ser levado em conta. O estudo, o conhecimento produzido neste contexto, adquirem um sentido maior. Adentrada pela vida das pessoas que ali estão, a relação educativa ganha autenticidade.

E o processo de construção de conhecimento, de pesquisa, olhado pelo prisma aqui descrito, pode se tornar importante exercício de humanização. Na medida em que me coloco, como pesquisadora, junto com as pessoas participantes da pesquisa, eu sabedora de algumas coisas, elas de outras tantas; na medida em que se estabelece um diálogo entre nós, está inaugurada uma relação na qual a troca entre sujeitos define e encaminha rumos. Uma relação na qual minha busca de rigor, de cientificidade não me faz insensível aos diferentes saberes humanos. Pelo contrário, torna possível perseguir as respostas necessárias com a participação daqueles a quem estas respostas também, ou principalmente, interessam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia, e fazia força com as duas mãos, e apoiava os joelhos sobre a mala, e sentava em cima, e ficava em pé em cima da mala, e não adiantava. A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios.

Eduardo Galeano

A chegada ao final deste trabalho tem me feito pensar nesta imagem onírica, a mala que se quer fechar, para dar prosseguimento à viagem e, no entanto, não há modo de fazê-lo. A viagem – a vida – aguarda, e nós ali, sem poder, ou sem querer, fechar...

Foi pouco tempo, dois anos e alguns meses. Mas “não somos cronos, somos kairós”, aprendi em um texto instigante⁹, o que permite que este lapso de tempo vivido abrigue múltiplas experiências nas quais me duvidei, me revi, confirmei, transformei. Primeiro, a viagem de vinda, pequeno exílio voluntário, escolhido e acolhido, como acolhida me senti nesta cidade. Abrir malas, tirar objetos e lembranças, criar espaço, animá-lo – conferir-lhe alma – e tomar posse. Conhecer as pessoas, colegas, professoras, funcionários da Universidade, vizinhos. Um mundo, outro. Enveredar nas aulas, textos, exigências, abertura, conhecimento, descobertas, esforço, prazer, encontros. E o gostinho bom de ser estudante de novo.

O que buscava quando iniciei este curso? O que encontrei?

Ampliar minha mirada, conhecimentos. Aprender a fazer pesquisa. Escrever um trabalho que pudesse contribuir, acrescentar algo. Superar lacunas, a “tal” incompletude¹⁰.

Particpei de uma Linha de Pesquisa sólida, “Práticas Sociais e Processos Educativos”, na qual foi possível me sentir realmente acompanhada pelas(o) suas(eu) professoras(or). Acompanhamento questionador, estimulador. Com elas(e), o acesso a referenciais novos, o aprofundamento de outros já conhecidos, a aproximação ao fazer pesquisa. O reconhecimento da condição latino-americana, aula primeira da disciplina obrigatória da Linha (oferecida logo no primeiro semestre do curso), construção de identidade, mergulho nas minhas idéias, nas idéias de outros, início de construção¹¹. Papel fundamental tiveram as reuniões de orientação

⁹ Palestra intitulada “Não somos chrono’s somos kairós”, proferida por Joel Martins por ocasião do evento “O envelhecer na PUC”, realizado na PUC-SP em 23.04.1991.

¹⁰ Incompletude é tomada aqui a partir da compreensão de Freire (2004, p. 72-73) sobre os seres humanos como seres históricos, em construção e construtores de uma realidade e, tal como esta, inacabados, inconclusos.

¹¹ A Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” se organiza em duas disciplinas das quais participam os seis professores que a integram, ministrando as aulas conjuntamente. Da disciplina referente ao primeiro semestre do curso de Mestrado fez parte, como trabalho prático, uma curta investigação, discutida e orientada durante as aulas, tendo sido minha primeira experiência de investigação na Linha.

coletiva na disciplina, assim como aquelas acontecidas com a minha orientadora, momentos de avaliar, reavaliar, entender melhor, buscar possibilidades.

Nos meus espaços de vivência, neste percurso de Mestrado (disciplinas, novas relações sociais, leituras, pesquisa de campo), aprendi também no discenso, nos conflitos, nos estranhamentos, impasses e suas soluções, pois que a vida verdadeira assim se apresenta.

O estudo da educação na sua amplitude de processo humano e humanizante, presente em diversos momentos e práticas desenvolvidas socialmente, abriu caminho para um entendimento dos processos educativos vividos pelos educadores e educandos nas relações que ocorriam nas atividades do Programa Conquista Criança. Este entendimento possibilitou construir gradualmente compreensões acerca da situação pesquisada, levantar questionamentos e buscar suas respostas. De igual importância se revelaram as possibilidades colocadas pelo estudo acerca da condição latino-americana, destacando-se, entre outros pensadores e pensadoras de relevante produção teórica, as três referências centrais da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos: Paulo Freire, Ernani Fiori e Enrique Dussel. O embasamento proporcionado pelo estudo destes pensadores funcionou como espinha dorsal do trabalho, contribuindo para as reflexões necessárias na discussão dos achados da pesquisa e elaborações decorrentes.

Com essas compreensões, foi possível olhar o dia-a-dia pesquisado entendendo as práticas aí desenvolvidas como algo que se constrói e transforma, possibilitando a ocorrência de diversos processos educativos, enraizados na história desta prática e na própria história das pessoas participantes.

Fundamentada nesta compreensão, pude buscar em outras autoras e autores que tratam de aspectos relativos à juventude, à infância e juventude em situação de risco, à formação e práxis de educadores e educadoras na direção de transformação social, outros aportes necessários às reflexões desta pesquisa. Desta forma, procurei manter uma coerência teórica ao mesmo tempo em que encontrei elementos que permitiram perscrutar mais profundamente a situação pesquisada.

A compreensão acerca da metodologia adotada nesta pesquisa também foi influenciada pelas referências citadas acima, entendendo o fazer da pesquisa como uma prática na qual se desenvolvem diversos processos educativos em todos os envolvidos e na qual a pesquisadora não se encontrava só. Dessa forma, diversas decisões tomadas ao longo do trabalho foram partilhadas com os participantes. Os procedimentos metodológicos revelaram-se adequados a esta compreensão, na medida em que possibilitaram a aproximação, inserção, expressão dos participantes e da pesquisadora.

A aproximação e as observações iniciais, conversas e participação da pesquisadora em alguns momentos do trabalho atualmente desenvolvido no Programa Conquista Criança constituíram uma base firme para a definição dos espaços e pessoas nas quais a segunda etapa de coleta estaria focada, respeitando o ritmo dos participantes, da pesquisadora e das relações que se estabeleciam.

O roteiro das entrevistas semi-estruturadas foi elaborado após as observações de modo que possibilitasse esclarecer alguns pontos que as observações não deram conta de fazê-lo. A apresentação aos participantes da transcrição da entrevista para leitura e discussão, deu lugar a novas oportunidades de compreensão do que fora observado e dito. Esta opção metodológica de discussão constante com os participantes manteve-se também após a análise dos dados, quando lhes apresentei o entendimento que havia elaborado.

A definição dos participantes da pesquisa revelou-se bastante feliz, propiciando lançar luz sobre os processos que jovens, educadores e educandos, sujeitos de histórias e trajetórias diversas, vivenciaram e vivenciam na busca de *ser mais*. Percebo mais claramente agora porque as entrevistas terminaram por se destacar em relação às observações ao longo da escrita deste trabalho. É que as palavras dos participantes desta pesquisa possuem tamanha força que seria empobrecedor limitar a sua expressão.

Antes, porém da definição das pessoas que participariam diretamente do trabalho, houve a escolha do Programa Conquista Criança como espaço maior da pesquisa. Refletindo sobre esta escolha, sinto-me recompensada por tê-la feito. O Programa Conquista Criança, iniciativa governamental, representa um marco no trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de Vitória da Conquista. Adotando as diretrizes formuladas no ECA, investiu na profissionalização dos educadores e no oferecimento de oportunidades e condições dignas às crianças e adolescentes que dele participam, contribuindo de diversas formas para a qualificação do atendimento prestado também pelas demais instituições desse tipo existentes na cidade.

As categorias empíricas adotadas – Visões de si e do outro; Visões de educação e do trabalho educativo no Programa Conquista Criança; O fazer cotidiano – possibilitaram uma melhor compreensão dos participantes da pesquisa, suas trajetórias, movimentos, escolhas e concepções. Estas categorias permitiram também visualizar o entrelaçamento dos aspectos mais pessoais e subjetivos com aqueles provenientes de concepções sobre o trabalho educativo e a sua concretização diária, nas relações desenvolvidas nas Oficinas em questão. Tais categorias contribuíram para atingir os objetivos da pesquisa, e mostraram-se adequadas para examinar os processos educativos existentes nas relações investigadas.

Entendo que a aproximação realizada, no âmbito de duas Oficinas do Programa, possibilitou refletir acerca do trabalho ali desenvolvido bem como pensar as contribuições possíveis que os achados desta pesquisa possam ter para outras práticas educativas, contribuindo a partir deles para uma maior compreensão sobre processos educativos que efetivamente contribuam para uma formação cidadã, promovendo compromisso e solidariedade.

A existência de políticas de governo como esta contribui efetivamente para proporcionar a crianças e jovens em situação de risco o acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento a que dificilmente teriam acesso dadas as condições de exclusão promovidas pelo modelo de organização econômica e política vigente. As características do Programa Conquista Criança de proporcionar a seus(suas) educadores(as) uma formação profissional, de buscar desenvolver uma ação sistemática, compromissada com os(as) educandos(as) e com a promoção da cidadania, revelam-se importante diferencial, mesmo considerando os seus limites. E essa diferença é expressa pelos próprios educandos e educadores participantes da pesquisa, ao relatarem e refletirem acerca das mudanças ocorridas em suas vidas a partir da participação neste Programa.

O aprofundamento das leituras no universo freireano possibilitou que redescobrisse este pensador original, poético, amoroso, indignado e esperançoso. Suas palavras e as dos demais autores estudados possibilitaram que começasse a ensaiar um novo olhar frente às relações presentes nas práticas educativas, nas práticas humanas. Possibilitaram e possibilitam re-pensar o trabalho docente, revesti-lo de novo entusiasmo, fazer planos para um retorno breve e renovado ao seu exercício.

Entendi que o trabalho científico não precisa ser impessoal e distante, que, quanto mais “encharcado” de vida, melhor, mais verdadeiro, mais possível de responder às necessidades que as pessoas de carne e osso têm dele. Aprendi também que a seriedade na sua elaboração, o rigor, o comprometimento do/com estudo são posturas indispensáveis.

A aproximação ao fazer da pesquisa me possibilitou viver também sentimentos novos. Chegar ao campo, estabelecer contatos que, neste caso, também era re-estabelecer contatos anteriores, ter paciência com o tempo necessário para que essas relações seguissem seu rumo, até poder, junto com as pessoas daquele fazer, naquele espaço, passar à fase seguinte. Estar com as pessoas, observá-las no seu cotidiano, tentar ver o que estava acontecendo, perguntar, perguntar a elas e a mim, qual o meu lugar, o que quero aqui, o que estou sentindo, por que.

Se, por um lado, a melhor compreensão do processo, das técnicas e instrumentos (resultante do estudo, da escrita e da orientação) propiciava certa sensação de segurança, de

caminho andado, por outro lado, à medida que a inserção no campo se efetivava e me via diante do material coletado, crescia a angústia por não saber por onde começar a analisá-lo, uma sensação de que aquilo tudo era muito pouco.

Muitas vezes precisamos que nos ajudem a olhar, que nos ajudem a acalmar a ansiedade, o ruído interior, para que, simplesmente, possamos olhar e ver o que está à nossa frente, para que nos exponhamos à vida. Mais uma vez ressalto o papel da orientação, também como modelo que observei e com o qual aprendi a lidar com a riqueza que havia colhido e como trabalhar com ela. Vivi, vivemos sempre, a verdade de que é com os outros que aprendemos, que nos tornamos humanos, profissionais. Melhor hoje que ontem, menos que amanhã. Viver este percurso junto com as pessoas que participaram da pesquisa foi, por si só, gratificante.

E, ao dar por encerrada esta etapa, o que posso oferecer? Um trabalho escrito onde pulsa a vida daqueles que se dispuseram a fazê-lo junto comigo e onde também me encontro. Um trabalho que ajuda a entender mais um pouco deste sonho de fazer uma educação humanizante, de como isto se dá a cada dia, na história dos envolvidos neste projeto. Um trabalho que também fala dos seus limites e dos limites da educação possível de ser feita nas condições reais.

Vejo como caminhos a serem trilhados em outras pesquisas questões referentes à educação profissional pensada e realizada com jovens das classes populares e/ou em situação de risco; os diversos aspectos e sutilezas presentes na formação/práxis dos educadores sociais; as concepções educativas presentes em projetos de educação com crianças e jovens em situação de risco e as condições que estes projetos oferecem aos profissionais que neles trabalham; processos de desenvolvimento da consciência crítica entre participantes de ações embasadas numa proposta educativa progressista.

Penso também que seria interessante poder discutir, a partir do referencial estudado, contribuições oriundas de estudos psicológicos desenvolvidos na análise da repercussão de processos sociais e econômicos sobre indivíduos e grupos e de seus movimentos de resistência e proposição.

Retorno às salas de aulas para dar prosseguimento ao trabalho como professora com maior clareza quanto ao papel da pesquisa na formação profissional. Mesmo em face das condições e dificuldades oferecidas pelas instituições no ensino de graduação, entendo que a aproximação e convivência com as pessoas de uma situação pesquisada, quando realizadas numa compreensão de participação real, de respeito, escuta, abertura, podem constituir experiência de grande valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. O mundo do adolescente. In: _____ e cols. *Adolescência*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: CANDAU, V. M. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BLOS, Peter. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê, 2003. p. 59-67.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPAGNA, Viviane Namur. *A identidade feminina no início da adolescência*. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CHAVES JÚNIOR, Eliseu de Oliveira. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. In: SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castelo (orgs.). *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 40-52, set./out./nov./dez. 2003.
- DEVELAY, Michel. Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio. *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.
- DUSSEL, Enrique D. Autopercepción intelectual de um processo histórico. *Anthropos*, Barcelona: Projecto A. Ediciones, n.180, 13-36, setembro/outubro1998.
- _____. *Para uma ética da libertação latino americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d. p. 33-54, 153-184
- FIERRO, Alfredo. Relações sociais na adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 299-305
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRS. 11(1):3-10. Jan.jun. 1986.

- _____. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1999b.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. *Pedagogia da esperança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KALINA, Eduardo e GRYNBERG, Halina. *Aos pais de adolescentes: viver sem drogas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.
- LAROSSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p. 20-28.
- LOPES, Elaine Marta Teixeira. Relações coloniais como relações educativas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.15, 62-69, Set./Out./Nov./Dez. 2000.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.
- OLAVO, Antônio (coord.). *Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular*. (calendário). Salvador: Portfolium, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez e STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: Reunião da ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/gt06/t0610.pdf>
- PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.
- _____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2001.
- PALÁCIOS, Jesús. O que é a adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 263-272.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Programa Conquista Criança*. Vitória da Conquista, 1997.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Programa Conquista Criança - Relatório de Atividades 1998*. Vitória da Conquista, 1998.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Projeto: Oficina de Informática e Rede de Informação*. Vitória da Conquista, 1999.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente*. Vitória da Conquista, 2000.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente – Relatório Anual 2000*. Vitória da Conquista, 2000.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Programa Conquista Criança – Relatório de Atividades 2000*. Vitória da Conquista, 2000.
- PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente. Programa Conquista Criança. *Projeto Travessia/Núcleo de Produção*. Vitória da Conquista, 2004.
- RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, 113-125, jul./dez. 2002.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *VI Encuentro – Corredor de las ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia y integración”*, Montevideo, 2004.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos para a colcha*. Versão preliminar de artigo. São Carlos, 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. (orgs.). *De preto a afro-descendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003. p. 181-197.
- SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.
- TUBERT, Silvia. O enigma da adolescência: iniciação e crise narcísica. In: *Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões: O adolescente e a modernidade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. p. 49-65.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*, 21(2): 177-190, jul./dez. 1996.
- VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. *Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude*. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

VILANOVA, Valda Cecília Abud. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: REIS, A. M. B. (org.) *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000.

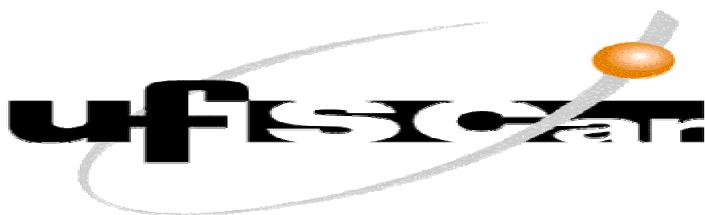
WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

[HTTP://WWW.IBGE.GOV.BR](http://www.ibge.gov.br)

[HTTP://WWW2.PMVC.COM.BR](http://www2.pmvc.com.br)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de consentimento livre esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA COM EDUCADOR(A) DO PROGRAMA
CONQUISTA CRIANÇA**

Eu _____, fui informado(a) de realização de uma pesquisa com educadores(as) e educandos(as) do Programa Conquista Criança intitulada “*As relações educador/educando e o processo de formação mútua em instituição de atendimento a crianças e adolescentes*”, que tem como pesquisadora responsável Sr.(a) Lígia Maria Portela da Silva. Esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos educativos existentes na relação educador-educando que contribuem também para a formação do educador e pretende contribuir para elaboração de propostas formativas para agentes educacionais que atuam na área da infância e juventude.

Fui informado(a) que serão utilizados como procedimentos metodológicos observações e entrevistas. As atividades observadas poderão ser fotografadas e/ou filmadas e as entrevista poderão durar de uma hora a uma hora e meia, sendo utilizado um gravador que gravará toda a entrevista. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza.

Autorizo que seja utilizado o meu nome verdadeiro neste trabalho e em publicações que sejam feitas do seu conteúdo, e que sejam feitas fotografias e/ou filmagens.

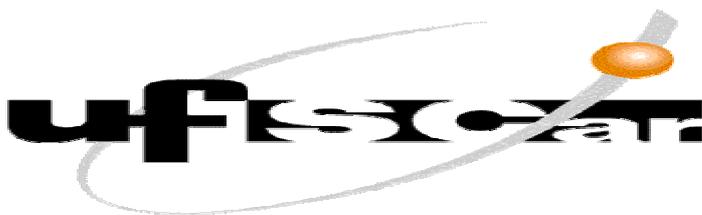
Foi informado que minha participação é voluntária, ou seja, eu só participarei se quiser, e que tenho o direito de não responder qualquer pergunta que eu não queira. Eu também posso me retirar do processo da pesquisa quando quiser. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

Data de hoje: _____ de _____ de 2006.

Assinatura do (a) participante _____

Eu certifico que todas informações acima foram dadas à(ao) participante.

Pesquisadora responsável _____ fone (77)3425-1202 / (77)9989-8988



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA COM EDUCANDO(A) DO PROGRAMA
CONQUISTA CRIANÇA**

Eu _____, fui informado(a) de realização de uma pesquisa com educadores(as) e educandos(as) do Programa Conquista Criança intitulada “*As relações educador/educando e o processo de formação mútua em instituição de atendimento a crianças e adolescentes*”, que tem como pesquisadora responsável Sr.(a) Lígia Maria Portela da Silva. Esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos educativos existentes na relação educador-educando que contribuem também para a formação do educador e pretende contribuir para elaboração de propostas formativas para agentes educacionais que atuam na área da infância e juventude.

Fui informado(a) que serão utilizados como procedimentos metodológicos observações e entrevistas. As atividades observadas poderão ser fotografadas e/ou filmadas e as entrevista poderão durar de uma hora a uma hora e meia, sendo utilizado um gravador que gravará toda a entrevista. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza.

Autorizo que seja utilizado o meu nome verdadeiro neste trabalho e em publicações que sejam feitas do seu conteúdo, e que sejam feitas fotografias e/ou filmagens.

Foi informado que minha participação é voluntária, ou seja, eu só participarei se quiser, e que tenho o direito de não responder qualquer pergunta que eu não queira. Eu também posso me retirar do processo da pesquisa quando quiser. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

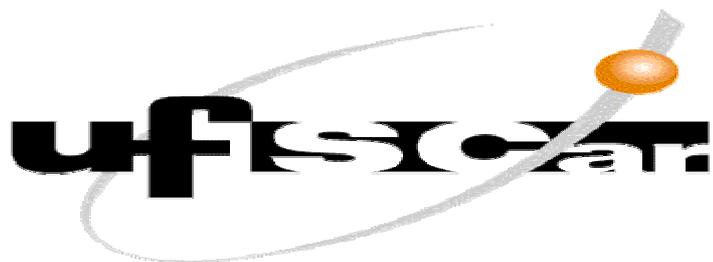
Data: ____ de _____ de 2006.

Assinatura do (a) participante _____

Assinatura do responsável _____

Eu certifico que todas informações acima foram dadas à(ao) participante.

Pesquisadora responsável _____ fone (77)3425-1202 / (77)9989-8988



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

CARTA CONVITE AOS PAIS

Ilmos.Srs. Pais ou Responsáveis,

Meu nome é Lígia Maria Portela da Silva, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e estou realizando um trabalho de pesquisa com os eudcadores e educandos do Programa Conquista Criança.

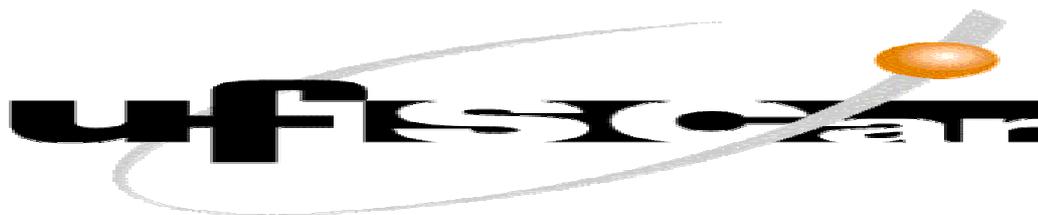
Para este trabalho serão utilizadas técnicas de pesquisa como observações e entrevistas sobre as atividades desenvolvidas no Programa. Os(As) educandos(as) não são obrigados(as) a participar, devendo ser uma escolha deles(as) participar deste trabalho.

Neste sentido, pedimos sua colaboração através de sua autorização e consentimento, bem como de seu(sua) filho(a), que deverá ser feita através do formulário anexo de consentimento informado, para que ele(a) possa participar.

Desde já agradeço sua colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos, pelos telefones: (77)3425-1202 ou (77)9989-8988.

Atenciosamente

Lígia Maria Portela da Silva



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

Eu _____, autorizo meu(minha) filho(a) a participar de observações e entrevista(s), como parte do estudo de Lígia Maria Portela da Silva, que discutirá os processos educativos presentes na relação educador-educando no Programa Conquista Criança. As atividades observadas poderão ser fotografadas e/ou filmadas. Cada entrevista terá duração de aproximadamente uma hora a uma hora e meia, utilizando-se de um gravador que gravará a entrevista, cujas informações prestadas pelo(a) educando(a) serão tratadas com total segurança e sigilo. Nada que for falado terá identificação pessoal de qualquer natureza. Não haverá desconfortos ou gastos de nenhuma espécie para mim ou para meu filho(a).

Lígia Maria Portela da Silva
Pesquisador(a) responsável
Telefone para contato: (77)3425-1202 cel (77) 9989-8988

APÊNDICE B – Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Informações gerais
 - 1.1. Número do Diário de Campo
 - 1.2. Oficina observada
 - 1.3. Atividade desenvolvida
 - 1.4. Data e horário de início e término da observação

2. O ambiente
 - 2.1. Tipo de espaço
 - 2.2. Tamanho
 - 2.3. Elementos presentes
 - 2.4. Disposição das pessoas no espaço

3. Pessoas presentes, atividades, relações
 - 3.1. Quais os(as) educandos(as) presentes
 - 3.2. Como se inicia a atividade, como se desenvolve e encerra
 - 3.3. Descrição das ações desenvolvidas
 - 3.4. As interações que ocorrem:
 - 3.4.1. entre educandos(as)
 - 3.4.2. entre educandos(as) e educador(a)
 - 3.4.3. conversas
 - 3.4.4. atitudes
 - 3.4.5. situações de cooperação/competição; conflito/reflexão; questionamento

APÊNDICE C – Roteiros de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADOR(A)

1. Qual o seu nome completo e a sua idade?
2. Como você se tornou educador(a)? Por quê?
3. O que é educar pra você?
4. Como você entende o que é ser criança? E adolescente?
5. Qual o objetivo do seu trabalho? O que você faz para conseguir atingi-lo?
6. Como você imaginava que seria o trabalho no Programa Conquista Criança antes de iniciá-lo? O que você pensava que teria que saber?
7. O que você pensa hoje que é necessário saber para atuar com os(as) educandos(as) do Programa?
8. O que você viveu e/ou aprendeu no passado que contribui ou dificulta o seu trabalho?
9. Como, onde e com quem um(a) educador(a) adquire e desenvolve os conhecimentos que precisa para atuar? O que se aprende com os(as) educandos(as)?
10. Como é sua relação com os(as) demais educadores(as)? Há momentos de trabalho conjunto? Com que finalidade? Por iniciativa de quem? O que pensa sobre esses momentos?
11. O que é cidadania pra você?
12. Como percebe a prática da *Educação para o Exercício da Cidadania* no âmbito do Programa? E na sua atividade?
13. Como vê as conseqüências do trabalho desenvolvido com os(as) educandos(as)?
14. Que dificuldades você tem encontrado para desenvolver o trabalho como educador(a)? Como as enfrenta?
15. Qual a situação mais difícil que você já enfrentou como educador(a)? Conseguiu resolvê-la? Como? Não conseguiu? Por quê? O que faria hoje? Por quê?
16. Como pensa a disciplina em sua atividade?
17. Você planeja sua atividade? Como? Sozinho(a) ou com outros(as) colegas? Qual o papel desse planejamento?
18. Quais os apoios de que você dispõe para realizar o trabalho?
19. Existe alguma articulação entre seu trabalho e sua vida pessoal? Como se dá?
20. Como você vê as atividades que realiza? Qual o objetivo delas?
21. Como vê as reações contrárias dos educandos quando propõe alguma atividade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDO

1. Qual o seu nome completo e a sua data de nascimento?
2. Por que você participa do Programa Conquista Criança? Como foi a sua entrada nele?
3. Como é ser educando no Programa Conquista Criança?
4. Participar do Programa provocou alguma mudança em você, em sua vida? Qual?
5. Qual a coisa mais importante no Programa pra você? E nesta atividade?
6. O que mais lhe agrada em estar aqui? E o que mais lhe desagrada?
7. Como é a relação com os (as) educadores(as)?
8. Como é a relação com os colegas? Sobre o que conversam? O que se ensinam e aprendem? Como?
9. Como é ser adolescente pra você? Você acha que vive o que todos os adolescentes também vivem? E como é ser criança?
10. No projeto do Programa Conquista Criança existe a proposta de fazer uma educação para o exercício da cidadania. Como você entende isto?
11. O que é um cidadão? Você é um cidadão?
12. Que direitos e deveres você tem como cidadão?
13. Fale um pouco das coisas que você aprendeu no Programa Conquista Criança. Como aprendeu isso? Com quem?
14. E o que você ensinou aqui no Programa? A quem? Como?
15. O que acha da minha presença durante a atividade?