

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO HUMANA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS MEMBROS DO CONSELHO
MUNICIPAL DA JUVENTUDE DE SÃO CARLOS**

SABRINA FERNANDES

SÃO CARLOS
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO HUMANA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS MEMBROS DO CONSELHO
MUNICIPAL DA JUVENTUDE DE SÃO CARLOS**

SABRINA FERNANDES

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

Orientação:
Prof^ª Dr^ª Aida Victoria Garcia Montrone

SÃO CARLOS
2008

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

F363fh

Fernandes, Sabrina.

Formação humana para o exercício da cidadania : os saberes da experiência de jovens membros do Conselho Municipal da Juventude de São Carlos / Sabrina Fernandes. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
133 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Formação humana. 2. Práticas sociais e processos educativos. 3. Participação social. 4. Juventude. 5. Cidadania. 6. Saber de experiência feito. I. Título.

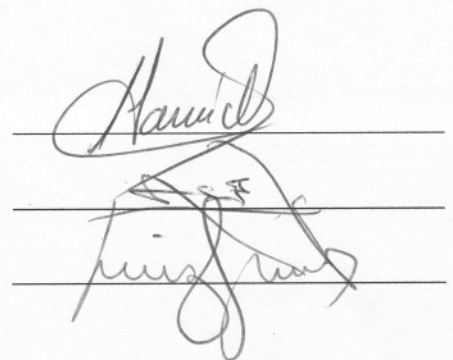
CDD: 370.193 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Junior

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior



Handwritten signatures of the examiners, written over three horizontal lines. The top signature is 'Aida', the middle is 'Augusto', and the bottom is 'Luiz'.

Aos que fazem de cada amanhecer inspiração
para permanecer na busca de um mundo
que seja mais justo para todas as pessoas.

A G R A D E C I M E N T O S

Faço a opção de não registrar nenhum nome ao escrever estes agradecimentos, pois jamais conseguiria contemplar nominalmente todos e todas que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

São professores e professoras,
colegas de trabalho e da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos,
conhecidos de disciplinas comuns e desconhecidos também,
familiares, amigos e amigas, namorado
e jovens de tantos espaços por onde transitei ao longo do tempo que elaborava este texto.

Sou infinitamente grata a cada contribuição que me concederam
e que abrilhantou este trabalho.

Obrigada!

Estou certa de que, muitos e muitas de vocês, ao lerem o texto, se perceberão nele.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	08
2 INTRODUÇÃO.....	12
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
3.1 Sendo no mundo.....	16
3.2 Práticas sociais: sendo com os outros no mundo.....	18
3.3 Processos educativos e formação humana.....	19
3.4 Educação e instituição escolar.....	20
3.5 Conscientização e libertação.....	23
3.6 Cultura: ato humano de criação.....	24
3.7 Os saberes da experiência.....	25
4 AS JUVENTUDES NA TEMÁTICA DO ESTUDO.....	28
5 DEMOCRACIA E CIDADANIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	34
5.1 Formação para a cidadania e participação social.....	38
5.2 A formação dos conselhos municipais no Brasil.....	44
5.2.1 O Conselho Municipal da Juventude de São Carlos – CMJ.....	46
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
6.1 Uma pesquisa qualitativa.....	48
6.2 O instrumento para coleta dos dados: a entrevista reflexiva.....	49
6.3 Parecer do Comitê de Ética.....	51
6.4 Aproximação do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa.....	52
6.5 Contextualização do campo: um breve histórico do CMJ.....	53
6.6 Seleção dos sujeitos: a jovem Jenifer e os jovens Gustavo, Cunha e Anderson.....	56
6.7 Procedimentos para realização das entrevistas: o processo de coleta dos dados.....	58
6.8 O processo de análise dos dados.....	60
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
7.1 Participação.....	64
7.2 Ampliando as visões do mundo.....	76
7.3 Totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo.....	79
7.4 Tolerância e solidariedade.....	84
7.5 Convivendo e dialogando.....	91
7.6 Os saberes da experiência.....	99
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	114
9 REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	122
ANEXOS.....	126

RESUMO

Este trabalho buscou compreender, a partir da perspectiva de jovens, os saberes construídos na experiência de serem membros do Conselho Municipal da Juventude de São Carlos (CMJ). Para tanto, partiu-se da consideração de que nossas experiências podem se constituir enquanto processos educativos. Isto é, as pessoas também se educam a partir das experiências que fazem ao longo de suas vidas. Como todos nós temos a experiência de participação no mundo, todos possuímos saberes diferentes, com base no que vivemos até então. A pesquisa foi desenvolvida partindo-se do reconhecimento da existência de um sistema opressor dominante em nossa sociedade, que se faz presente principalmente por meio da imposição cultural. Neste contexto, a educação é compreendida como um caminho possível na busca da libertação de tal sistema. A intervenção no mundo para tanto é sempre ato político. Dessa forma, política não se restringe à nossa relação com o Estado, pois nenhuma ação humana é despolitizada, cada ato humano está carregado de concepções acerca da sociedade em que se vive. E a educação também é impossibilitada de neutralidade, podendo tanto servir ao sistema de dominação, como ser ferramenta para desarmá-lo. São principalmente nas práticas sociais que se desencadeiam fora da instituição de ensino que podem se desenvolver processos educativos que constroem a possibilidade de uma educação que liberta. A partir destas compreensões, este estudo dispôs-se a investigar um espaço de participação juvenil, o CMJ, já partindo de pressupostos que o constituíam enquanto educativo. Trata-se de um espaço legalmente definido para intervenção de jovens no direcionamento das políticas públicas municipais. A partir do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento para coleta de dados a realização de entrevistas reflexivas com quatro jovens titulares do CMJ, emergiram 6 categorias por meio das quais os resultados estão apresentados: 1. participação; 2. ampliando as visões do mundo; 3. totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo; 4. tolerância e solidariedade; 5. convivendo e dialogando; 6. os saberes da experiência. A participação pode ser desencadeadora de inúmeros processos educativos por possibilitar a interação entre pessoas diversas. Pois, a partir da interação que decorre de um ambiente participativo, as pessoas podem vir a desenvolver uma relação dialógica, ampliar suas visões de mundo, e compreenderem-se como pertencentes à totalidade. Dessa maneira podem vir a modificar suas ações frente à realidade em que vivem. Assim, a participação pode desencadear processos educativos que favorecem a formação cidadã para uma atuação consciente na realidade, na direção almejada pelo sujeito que participa.

Palavras-chave: processos educativos; participação; juventudes; cidadania; saber da experiência.

ABSTRACT

This study sought to understand, from the perspective of young people, the knowledge built on the experience of being members of the Municipal Council of Youth of São Carlos (CMJ). For both, departed from the consideration that our experiences can be as educational processes. That is, people also educate from the experiences that are over their lives. As we all have the experience of participation in the world, all have different knowledge, based on which we live until then. The survey was developed starting from the recognition of the existence of an oppressive system dominant in our society, what do we do this mainly through the imposition culture. In this context, education is understood as a possible way forward in seeking the release of such a system. The intervention in the world for this is always political act. Thus, politics is not restricted to our relationship with the state, because no human action is depoliticized, every human act is loaded with ideas about the society in which they live. And education is also impossible to remain neutral and can serve both the system of domination, as tool to be desarmá it. They are mainly in social practices that are outside trigger the imposition of education that can develop educational processes that build the possibility of an education that liberates. Based on these understandings, this study had to investigate an area of youth participation, the CMJ, now based on assumptions that were as educational. It is a legally defined area of intervention for young people in the direction of municipal public policies. From the development of a qualitative research, which took as a tool for collecting data reflect the conduct of interviews with four young holders of CMJ, emerged 6 categories through which the results are presented: 1. participation, 2. expanding the visions of the world, 3. all: being-a-with-the-other in the world, 4. tolerance and solidarity, 5. living and talking, 6. the knowledge of experience. Participation may be desencadeadora of numerous educational processes by enabling the interaction between various people. Well, from the interaction that it triggers in a participatory environment, people can come to develop a dialogue, expand their visions of world and understand themselves as belonging to all. In this way are likely to modify their actions facing the reality in which they live. Thus, participation may trigger educational processes to promote citizen training for a conscious action in reality, in the direction desired by the subject that participates.

Keywords: educational processes; participation; youth; citizenship; learn from experience.

1 APRESENTAÇÃO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

O processo que culminou com a elaboração deste trabalho tem início em uma reunião do Orçamento Participativo (OP) no município de São Carlos, estado de São Paulo, na qual estive presente.

Era manhã de domingo e algumas pessoas compareceram ao OP na esperança de resolver problemas da comunidade e melhorar suas condições de vida. Faço tal afirmação embasada nas solicitações que pude ouvir durante o desenvolvimento do encontro.

A comunidade estava sendo representada naquele momento por um grupo restrito, porém muito diversificado. Eu acompanhava um funcionário da prefeitura que compareceu no local a trabalho.

Alguns representantes do secretariado municipal estavam presentes, assim como o prefeito. Este agradeceu a presença daquelas pessoas que, por comporem pequeno número, estavam todas sentadas muito próximas a ele. O microfone em uso era dispensável.

Tal contexto intrigou-me. Foi observando o diálogo entre a maior autoridade pública municipal e aqueles poucos moradores de uma comunidade da periferia de São Carlos que levantei inúmeras questões.

Segundo Freire (2005a),

o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro entre homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (p.156).

Dessa forma, algo que para mim deveria ser corriqueiro e comum apareceu como inusitado. Presente no local, questionei-me sobre as possibilidades daquela comunicação entre pessoas com vivências tão distintas.

Este foi apenas um dos inúmeros aspectos que excitaram minha curiosidade, como também: por que aquelas pessoas estavam presentes, e somente aquelas? O que direcionava algumas a se manifestarem e outras não?

A partir daquele momento, passei a desenvolver inúmeras reflexões em torno de nosso papel na sociedade. O que nos leva a ser mais ou menos participativos? Como, onde e quando aprendemos a participar, a exercer nossa cidadania?

Lembro-me de reclamações por falta de coleta de lixo, por ruas esburacadas, por terreno público sujo e com mato alto. Reivindicações por espaços de lazer, como praças e pistas para caminhada. Todas as colocações eram anotadas, e as pessoas deixavam seus números de telefone, pois a prefeitura, por meio dos representantes presentes, garantia um retorno.

Não posso fazer afirmações sobre os acontecimentos pós-reunião, pois não acompanhei tal prosseguimento. Mas os questionamentos levantados permaneceram comigo.

Considero a aproximação do prefeito com a comunidade um progresso democrático em comparação a períodos repressivos já vividos em nosso país. Não pretendo o engrandecimento do Orçamento Participativo (OP), mas acredito na possibilidade de este se constituir como um avanço na intervenção popular frente a decisões públicas.

As impressões que me acompanharam ao final daquela reunião do OP foram de que as pessoas ali presentes exerciam ativamente seus papéis de cidadãos e cidadãs. Além disso, a sensação de que muito podia ser aprendido naquele espaço foi de crucial importância para a influência que aquele contexto acabou por ter no desenvolvimento desta pesquisa.

Tempos depois, uma propaganda que anunciava o início do OP da Juventude em São Carlos passou a ser veiculada pela rede televisiva. Considerei tal prática social como uma possibilidade para realização de estudo e, então, elaborei um primeiro projeto de pesquisa.

Afinal, considerando a curiosidade que havia sido em mim despertada pela prática social do OP, tanto aqueles questionamentos já expostos como alguns outros poderiam também ser feitos quanto ao contexto do OP da Juventude.

Afirmo outros pelo aspecto juvenil da prática, isto é, neste segundo contexto a juventude também entraria em questão. Onde, quando e como os jovens aprendem a exercer a cidadania foram questões geradoras de um primeiro projeto de pesquisa, que tinha como objetivo a compreensão dos processos educativos vivenciados por jovens mediante participação no OP da Juventude.

Assim, ingressei no mestrado em 2006 com o projeto intitulado: “Os processos educativos presentes na implantação e desenvolvimento do Orçamento Participativo da Juventude no município de São Carlos”.

Porém, o OP da Juventude não teve uma implantação bem-sucedida. Logo no início de 2006, ao buscar informações sobre seu desenvolvimento, fui informada acerca de seu insucesso, mas que, haveria implantação do Conselho Municipal da Juventude (CMJ) no município.

Considerando algumas semelhanças entre tais espaços, já que ambos buscam a participação e posicionamento da sociedade civil na esfera pública (neste caso em especial, ambos com a juventude de São Carlos) interessei-me pelo Conselho.

Em maio de 2006 participei da I Conferência Municipal da Juventude de São Carlos. Nesse evento foram escolhidos, mediante eleições diretas, os membros representantes juvenis do CMJ.

Então, em um segundo projeto de mestrado elaborado, houve a substituição do OP da Juventude pelo CMJ. Esse novo projeto, que acabou por originar este trabalho, surgiu objetivando a compreensão dos saberes adquiridos pelos jovens, a partir de suas experiências como membros do CMJ.

Importante destacar que, apesar de o CMJ estar em evidência no estudo, acompanhá-lo não se constituiu como um fim em si, mas como um meio necessário para atingir os propósitos da pesquisa.

Para a realização da investigação, partiu-se da premissa de que somos seres inconclusos e em constante aprendizado. Além disso, nossas experiências diárias, por meio das práticas sociais em que nos inserimos, nos proporcionam aprendizagens múltiplas, sempre a partir da interação entre pessoas. Tais aspectos vinculam este estudo à linha de pesquisa designada de Práticas Sociais e Processos Educativos. Outras características que o integram com a linha de pesquisa citada são as contribuições pretendidas e o grupo pesquisado.

Para a compreensão do exposto, é necessário esclarecer que o trabalho foi desenvolvido na tentativa de contribuir para o avanço das pesquisas que buscam auxiliar as juventudes em seu processo contínuo de educar-se, formando cidadãos e cidadãs autônomos, atuantes na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, na qual todos e todas possam viver dignamente.

Quanto ao grupo de interesse do estudo, destaca-se que, entre inúmeras injustiças cometidas por nossa sociedade atualmente, inclui-se a discriminação com as juventudes. Os jovens e as jovens são, muitas vezes, considerados como desinteressados, desordeiros e rebeldes. Porém é necessário nos questionarmos sobre tais rotulações: será que todos eles e todas elas possuem tais características? Será que apenas pessoas jovens podem apresentar tais comportamentos?

Muitas vezes, tais rotulações fazem com que as juventudes não sejam ouvidas nem para opinarem sobre algo que diga respeito a seu grupo, muito menos sobre algo que diga respeito à sociedade em que vivem.

No sentido contrário, o CMJ pretende a representação das juventudes por jovens. Trata-se de um espaço político que poderá vir a constituir-se como espaço educativo àqueles e àquelas que tiverem a oportunidade de fazer tal experiência.

Este estudo é um convite a ouvir essas juventudes na busca de compreender os possíveis processos educativos que emergirem de tal espaço.

Certamente, o direcionamento de meu olhar para todos os aspectos expostos, assim como minha escolha por esta linha de pesquisa, não são desvincilháveis da formação que vivenciei ao longo de toda a minha jornada até então. Afinal, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2001, p. 79).

Foi durante o curso de graduação em educação física que meu interesse pela temática educacional consolidou-se. Optei então pela licenciatura e atualmente atuo no magistério público estadual de São Paulo. E, nesse aspecto, identifiquei-me com a afirmação de Freire (2001) de que não nasci marcada para ser uma professora, “mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (p. 84), a qual ainda vivencio.

Dessa forma, minha opção por ser educadora não se concretizou no vazio, mas com minha presença no mundo, encharcada por crenças, convicções e ideais, os quais enfatizo: crer no resgate de nossa humanidade, estar convencida acerca da realidade social injusta na qual vivemos e ter como ideal a transformação de tal realidade. Nessas circunstâncias que foi desenvolvido o trabalho aqui exposto.

2 INTRODUÇÃO

“O mundo não é. O mundo está sendo.”

Paulo Freire

Quando se opta por dissertar sobre formação humana, torna-se imprescindível a contextualização em tempo e espaço. Segundo Freire (1980), “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (p. 34).

Assim, pretende-se aqui a exposição de algumas colocações pertinentes e fundamentais para a compreensão deste trabalho.

Da mesma maneira que possuímos uma história de vida que nos faz ser quem somos, vivemos em um país com história, que se constitui como tal a partir de uma sucessão de acontecimentos.

Pertencentes à América Latina, vivemos uma realidade de injustiça e violência. Não se trata de um estado de atraso, mas de uma relação com um passado colonial que se faz presente, conforme foi identificado por Dussel (s/d).

A carta de Pero Vaz de Caminha enviada ao Rei de Portugal sobre o achado de novas terras é o primeiro documento em que estão descritas percepções acerca do povo brasileiro. Povo este que Caminha caracterizou como gente de pouco saber e nenhuma fé (MOREIRA LEITE, 1983).

Desde então, inicia-se um processo de dominação, que por meio da imposição cultural acaba por alienar pessoas, fazendo-as crer em uma inferioridade que concretamente inexistente, processo este desumanizante.

No relato abaixo, Oliveira (2006) nos auxilia na compreensão desse processo histórico:

Minha identidade latino americana, constrói-se numa América Latina inicialmente apresentada a mim nos livros escolares (...). Uma América Latina que aos poucos foi se mostrando como experiências de povos na sobrevivência à espoliação material e cultural que o colonialismo, hoje sob a forma de globalização, tenta nos impingir (p. 2).

A autora esclarece ainda que “a sobrevivência de nossas culturas, modo de ser e viver evidenciam nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos ‘inventaram’ sem alma, valores, inteligência” (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Esse processo histórico nos trouxe uma atualidade na qual, em função da paz social de uma minoria dominadora, grandes maiorias são marginalizadas e, assim, vivemos em uma sociedade injusta, com um sistema de dominação vigente.

E é a partir da vivência nessa sociedade que pode emergir o desejo pela transformação para uma sociedade que possibilite vida digna a todas as pessoas, na qual a democracia possa ser plenamente vivida, num regime que “reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, isto é, os protege e encoraja em sua vontade de ‘viver sua vida’ e dar unidade e sentido à sua experiência vivida” (TOURAINÉ, 1996, p. 254).

Porém “na América Latina, não haverá democracia ou desenvolvimento sem uma luta ativa contra as desigualdades que crescem a cada dia” (TOURAINÉ, 1996, p. 248).

Neste trabalho, a educação é compreendida como uma forma de luta, pois, por meio dela, através da comunhão de homens e mulheres mediatizados pelo mundo, pode haver libertação de oprimidos e opressores do sistema de dominação (FREIRE, 2005a).

Importante destacar nesse contexto que qualquer intervenção humana no mundo é considerada como um ato político. Para tanto, parte-se da consideração de Freire (2000), de que não há ação neutra sobre o mundo.

Assim, a política aqui compreendida não se restringe à relação das pessoas com o Estado. Nenhuma ação humana é despoliticada, porque cada ato humano está sempre carregado de uma concepção de sociedade, ou seja, todo ato que executamos está necessariamente a favor ou contra o sistema de dominação vigente, sendo, portanto, um ato político.

Nesse contexto, a educação, também impossibilitada de neutralidade, pode tanto servir ao sistema de dominação como ser ferramenta para desarmá-lo.

São nas práticas sociais que nos inserimos diariamente, a partir da interação entre as pessoas, que vivenciamos inúmeros processos educativos. Estes podem ser desumanizantes (quando alienam quem os vivencia) ou libertadores (quando conscientizam, humanizam e libertam homens e mulheres do sistema de dominação).

Neste trabalho compreende-se que são principalmente nas práticas sociais que se estabelecem fora da instituição de ensino que podem emergir processos educativos que constroem a possibilidade de uma educação que liberta. Isso porque as instituições de ensino, geralmente, estão organizadas de maneira a adaptar os sujeitos ao sistema vigente.

Considerando tais aspectos, a partir do desenvolvimento desta pesquisa buscou-se investigar um espaço de participação juvenil, já partindo de pressupostos que o constituíam como espaço educativo e buscando a compreensão de saberes nele gerados.

Optou-se, então, pelo Conselho Municipal da Juventude de São Carlos, que foi criado mediante lei municipal, garantindo dessa forma um espaço legalmente constituído para intervenção de jovens.

Ponderou-se para tal escolha o fato de que há décadas nosso país vive um processo de democratização que amplia as possibilidades legais de participação de cidadãos e cidadãs na formulação de políticas públicas. Esse contexto possibilitou a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, garantindo assim a criação dos Conselhos Municipais.

Importante destacar que a população sempre possuiu mecanismos de luta, independentemente de haver ou não espaços que garantissem o direito de sua intervenção. Porém o novo contexto amplia as possibilidades legalmente constituídas para tanto.

Dessa forma, ressalta-se também a íntima relação entre o espaço escolhido para o desenvolvimento do estudo e o processo democratizante que há décadas é vivenciado em nosso país, contexto este que faz urgir aprendizagens que nos formem e transformem para atuar em uma nova dinâmica de interação entre cidadãos, cidadãs e Estado.

Assim, o estudo dispôs-se a investigar a prática social da participação juvenil no Conselho Municipal da Juventude de São Carlos, acreditando que essa experiência poderia ser abarcada de significados para cada jovem membro. Afinal, mediante interações humanas, inúmeros saberes poderiam ser ali aprendidos, inúmeros processos educativos poderiam ser ali vivenciados.

Buscou-se, então, responder a seguinte questão de pesquisa: a partir da experiência como membro do CMJ, que saberes são adquiridos pelos jovens e pelas jovens, e que contribuições estes trazem para sua formação, segundo suas próprias percepções?

Tinha-se como objetivo compreender os saberes adquiridos por jovens, a partir da experiência destes como membros do CMJ.

Este texto, após apresentação e introdução, que almeja a compreensão acerca da concepção de sociedade na qual se pautou este estudo, traz mais cinco capítulos, seguidos por algumas considerações, referências, apêndices e anexos.

Inicialmente, explicitam-se os pressupostos dos quais se parte para desenvolver esta pesquisa, capítulo no qual estão expostas concepções sobre ser humano, práticas sociais, processos educativos, educação, conscientização, cultura e saber da experiência.

Em seguida, disserta-se sobre as juventudes, buscando esclarecer alguns equívocos e preconceitos que muitas vezes são dirigidos a esses grupos, conseqüentemente os rotulando e marginalizando.

Posteriormente, explana-se acerca do processo de democratização de nosso país, que possibilitou a criação dos conselhos municipais, aspecto relevante considerando o espaço em que se desenvolveu esta pesquisa. Também se discorre sobre a formação de homens e mulheres para atuação nesse contexto, e sobre formação de cidadãos e cidadãs para uma vivência democrática.

Chega-se então à descrição do percurso metodológico que foi trilhado na busca de responder a questão posta pelo estudo e atingir seu objetivo.

Continuando o trabalho, são apresentados os achados da pesquisa a partir de seis categorias: 1. participação; 2. ampliando as visões do mundo; 3. totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo; 4. tolerância e solidariedade; 5. convivendo e dialogando; 6. os saberes da experiência.

Finalizando o texto, estão apresentadas algumas considerações que encerram um processo inacabado, mas que expressam as principais contribuições da pesquisa, explicitando o significado do desenvolvimento deste estudo e expondo algumas respostas e novos questionamentos.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo discorre-se sobre os referenciais que possibilitaram a realização deste estudo, mediante contribuições teóricas que embasaram todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Sendo no mundo

O ser humano se constitui como uma unidade indissociável. Percepção, corpo e consciência são impossíveis de desvinculação.

Não há como separar consciência de percepção e esta da corporeidade. Toda percepção é também percepção corporal e toda consciência é também consciência perceptiva: “no presente, na percepção, meu ser e minha consciência são um e o mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 569).

Essa mesma relação de interdependência está presente na maneira como nos relacionamos com o mundo. Assim, “consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente” (FREIRE, 2001, p. 12).

Fiori (1986) e Merleau-Ponty (1996) afirmam que, juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não preexiste ao outro: “o mundo é inseparável do sujeito (...) e o sujeito é inseparável do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 576).

É que o mundo apenas existe porque nós existimos para lhe atribuir significado. Nós damos ao mundo o significado do que ele é e, se não pudéssemos assim fazer, este não teria existência. Isso porque “a coisa vista é em si mesma a coisa que dela penso” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 502). Então, ela nada seria sem meu pensamento, sem minha percepção, sem minha existência.

Da mesma maneira que para a existência do mundo é imprescindível a existência do sujeito, é a partir da presença no mundo que o ser humano toma consciência de sua existência.

Existência esta que interfere no mundo. Segundo Merleau-Ponty (1996), em nossa trajetória transformamos o mundo. A existência humana por si só é transformadora do

mundo, afinal, este se torna novo a cada nascimento humano, pois recebe uma nova camada de significações, torna-se um novo ambiente.

É considerando a influência humana sobre o mundo que Freire (2001) aponta a história como possibilidade, e não como determinismo. Segundo o autor, a percepção da possibilidade está relacionada à “compreensão dialética das relações corpo-conciente-mundo” (p. 98).

A percepção temporal, na qual costumamos dimensionar passado e futuro, é sempre subjetiva. Merleau-Ponty (1996) elucida que o sujeito é temporal por uma necessidade interior, para que suas experiências possam se dispor segundo um antes e um depois. No entanto, para o mundo, todo acontecimento é presente.

Assim, toda transformação e todo acontecimento são definitivos e eternos. Tentar redirecionar a configuração do mundo a uma posição anterior, isto é, tentar desfazer a alteração gerada por uma ação, não apaga a transformação anteriormente ocorrida.

Isso porque “o tempo não é um processo real (...), ele nasce de minha relação com as coisas. (...). O porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e sobrevivência eternas (...). Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 552).

A mudança é a caracterização da dimensão do tempo. O passado “não seria passado se nada tivesse mudado” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 558). Assim, como todo instante seguinte tem algo que se difere do instante anterior, vivemos uma sucessão de passado, presente e futuro, assim por nós designada.

E a relação entre essas dimensões, que na verdade constituem uma única dimensão para o mundo, que é o presente, Freire (2005b) designa de “parentesco entre os tempos”. Segundo o autor, “os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido ao passado” (p. 28).

Quando não percebemos o “parentesco entre os tempos vividos”, deixamos “de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento” (FREIRE, 2005b, p. 28).

3.2 Práticas sociais: sendo com os outros no mundo

Além de mundo e sujeito serem inseparáveis, a união das consciências também é fundamental para a existência humana e, portanto, sozinho não se é possível ser.

Nossa existência se reconhece na existência do outro. Para Fiori (1986), se cada consciência fosse a consciência de seu mundo separado dos demais mundos, a subjetividade morreria por incomunicação. Portanto, é fundamental a comunicação das consciências para nossa existência, o que o autor designa de intersubjetividade. É por isso que apenas somos, porque somos-com-os-outros-no-mundo.

Segundo Merleau-Ponty (1996), apenas existimos e somos conscientes de nossa existência porque outras consciências existem concomitantemente. “Coisas se desenham, um imenso indivíduo se afirma, cada existência se compreende e compreende as outras” (p. 548). E, então, “meu mundo se acha ampliado na proporção da história coletiva que minha existência privada retoma e assume” (p. 580).

Nessa interação humana, que é imprescindível para a existência do ser, Dussel (s/d) destaca a importância da relação face a face, tanto para o reconhecimento de si mesmo como para o reconhecimento de si pelo outro. Sendo o primeiro dependente do segundo, isto é, se não há um outro que me atribua existência, não existo.

Nessas relações, homens e mulheres transformam o mundo e se transformam. Eles interagem e se relacionam, muitas vezes com o objetivo de repassar conhecimentos, valores e posturas diante da vida, além de pensarem e refletirem sobre a execução de suas ações, configurando assim práticas sociais (SILVA et. al., 2005).

Práticas estas que, decorrendo da interação entre pessoas, são geradoras de saber. Segundo Freire (2005a), “só existe saber (...) na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 67).

Porém, neste ser-com-os-outros, nestas práticas sociais, podemos vivenciar tanto o *ser mais*, que se constitui como processo de humanização, como o *ser menos*, que se constitui como processo de alienação e desumanização (FREIRE, 2005a).

E quando alienados e alienadas, a libertação, como processo de humanização, só é possível na interação entre sujeitos. Para Freire (2005a), ninguém liberta ninguém, assim como ninguém se liberta sozinho, homens e mulheres “se libertam em comunhão” (p. 151).

3.3 Processos educativos e formação humana

Tendo em vista que todos sabem algo e todos desconhecem algo, conforme afirma Freire (2005b), na interação entre as pessoas há troca de saberes, desenvolvem-se processos educativos.

E, apesar da vivência de uma educação sistematizada nas instituições escolares, o ser humano, sendo ativo nos processos educativos que vivencia, pode educar-se a todo instante, inclusive no tempo que permanece fora da escola.

Fiori (1986), ao relacionar educação e conscientização, elucida que processos educativos, e então conscientizadores, desenvolvem-se fora da instituição escolar. Além disso, o autor relaciona conscientização com politização, nos permitindo a afirmação de que o educando conscientizado será, então, politizado.

Obviamente, nesses termos, política não se restringe à nossa relação com o Estado, mas sim abrange nossas ações frente à sociedade em que vivemos. Essas ações jamais podem desenvolver-se de forma neutra, mas estão sempre a favor ou contra o sistema vigente e explicitam, assim, nossa opção política.

Mudamos nossas crenças, nossas ações, nossas participações políticas, nossas reivindicações por direitos e nossas posturas diante de nossos deveres, influenciados pelos processos educativos que vivenciamos ao longo da vida. E somos ativos nessa dinâmica, cabendo-nos também a responsabilidade por educarmo-nos a partir das interações com os outros, nas quais estes também se educam.

Para Fiori (1986), “ninguém aprende o que se lhe ensina: cada um aprende o que aprende (p. 9)”. E para Dussel (s/d), a ação educativa não é conduzida pelo mestre exclusivamente, mas também pela criatividade do educando. Tais afirmações confirmam o ativismo dos sujeitos da aprendizagem num processo educativo.

Ativismo este que é favorecido com a percepção acerca da situação humana de inacabamento, de incompletude. Afinal, homens e mulheres jamais encerram sua formação. Segundo Freire (2004),

(...) na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade (p. 58).

Dussel (s/d) ressalta a importância do outro em nossa educação, discorrendo acerca da relação entre o aprender e o ensinar. Trata-se não de ensino e aprendizagem simultâneos ou concomitantes, mas de aprendizagens mútuas, de uns com os outros.

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

Diferentemente dessa perspectiva, o sistema educativo escolar tradicional supõe a criança como ignorante, “este não educará a criança, mas a alienará dentro de uma cultura que não lhe é própria, mas aquela que por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do ‘sistema educativo’ dispôs neste momento” (DUSSEL, s/d, p. 205).

3.4 Educação e instituição escolar

Conforme Dussel (s/d), para exercermos nossa humanidade, precisamos ser livres e, para a existência da liberdade, nenhuma forma de dominação pode existir. A dominação aliena e coisifica o ser humano, desumanizando-o.

Para o autor, assim como para Freire (2005a), a pedagogia moderna pretende enquadrar (moldar) os indivíduos a um sistema imperante, sempre os alienando de sua historicidade. Os opressores pretendem que os oprimidos não pensem; dessa forma, o espaço escolar não é um espaço para reflexão, mas para adaptação dos sujeitos à dominação.

Neste contexto, Dussel (s/d) afirma que a educação aparece então como forma de aculturação: eliminação da cultura popular para imposição de cultura estranha.

A criança, o jovem, o oprimido querem ser outro, clamam tal reconhecimento, mas o sistema opressor, tendo como principais mecanismos a escolarização e os meios de comunicação de massa, os aliena e assim os procura manter.

Segundo Fiori (1986), quando o sistema se abre para beneficiar os grupos marginalizados, não o faz para libertar. O beneficiado só muda de posição: de marginal passa a servidor do sistema.

Assim, a “democratização do ensino” é fator de maior integração dos dominados ao sistema de dominação (FIORI, 1986, p. 9). Serve para adaptar o

comportamento dos sujeitos. Isso vai contra a conscientização que é aprendido. Não é receber, repetir e se ajustar, mas participar, desadaptar-se e recriar.

Assim, no sistema atual, a instituição escolar afasta o educando da elaboração viva da cultura, sendo, portanto, alienante.

Os interessados na dominação das consciências são capazes de promover a unificação de comportamentos a favor do sistema, adaptando os sujeitos. Quando alienado, o próprio dominado busca valorizar-se segundo os padrões do sistema dominante.

Dessa forma, os oprimidos valorizam a posição dos opressores, desejando-a. Alienados na opressão julgam seus iguais como inferiores e, seguindo de maneira rígida as condições dos opressores, se dedicam a ser melhores na perspectiva do sistema de dominação, tornando-se cada vez mais desumanizados.

Contudo, segundo Fiori (1986), por maior que seja a dominação, ela não é capaz de coisificar totalmente o ser humano. Neste reside uma pequena faixa de luz (de subjetividade) que pode passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição que possibilita a desalienação.

Para o autor, os povos da América Latina são objetos de dominação, e o sistema operante doméstica e aprisiona as consciências através da rede educacional. Não se pode esperar que os dominadores concedam as condições de libertação, por isso estes apóiam e promovem todas as medidas que fortalecem e estendem o sistema educacional vigente.

A divisão dos grupos oprimidos também é tática para a manutenção do sistema opressor. “Quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (FREIRE, 2005a, p. 161).

Para tanto, os meios de comunicação de massa maculam a imagem de alguns grupos oprimidos. Com isso, há um possível distanciamento destes grupos por parte de outros também oprimidos, permitindo a manutenção da situação opressora, por meio da desunião dos oprimidos. Da mesma maneira, transmitem uma imagem negativa de possíveis líderes revolucionários como “marginais desordeiros” (FREIRE, 2005a, p. 166).

Na educação que Freire (2005a) caracterizou como bancária, grandes maiorias devem adaptar-se às finalidades das minorias dominadoras. Assim, a educação por meio do depósito de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade serve como mecanismo de manutenção da opressão. Porém

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres

“vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 2005a, p. 77).

O autor critica a educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta camuflar a realidade de suas vítimas. Isso é alienação.

A educação problematizadora, desalienante, parte da historicidade dos sujeitos. “Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005a, p. 83). Esta educação liberta.

Para Freire (2005a), a essência desta educação é o diálogo, pois sem ele não há comunicação, e sem esta não há educação verdadeira.

Dussel (s/d) também discorre sobre o diálogo. Para o autor, ouvir o outro é o primeiro momento para permitir que ele possa ser outro, ser novo, ser diferente. E é somente a partir da alteridade que se revela a ação educativa. Assim, permitir a expressão do outro é fundamental para a educação libertadora. Nesta, não há hierarquia na relação educador-educando, há diálogo, e por meio deste ocorre a transformação do mundo.

Segundo Freire (2005a), o diálogo, que consiste na interação entre os seres humanos mediatizados pelo mundo, se inicia na escolha do tema sobre o qual se irá dialogar, na busca do conteúdo programático. Dessa forma, os educadores e educadoras não podem selecionar sozinhos os conteúdos que acham melhor para seus educandos. Tal escolha deve ocorrer, mediante diálogo, com a participação de todos os envolvidos no processo.

Os temas geradores, que assim são chamados porque têm a possibilidade de desdobrar-se em outros temas, decorrem das situações que as pessoas vivenciam. Situações estas que não se constituem “numa realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2005a, p. 82).

Freire (2005a) elucida que o conhecimento deve partir do saber, da linguagem e da necessidade popular, respeitando o cotidiano das pessoas. Porém, não se deve permanecer em torno desse saber. Ele é o princípio de um processo que busca avançar em direção à humanização de homens e mulheres.

Justamente exercitando o oposto, a educação alienante desvincula os conteúdos ministrados das necessidades reais dos educandos.

Assim, comumente as massas dominadas não vêem riqueza em seus saberes, e consideram-se, por vezes, pessoas inferiores. Entretanto, o reconhecimento de que não são

inferiores, mas são dominadas por um processo histórico de desumanização que massacra a cultura popular, seria um primeiro momento do processo de libertação, pois seria o início de um processo de conscientização.

3.5 Conscientização e libertação

A educação libertadora, aqui considerada como autêntica, é conscientizadora. Para Fiori (1986), conscientização e educação se implicam mutuamente. O processo de educar-se é o de conscientizar-se.

Segundo o autor, na alienação, a consciência é prisioneira de outras consciências. Assim, o ser humano alienado não é consciente de sua condição. E o processo de libertação das consciências é um processo de libertação humana, de desalienação.

Ainda nesse contexto, Fiori (1986) afirma que conscientização e libertação existem dialeticamente. Sendo a conscientização, luta por desalienação e assim por libertação. O reconhecimento por homens e mulheres de sua historicização e dominação é conscientização e início do processo de luta pela libertação.

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo (...) implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005a, p. 77). Porém, essa ação e essa reflexão, que quando incidem conjuntamente sobre as estruturas a serem transformadas são designadas por Freire (2005a) de práxis libertadora, decorrem do processo de conscientização. Assim, conscientização, libertação e humanização são processos encadeados.

Enfim, de acordo com Fiori (1986), o sentido último do processo de conscientização, e portanto da educação, é a libertação. A educação libertadora é capaz de desmontar o sistema de dominação e é promessa de um ser humano novo, dominador do mundo e libertador de homens e mulheres.

Para o autor, a conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta. Assim, conscientização é opção e luta. Opção pela humanização e luta pela desalienação de homens e mulheres.

A opressão constitui-se como desumanização tanto do opressor como do oprimido. Isso porque oprimir não consiste num ato da vocação humana, sendo somente possível exercê-la ao ser desumanizado.

O processo de libertação, que é permanente após seu início, consiste no enfretamento da cultura de dominação. Para tanto, segundo Freire (2005a), homens e mulheres precisam perceber-se como fazedores de cultura. Para o autoreconhecimento humano é necessário o reconhecimento de sua historicidade. E, assim, “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta” (p. 15).

Dessa maneira, processos educativos alienantes, por meio da imposição cultural, promovem dominação, opressão e desumanização. A libertação, que humaniza homens e mulheres, decorre de processos educativos conscientizadores.

3.6 Cultura: ato humano de criação

Para Fiori (1986), cultura é um processo vivo de permanente criação. Sem autonomia, cultura é anti-cultura, porque objetiva a subjetividade e, ao invés de libertar o homem, o coisifica como objeto de dominação. Para o autor, desalienação implica revolução cultural.

Fiori (1986) considera cultural tudo o que é humano. Para ele, a cultura autêntica repudia a imposição de valores estranhos que não foram descobertos, conquistados, (re)elaborados e assumidos livremente.

Segundo Dussel (s/d), a cultura popular deve ser compreendida como símbolos, valores, tradições, memórias dos compromissos históricos, conhecimento do inimigo e amigo. Ela guarda o melhor de nosso mundo e dela surgirão as alternativas para libertação do sistema de dominação.

O autor ressalta que não existe superioridade cultural, de maneira que a ideologia da existência de uma cultura superior a outras culturas é forma de dominação.

Importante observar que o convencimento da existência da superioridade cultural constitui-se como forma de alienar e, assim, manter homens e mulheres dominados.

Não ao acaso que o principal “alvo” do sistema opressor é a cultura popular. Considerando homens e mulheres como os seres históricos que são, toda cultura vigente “foi sempre fruto de um processo criador popular” (DUSSEL, s/d, p. 217). Porém, com a dominação cultural, que impõe padrões não criados pelo povo, instaura-se um processo de alienação, opressão e desumanização.

Para Dussel (s/d), nessa dinâmica de repressão da cultura popular, a educação é um momento decisivo. Porque a destruição do novo, que a instituição escolar também promove, é fundamental para a imposição de uma cultura dominante. Permitir o reconhecimento da realidade e a criação do novo seria possibilitar a descoberta de caminhos libertadores. “A educação libertadora é ‘o desabrochar das forças criadoras da criança’”, e a cultura popular “é o fundamento do projeto de libertação” (p. 224).

Fiori (1986) reconhece que na cultura alienada o aprendizado se transforma em domesticação e o saber, em instrumento de domínio das consciências. O ensino não permite a participação, transmite o feito e impõe os valores dominantes.

Segundo o autor, toda cultura alienada é um sistema de dominação de consciências, e assim se constitui o atual sistema educacional. Este não é nada mais que um sistema de dominação cultural. Nesses termos, a educação se define como adaptação.

Porém, educação é esforço de permanente desadaptação. O ser humano que se conforma e se adapta renuncia à sua historicização e desumaniza-se.

Dessa forma, para Fiori (1986), conscientização, que é libertação em processo, é o esforço do povo para retomar sua cultura em suas próprias mãos.

3.7 Os saberes da experiência

Merleau-Ponty (1996) acredita que o ser humano é livre para prosseguir seu caminho e que, portanto, faz escolhas ao longo deste: “sou eu que dou um sentido e um porvir a minha vida” (p. 599). Porém não acredita ser absoluta a liberdade humana, devido aos limites impostos por nossa história.

O que quer que eu pense, decida ou faça tem raiz no que anteriormente vivi. Assim, nada faço por iniciativa absoluta, mas sim com base em meu conhecimento, experiência, história. Enquanto estou vivendo, tudo o que já vivi está presente no tempo. Enquanto estou vivendo, toda a minha experiência de vida estará presente em meus atos, meus valores, minhas impressões, minhas expressões, minhas palavras.

“Temos de estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 2005a, p. 100). Assim, cada ato humano e cada palavra pronunciada foram criados por um ser com história.

As desigualdades no percurso que cada indivíduo teve ao longo de sua vida geram distinções nos gestos e palavras das pessoas. “Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam” (FREIRE, 2005a, p. 101).

Compreende-se então que saberes são adquiridos a partir das experiências vivenciadas pelas pessoas no mundo, na interação com o mundo e com os outros sujeitos.

Larrosa Bondía (2002) propõe que pensemos uma “educação a partir do par experiência/sentido” (p. 20). O autor destaca como componente fundamental da experiência: “sua capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ (...), e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 25).

“A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25). Trata-se então de um contexto ainda não experimentado anteriormente.

Isso porque, ainda que um sujeito refaça uma experiência, ele é agora um novo sujeito, que foi transformado quando a fez anteriormente. Portanto, novamente a experiência será única. Para Larrosa Bondía (2002), ela sempre é “irrepetível” (p. 28).

Segundo o autor, quem faz uma experiência sempre é afetado de algum modo, pois ela “inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24), e assim transforma o ser.

Existem outras formas de adquirir informação, conhecimento, mas estas não transformam o ser. Assim, o saber adquirido a partir da experiência difere-se do saber da informação, pois, através da informação, podemos obter novos conhecimentos, mas ao mesmo tempo podemos dizer que nada nos aconteceu e que, portanto, não houve transformação.

É ao longo de nossa vida, a partir das experiências que fazemos, que nos compomos como a pessoa que somos. Para Merleau-Ponty (1996), o sentido que damos às coisas é dependente de nossa história de vida, afinal, “temos a experiência de uma participação no mundo” (p. 528).

Dessa maneira, um mesmo acontecimento pode ser percebido de formas diferentes por pessoas distintas ou, ainda, a mesma pessoa pode ter percepções diferentes sobre um mesmo acontecimento em momentos distintos de sua vida. Isso porque, a cada instante, ela é um novo ser, pois possui novas marcas, vivenciou novas interações entre pessoas, fez novas experiências.

Para Larrosa Bondía (2002):

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (...). Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua (p. 27).

E é por isso que cada ser humano, com base em experiências próprias, pode saber o que é melhor para si. As marcas deixadas por uma experiência só podem ser sentidas por quem a fez.

Almeja-se que, a partir dos conceitos trabalhados neste capítulo, seja facilitada a compressão: da perspectiva pela qual foram abordados os temas dos dois próximos capítulos, da maneira como foi trilhado o caminho metodológico e da forma como são apresentados os resultados deste estudo.

4 AS JUVENTUDES NA TEMÁTICA DO ESTUDO

A juventude consiste em um período da vida das pessoas que caracteriza essencialmente a transição da infância para a vida adulta.

Já não se é criança, mas ainda não se é adulto e, por mais que se alongue a condição juvenil em termos de tempo, permanecendo mais anos no sistema educacional, adiando o ingresso ao mercado de trabalho e a constituição de novas famílias, é inevitável que os jovens se transformem em adultos. Por definição, a condição juvenil é transitória e se perde com a passagem dos anos (UNESCO, 2004, p. 26).

Porém, apesar de vivenciar uma fase transitória, o jovem não deve ser “visto como aquele que não é, mas está por vir a ser” (UNESCO, 2004, p. 17). Afinal, eles e elas são jovens no presente. Para Dayrell (2003), a imagem do jovem como aquele que está por “vir a ser” pode ter como consequência a negação de seu “presente vivido” (p. 40).

A característica de transição é um dos aspectos que pode vir a tornar os jovens e as jovens marginalizados socialmente. Muitas vezes, de forma geral, a sociedade não se atenta às expressões juvenis, ou então aos significados que os jovens e as jovens tentam expressar em suas formas de manifestação. Conseqüentemente, a sensação de exclusão comumente é vivenciada durante a juventude.

Segundo Castro e Abramovay (2003), para que eles e elas possam estar incluídos e incluídas socialmente, é preciso: “ser reconhecido, sentir-se membro da sociedade em que vive, poder realizar projetos, obter espaços específicos e ter possibilidades para desenvolver a sua criatividade” (p. 18).

Porém, como também ocorre com outros grupos, muitas vezes, são atribuídos à juventude alguns estigmas e estereótipos. Conforme apontam as autoras Castro e Abramovay (2003), “o jovem, dependendo do contexto sócio-político-econômico, é considerado perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado ou desmotivado” (p.17).

Contudo, tais considerações acerca dos jovens e das jovens, geralmente, têm sua origem em afirmações infundadas. Estas podem assim ser designadas por se embasarem em padrões extremamente discriminatórios, se considerarmos que muitos indivíduos não-jovens possuem as características acima citadas, assim como muitos e muitas jovens não as possuem.

Referindo-se às implicações que tais circunstâncias podem gerar sobre os jovens e as jovens, Soares (2004) afirma:

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo, tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos (p. 133).

Não ao acaso que Novaes e Vannuchi (2004) destacam a importância de, ao se falar da juventude de hoje, evitar “as simplificações fáceis, as comparações preconceituosas e as generalizações infundadas” (p. 17).

Trata-se de um conceito dinâmico. A compreensão sobre juventude foi construída histórica e culturalmente e, portanto, está sempre em processo, passando por transformações condizentes com as da sociedade em que se insere. Dessa forma, não é um conceito consolidado que permanece estático com a passagem dos anos.

Convencionalmente há o estabelecimento de ciclos de idade para caracterizar quando se é jovem. Esses ciclos variam de uma sociedade para outra, e numa mesma sociedade podem variar quando se referem a realidades diferentes.

Entende-se, então, que não é apropriado tratar com rigidez o início e o fim da juventude, de forma que, segundo diversas circunstâncias particulares, a delimitação etária se amplia em um dos extremos (UNESCO, 2004).

As pessoas, dependendo do contexto sócio-econômico-cultural, vivenciam tal período de maneiras diferentes e em momentos distintos da vida. Há uma heterogeneidade na delimitação de quando se é jovem, sendo então, conforme já citado, a classificação etária convencional para tanto. Em algumas circunstâncias, por exemplo, quando uma ação é direcionada ao público juvenil, é a delimitação etária que possibilita a restrição e especificação do grupo que se pretende atingir.

A Organização das Nações Unidas (ONU) classifica como jovens os indivíduos com idade entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos, mas afirma a existência de variação nessa faixa etária dependendo da realidade de cada país (UNESCO, 2004).

Como exemplo de tal variação, temos que: “em áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos, em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos” (UNESCO, 2004, p. 24).

Atualmente o Brasil, por meio do Conselho Nacional de Juventude, reconhece como jovem, para fins estatísticos e de formulação de políticas públicas, os indivíduos entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (BRASIL, 2006b).

Essa delimitação etária é a mesma utilizada pelo CMJ de São Carlos para determinar quem pode ser representante juvenil no Conselho, assim como para especificar o grupo para o qual as ações do CMJ devem ser direcionadas. Dessa forma, optou-se pela utilização dessa especificação etária na realização deste estudo.

E, da mesma maneira que não é viável conceituar a juventude através de uma delimitação etária rígida, não é possível generalizar seus costumes, valores e posturas. Segundo Castro e Abramovay (2003):

Advoga-se a definição da juventude a partir da transversalidade contida nessa categoria, ou seja, definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos, vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicação, participação, consumo, gênero, raça etc. Na realidade, essa transversalidade traduz que não há apenas um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, uma só juventude (p.17).

Assim, as autoras fazem referência às juventudes, considerando as grandes diversidades étnicas, sociais, econômicas e culturais que estão presentes dentro de um mesmo grupo, isto é, na igualdade de ser jovem, uma grande diversidade mostra-se presente.

No mesmo direcionamento, Pais (1996) considera necessário romper com as representações que entendem a cultura juvenil como singular. O autor enfatiza a importância de serem investigadas as “diferenças sociais” existentes entre jovens ou grupos de jovens (p. 22).

Contudo, apesar do reconhecimento da diversidade existente entre as juventudes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2004) destaca cinco aspectos cruciais para a definição da condição juvenil. Trata-se de características que podem ser consideradas comuns às juventudes:

I) a obtenção da condição adulta, como uma meta; II) a emancipação e a autonomia, como trajetória; III) a construção de uma identidade própria, como questão central; IV) as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos e V) as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares como processo de socialização (p. 26).

Percebemos, então, se tratar de um grupo não homogêneo, mas que possui singularidades. São pessoas que, de maneiras distintas e diversas, vivenciam uma mesma fase da vida.

Dussel (s/d) reconhece a juventude como um período no qual há uma crise de identificação com o Estado, e a partir de então esta tende a se rebelar contra “uma sociedade que não lhe inspira mais confiança” (p. 184).

Muitas vezes tal crise de identificação pode aparecer de forma violenta, isto é, as juventudes podem vir a se manifestar de formas agressivas contra a sociedade. Porém, para Freire (2005a), “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (p. 47).

Assim, como poderiam as juventudes dar início à violência? Muitas vezes, eles e elas são resultado de uma violência que os impede de ser e que busca adaptá-los a um sistema de dominação.

Segundo Dussel (s/d), pela já citada crise de identificação com o Estado, a juventude é uma fase propícia para conscientização, isto porque, ao vivenciar tal crise, os jovens e as jovens podem mais facilmente se perceberem dominados pelo sistema, e por isso existe urgência por parte dos dominadores em enquadrá-los, em adaptá-los.

Considerando o mesmo contexto de enquadramento da juventude ao sistema de dominação, Fiori (1986) observa que apenas é permitida a participação de jovens na construção da sociedade quando estes são considerados preparados para fazê-lo, conforme os interesses do sistema dominante. E o ensino, por meio da instituição escolar, é o principal meio de adaptação dos indivíduos a tal sistema.

Internacionalmente, foi a partir de 1985 que a temática das juventudes tomou destaque, por este ser definido pela ONU como o Ano Internacional da Juventude (CHAVES JÚNIOR, 1999).

No Brasil, estudos recentes apontam a juventude como um período crítico da vida:

O Brasil possui 48 milhões de habitantes entre 15 e 29 anos. É nesta faixa etária que se encontra a parte da população brasileira atingida pelos piores índices de desemprego, de evasão escolar, de falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade (BRASIL, 2006b).

Portanto, não ao acaso que Soares (2004) considera que:

é preciso, com urgência e coragem intelectual – e ousadia ética (...) – debruçar-se sobre o drama da juventude brasileira e esforçar-se por compreendê-lo, abrindo a cabeça e o coração. É nosso dever pelo menos tentar (p. 132).

O desenvolvimento deste estudo possui tal direcionamento, compreendendo ainda que, mesmo quando “em diversos casos a juventude não esteja simbolizando a realidade social, a maneira como se porta indica caminhos a serem percorridos, falhas ou crises” (CHAVES JÚNIOR, 2004, p. 43).

Destaca-se também, conforme aponta Costa (2004), que, ao escolher os jovens e as jovens como destinatários, “optamos por atuar para um segmento estratégico de nossa população”, pois auxiliá-los a se viabilizar como pessoas, cidadãos e cidadãs e futuros profissionais é contribuir para a ruptura da reprodução das injustiças que temos hoje em nossa sociedade (p. 243).

Importante ressaltar o entendimento acerca do “auxiliar” acima citado, que está relacionado às contribuições pretendidas por este estudo, que somente podem existir a partir da colaboração e, portanto, da participação das juventudes.

Castro (2004) considera que os próprios jovens deveriam reivindicar seus direitos. Mas nos faz lembrar de que tal aspecto “passa pela formação política deles no sentido de aprender a zelar pela coisa pública, acompanhar e cobrar a ação do Estado”. Trata-se do “exercício de cidadania civil e política ativa, monitorando o uso da coisa pública” (p. 293).

Destaca-se, contudo, a compreensão dessa formação política e cidadã como sendo um processo sempre inacabado. Assim, em qualquer que seja a fase da vida que se vivencia, jovens ou não-jovens, estamos sempre inseridos em práticas sociais que nos proporcionam processos educativos que podem ou não nos aprimorar enquanto cidadãos e cidadãs.

Percebe-se, portanto, que a formação para o exercício da cidadania não deve ser atribuída a nenhuma instituição específica, como escola, família ou grupo social, mas, trata-se de uma formação em que cada uma destas, entre outros grupos sociais, têm suas influências.

As circunstâncias que permeiam o desenvolvimento dessa formação são pertinentes a este estudo, e estão expostas no próximo capítulo. Este parte da configuração

constitucional que se vive atualmente no Brasil, além de apresentar contribuições teóricas que nos auxiliam na compreensão do processo de formação humana para o exercício da cidadania.

5 DEMOCRACIA E CIDADANIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em épocas anteriores, a nação brasileira já vivenciou períodos repressivos, quando a população não possuía mecanismos legais de intervenção nas decisões de âmbito público.

Covre (1993) nos permite lembrar que “no Brasil, os governos ditatoriais no poder de 1964 (...) até a década de 80 acabaram com quaisquer direitos” (p. 12). Segundo a autora, “foi um período de anticidadania, de cerceamento da expressão e da liberdade, de trancafiamento, de tortura e mesmo de eliminação daqueles que se opunham à forma de pensar e agir então dominantes” (p. 12).

Tal referência é feita ao Regime Militar, implantado no Brasil pelo golpe de Estado em 1964. Os militares mantiveram-se no poder até 1985. Durante esse período,

dispondo da força armada, possuíam recursos suficientes para aplacar qualquer possibilidade de oposição às suas diretivas. Criaram regulamentos que se autolegitimavam e tinham força de lei – os Atos Institucionais – e, com base neles, alteraram substancialmente as regras do jogo político no país (SILVA, 1992, p. 10).

Para assunção do poder, os militares contaram com o apoio explícito dos Estados Unidos da América (EUA). E, no período do regime, a censura imposta acobertou “casos escabrosos de corrupção” (SILVA, 1992, p. 11).

No entanto, atualmente, segundo a Constituição Federativa do Brasil promulgada em 1988, vivemos em um país democrático, e a população é detentora de poder de decisão:

Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito (...)

Parágrafo único: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2006a).

Desde a promulgação desta que é a Constituição que atualmente está em vigor em nosso país, os espaços legalmente constituídos para participação da população em decisões estatais foram gradativamente ampliados.

Explicitamente, desde a década de 1970, espaços de participação foram reivindicados pela população brasileira, principalmente pelos movimentos sociais, e a Constituição Federativa de 1988 faz parte do processo de conquistas de tais reivindicações.

Resultado de um amplo movimento pela democratização do Brasil, após o longo período do regime militar, a Constituição Federal de 1988 representa o mais avançado documento da história constitucional brasileira, trazendo em seu bojo o reconhecimento de um amplo rol de direitos humanos, tanto no âmbito dos direitos e garantias individuais, quanto dos direitos políticos e sociais (PIROTTA, 1999, p. 31).

Porém, apesar do estabelecimento legal, não podemos afirmar vivermos em um país democrático, e alguns autores nos auxiliam nessa reflexão.

Segundo Ianni (1993), a democracia está relacionada à soberania da nação, do povo e do cidadão.

Para Touraine (1996), “não é possível aceitar a redução da democracia ao desaparecimento das ditaduras militares” (p. 249). Além disso, não podemos nos contentar “em chamar democráticos os regimes não-autoritários” (p. 219).

Assim, a promulgação de uma Constituição democrática por determinado país, não garante a vivência da democracia por seus cidadãos e cidadãs. É preciso reconhecer o avanço democrático que a Constituição Federativa do Brasil de 1988 representa, principalmente quando nos lembramos de períodos repressivos vividos anteriormente. Mas é preciso reconhecer também que muitos dos direitos que nela estão garantidos são diariamente negados a grande parte da população brasileira.

Quanto a esse contexto, Benevides (2004) faz as seguintes considerações:

Nossa Carta Magna reflete essa feliz combinação de direitos humanos e direitos do cidadão; lutar pela cidadania democrática se confunde com a luta pelos direitos humanos, o que, sem dúvida, representa um avanço em um país regado com sangue de escravos. No entanto a realidade explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados, pela profunda desigualdade social, fruto de séculos de política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda (p. 49).

Assim, pode-se afirmar que a Constituição democrática que rege nosso país atualmente se estabelece apenas como uma etapa na construção de uma sociedade mais democrática. A existência de uma Constituição nesses padrões não encerra luta alguma, estabelecendo-se apenas como mais um artifício para se reivindicar maior justiça social.

É nesse sentido que Covre (1993) faz a seguinte afirmação: “a Constituição é uma arma na mão de todos os cidadãos, que devem saber usá-la para encaminhar e conquistar propostas mais igualitárias” (p. 10). Ela “limita o poder dos governantes”. Trata-se de um instrumento que assegura aos cidadãos que estes “não podem ser tratados arbitrariamente” (p.18).

Quanto aos princípios que designam ou não um regime como democrático, Touraine (1996) nos auxilia com a seguinte reflexão:

Se não há democracia sem respeito pelos direitos fundamentais, sem representação dos interesses da maioria e sem cidadania, existe uma grande diversidade de regimes cuja ação respeita um só desses princípios ao mesmo tempo que destrói os outros dois. Nenhum desses regimes pode ser chamado democrático (p. 226).

Portanto, muitos regimes chamados democráticos, na concepção de Touraine (1996), não o são. E estes podem vir a tentar o convencimento de seus cidadãos e cidadãs acerca da existência de uma democracia que concretamente inexistente. Entre outras, uma das maneiras para tal convencimento é a manipulação das massas.

Como exemplo, Bordenave (1994) comenta que

o chamado “planejamento participativo”, quando implantado por alguns organismos oficiais, freqüentemente não é mais que um tipo de participação concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante (p. 29).

Enfim, um determinado regime pode vir a transmitir uma imagem aparentemente democrática e, ao mesmo tempo, não respeitar certos princípios democráticos.

Mas o que seria então a democracia?

Na busca de responder tal questão, Touraine (1996) afirma que, antes de tudo, a democracia deve ser definida como “uma cultura”, e não somente como “um conjunto de garantias institucionais” (p. 175).

Para o autor, o objetivo principal da democracia é “garantir a igualdade não só dos direitos, mas também das oportunidades e limitar o quanto possível a desigualdade dos recursos” (p. 160).

E a luta pela construção de uma sociedade que assim seja decorre de um grande desejo de liberdade, que é intrínseco aos seres humanos, de forma que “a democracia (...) é alimentada por um desejo de libertação” (TOURAINÉ, 1996, p. 23).

Esse desejo é o que direciona a luta de homens e mulheres que atuam, quando em ação democrática, com o objetivo principal de “libertar os indivíduos e grupos das imposições que pesam sobre eles” (TOURAINÉ, 1996, p. 23).

Porém a ação democrática esbarra em inúmeros desafios, sendo o maior deles conseguir conciliar o maior respeito possível às liberdades pessoais com a organização de uma sociedade que seja considerada como justa pela maioria das pessoas (TOURAINÉ, 1996, p. 22).

Comumente, a questão da maioria torna-se também um desafio na construção da democracia. Isso porque, de forma geral, muitas pessoas podem considerar que, sendo atendida a vontade da maioria, fez-se justiça social.

Entretanto, nem sempre a vontade da maioria respeita os direitos básicos das minorias. E por isso Touraine (1996) considera que “é preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias” (p. 29).

Dessa forma, o autor esclarece que:

A democracia é o regime em que a maioria reconhece os direitos das minorias porque aceita que a maioria de hoje venha a se tornar a minoria no dia de amanhã e ficar submetida a uma lei que representará interesses diferentes dos seus, mas não recusará o exercício de seus direitos fundamentais (p. 29).

O autor destaca ainda que: “uma sociedade não é naturalmente democrática, mas torna-se democrática” (TOURAINÉ, 1996, p. 264). Isso porque se trata de “pensar, sentir e agir no sentido de que a democracia se constrói a todo instante, nas relações sociais de que fazemos parte” (COVRE, 1993, p. 64).

Assim sendo, ao discorrer sobre tal temática, é de extrema importância que sejam feitas referências aos cidadãos e às cidadãs que na democracia atuam e que a democracia constroem.

5.1 Formação para a cidadania e participação social

Inexiste sociedade democrática sem que haja cidadãos e cidadãs atuantes nesta. A atuação destes, que exercem assim a cidadania, configura a sociedade que se busca construir.

Segundo Ferreira (1993) “como as cores, que não podem ser pensadas sem extensão, cidadania só se configura quando encarada em um indivíduo, o cidadão. É ele que realiza sua existência, enquanto ela lhe confere uma identidade” (p. 19).

A idéia de cidadania aparece com a criação das cidades. Segundo Covre (1993), “a cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade, à capacidade de os homens exercerem direitos e deveres de cidadão” (p. 16).

Porém pode ser percebido que, com a passagem dos anos, o conceito de cidadania sofreu alterações, principalmente quando se compara a cidadania almejada atualmente com aquela vivenciada por muitas sociedades séculos atrás.

Na pólis grega, por exemplo, os homens viviam numa relação de igualdade, na qual “tudo era decidido mediante palavras e persuasão, sem violência” (COVRE, 1993, p.17). Mas essa democracia “era restrita, pois incluía apenas os homens livres, deixando de fora mulheres, crianças e escravos” (COVRE, 1993, p. 17).

Da mesma maneira, a sociedade romana, apesar de vivenciar uma democracia, o fez de maneira restrita. Afinal, era uma sociedade escravocrata (COVRE, 1993), que oferecia, portanto, diferenciação injusta no tratamento das pessoas.

Mas, considerando a construção de uma sociedade que fosse democrática, sem discriminações, qual seria a cidadania almejada para tanto?

Segundo Covre (1993), “(...) a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel” de homens e mulheres “no Universo” (COVRE, 1993, p. 11).

Quando se compara essa afirmação de Covre (1993) com a utilização do termo cidadania feita por sociedades antigas, como as já citadas, pode ser compreendido que o conceito de cidadania passou por transformações ao longo da história. Isso porque a “estruturação da cidadania (...) está sempre em processo” (COVRE, 1993, p. 29).

Contudo, a ênfase nos cidadãos e nas cidadãs como aqueles possuidores de direitos e deveres manteve-se ao longo dos tempos. Nesse contexto, ressalta-se que:

As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. Acabam por relevar os deveres que lhes cabem, omitindo-se no sentido de serem também, de alguma forma, parte do governo, ou seja, é preciso trabalhar para conquistar esses direitos. Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar (COVRE, 1993, p. 10).

Atualmente, no Brasil, a cidadania é negada a grande parte da população, que não possui seus direitos básicos atendidos. Destaca-se, então, que entre os deveres dos cidadãos e das cidadãs está a luta pela dignidade de todas as pessoas.

Nosso país vivenciou um processo de democratização desde o enfrentamento dos regimes ditatoriais até a promulgação da Constituição de 1988, que possui vários tópicos progressistas, “contudo, a existência de cidadania para a maior parte da população brasileira depende ainda de muita luta social” (COVRE, 1993, p. 61).

Os cidadãos e as cidadãs não estão sendo responsabilizados pela situação social em que se encontram. Ao contrário, na concepção de cidadania aqui defendida, somos todos responsáveis por aqueles ou aquelas que têm seus direitos negados. Mas é importante a ênfase na atuação dos cidadãos e das cidadãs que fazem parte da história que constroem.

Esclarece-se que, quando se deseja a construção de uma sociedade democrática, é necessário atuar de forma condizente com o desejado. Portanto, a construção e a manutenção da democracia implicam responsabilidades aos cidadãos e às cidadãs que nela atuam.

Assim sendo, afirmar o desejo pela democracia e não participar da luta por espaços participativos, ou ainda pela extinção de espaços e/ou contextos não democráticos, é uma incoerência que pode dificultar a construção e a manutenção do regime democrático.

Não que exista uma postura a ser seguida por todos os sujeitos e que estes devam necessariamente ser vinculados a um partido político ou a um espaço de participação legalmente definido. Apenas se aponta que a luta por uma sociedade democrática implica a atuação dos cidadãos e cidadãs em sua construção e manutenção.

Segundo Touraine (1996), “cada indivíduo que trabalha para integrar em suas condutas os elementos fragmentados da realidade social está ajudando na reconstrução de uma sociedade democrática” (p. 268). O autor atribui, então, responsabilidades aos indivíduos para a construção da democracia.

Também auxiliando em tal reflexão, Freire (2000) afirma que devemos participar de práticas que são coerentes com nossa utopia de sociedade. Isso porque nossa ação não é neutra no mundo, ela sempre interfere nele. Assim sendo, devemos assumir a politicidade de nossa presença, que jamais se constitui como presença neutra na história.

Afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2000, p. 80). Apesar de nossos condicionamentos genéticos, culturais, sociais, não somos seres determinados. Temos poder de opção, decisão e intervenção no mundo (FREIRE, 2000).

Sendo impossibilitados de neutralizar nossa presença no mundo, participamos sempre a favor de alguém ou algo e, conseqüentemente, sempre contra alguém ou algo. Então, considerando que vivemos em sociedade, nossa participação no mundo está sempre direcionada ou à manutenção ou à transformação social.

Ressalta-se então a participação de homens e mulheres no mundo como intrínseca à existência humana, pois todos e todas participamos no mundo simplesmente por existir com ele.

Ao definir participação, Bordenave (1994) afirma ser possível fazer parte sem tomar parte, e esclarece que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. “Eis a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado” (p. 22).

Freire (2000), também faz distinção entre diferentes maneiras de participar. Para o autor, a atuação dos oprimidos na busca de sua libertação é engajamento, do contrário seria “pseudoparticipação” (FREIRE, 2005a, p. 64).

Percebe-se que nem todas as pessoas atuam na mesma direção, nem com a mesma intensidade. Uma participação ativa e direcionada à transformação, no sentido da humanização, é o que podemos chamar de engajamento necessário à luta pela libertação.

Streck (2005) comenta acerca de uma possibilidade contrária: a de a participação servir aos interesses dos dominadores. Segundo o autor, por debaixo desse termo, “se escondem práticas e políticas que nada mais fazem do que viabilizar a dominação” (p. 86).

A partir de tais reflexões, talvez pudéssemos concluir que: sendo inata ao ser humano, a participação não está relacionada à formação das pessoas. Porém não é o que ocorre. Segundo Streck (2005),

pressupõe-se que a participação seja um fenômeno ou processo constitutivo da condição humana, que ela tem a ver fundamentalmente com a dignidade

de mulheres e de homens (...). As formas dessa participação são cultural e historicamente definidas (p. 91).

Compreende-se, portanto, que podemos aprender diferentes formas de participar. Nesse contexto, a educação passa a ser significativa para o direcionamento de nossa participação no mundo e, assim, para o exercício de nossa cidadania na sociedade.

Segundo Covre (1993), “é preciso haver uma educação para a cidadania” (p.66). Isso porque “o pressuposto básico para a existência da cidadania” é que “os sujeitos ajam e lutem por seus direitos” (p. 73). Para tanto, as pessoas precisam não apenas conhecer quais são os seus direitos, mas também os caminhos para reivindicá-los. Afinal,

só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda população (COVRE, 1993, p. 10).

Assim sendo, para o exercício da cidadania, é preciso uma formação que abranja conhecimentos sobre os direitos e possibilidades de reivindicações das pessoas, para que estas possam, a partir de condições democráticas, reclamá-los.

Esclarecendo melhor, Covre (1993) afirma: “é preciso criar espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar” (p. 66).

Dessa forma, quando se fala em educação para cidadania, devemos questionar de que cidadania se está falando. E quando se trata da construção de uma sociedade democrática, questiona-se: cidadania para que democracia?

Segundo Freire (1980), “preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente” (p. 20).

Partindo da realidade social iníqua que vivemos atualmente, e da existência de um sistema de dominação vigente, a formação de cidadãos e cidadãs deve estar direcionada para uma atuação transformadora em direção a uma sociedade mais justa.

Assim, não se pode esperar que nossa sociedade se transforme na sociedade democrática que almejamos, para depois falarmos nos cidadãos e cidadãs que queremos formar. A formação humana para a democracia deve anteceder sua conquista. Trata-se do

mesmo princípio defendido por Touraine (1996), ao afirmar que “uma sociedade livre só se constrói com seres livres” (p. 178).

Portanto, temos a responsabilidade de buscar uma educação cidadã para intervenção no mundo que possibilite a construção de uma sociedade mais democrática.

O processo de construção da democracia necessariamente deve ser vivido pelos cidadãos e cidadãs que nela exercem sua cidadania. Uma sociedade democrática que não foi construída pelos que nela atuam já não pode constituir-se como tal.

Se o discurso oficial afirma a democracia como um valor fundamental, é preciso que se verifique de que democracia está se falando, quais os seus pressupostos e como ela se materializa nas práticas sociais. Um regime que, apesar de se dizer democrático, exclui das conquistas sociais um contingente enorme de pessoas, que estabelece favores para impedir o direito, que cobra lealdade incondicional ao governo, que reclama de seus cidadãos obediência irrestrita às leis e às regras, esse regime está sob suspeita, porque sob suspeita também se encontra esse modo de entender democracia (FERREIRA, 1993, p. 225).

Considerando que nossa identidade cidadã assim se forma, a partir de processos educativos que vivenciamos em diversos tempos e espaços, nossas experiências não escolares são relevantes em nossa formação para o exercício democrático. Segundo Ribeiro (2002), existem limites inerentes à educação escolar que a impossibilitam de constituir-se como via preferencial de acesso à cidadania.

Isso porque, além de, muitas vezes, o sistema escolar estar moldado apenas para adequar os educandos ao sistema vigente – o que dessa forma, não inclui a prática da reivindicação – nossa educação cidadã está relacionada com nossa vivência social diária, que, portanto, extrapola os muros das instituições escolares. Touraine (1996) nos auxilia em tal reflexão, quando esclarece que:

Definir a democracia como o meio institucional favorável à formação e ação do sujeito não teria sentido concreto se o espírito democrático não penetrasse todos os aspectos da vida social organizada, tanto a escola como o hospital, tanto a empresa como o município (p. 199).

Reconhecer, porém, que a educação se desenvolve em diferentes espaços não minimiza a função educadora da instituição escolar. Freire (2003) considera urgente que a escola desenvolva nos educandos certos gostos democráticos como “o gosto do respeito à

coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza” (p. 89).

Importante, então, destacar a função de educadores e educadoras no que tange à participação social. Para Streck (2005),

o educador não educa simplesmente para participar, mas ele educa para algum tipo de participação. Dito de forma ainda mais radical, o educador e a educadora educam a própria participação na medida em que a cultivam, orientam, informam, contextualizam e incentivam (p. 94).

Contudo, retoma-se e ressalta-se o quanto as experiências que extrapolam o espaço escolar são significativas para a formação do perfil participativo que um indivíduo terá na sociedade.

A convivência social se desenvolve contando com determinantes econômicos, políticos, históricos e culturais. A vida cotidiana tem dimensões econômicas, mas também estéticas, religiosas, morais e políticas. Todo esse elenco precisa ser considerado quando se enfoca a formação do cidadão, aquele que precisa aprender a difícil arte de viver no espaço público (FERREIRA, 1993, p. 220).

A ampliação dos espaços que possibilitam legalmente a participação popular nas decisões do Estado, a partir do processo de democratização que tem sido vivenciado em nosso país nas últimas décadas, urge novas aprendizagens aos cidadãos e às cidadãs do Brasil.

Isso porque, para participar de tal processo, é preciso “mais do que estar representados em órgãos colegiados, conselhos, ou ser ouvido sobre uma determinada política ou ação legal”. É necessário “dispor dos conhecimentos e recursos para poder exercer controle social de políticas” (CASTRO, 2004, p. 285).

Nesse mesmo sentido, mas especificamente quanto às juventudes, Castro (2004) afirma que “tal princípio pede investimento em formação sobre procedimentos orçamentários, maquinaria política, trâmites legislativos, o lidar com contas públicas, comumente não dispostas de forma transparente” (p. 285).

Assim, também especificamente quanto às juventudes, questiona-se: que formação desejamos para os jovens e as jovens de nossa sociedade? Que cidadania gostaríamos que fosse exercida por eles e elas?

Formar um indivíduo que desconhece as possibilidades de intervenção sobre o Estado é alienação. Formar um cidadão ou cidadã que não acredita que uma transformação social é possível é formar para a manutenção do sistema de dominação.

Para Freire (2000), saber que mudar é difícil, mas é possível, é indispensável ao exercício da cidadania. Segundo o autor, o ser humano “não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40).

Enquanto homens e mulheres não conhecem a capacidade que possuem para transformar a realidade social que vivem, tendem a não lutar por seus direitos e a crer que sua ação sobre o mundo não tem efeito algum.

As juventudes precisam ser reconhecidas em suas capacidades de atuação e transformação social, bem como reconhecerem-se como possuidoras de tal potencial.

É também a partir da ocupação de espaços legalmente definidos para intervenção da população que cidadãos e cidadãs podem vir a manifestar seu desejo por maior justiça social e expressar o potencial transformador que possuem.

Os conselhos municipais constituem-se como espaços onde a luta por direitos tem lugar legalmente garantido. E um Conselho Municipal da Juventude talvez possa conceder essa garantia às juventudes especificamente.

5.2 A formação dos conselhos municipais no Brasil

Com a promulgação da Constituição de 1988, muitas decisões que eram centradas no Governo Federal foram transferidas aos estados e municípios, que passaram a também gerir recursos e determinar prioridades. Esse processo é denominado de descentralização do poder (RIBEIRO e GUEDES, 2001).

Essa descentralização é vista como uma possibilidade de formulação de políticas públicas mais condizentes com a realidade social, já que, dessa forma, a decisão da destinação dos recursos está mais próxima da população a que se refere.

Segundo Ribeiro e Guedes (2001), os constituintes acreditavam que o poder local tendia a realizar políticas sociais mais efetivas devido à maior proximidade entre a gestão e a execução, considerando que as necessidades da população seriam percebidas de forma contextualizada.

É nesse contexto de descentralização que são criados os conselhos municipais. Condizendo com o que afirma em seu artigo primeiro, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegura a participação da sociedade civil em decisões governamentais (BRASIL, 2006a), seja focada em determinada política pública, como na área da saúde (art. 198, III) e da assistência social (art. 204, II), seja de maneira mais abrangente, como por meio da participação no planejamento municipal (art. 29, XII).

Os conselhos municipais, por possibilitar a participação dos cidadãos, podem permitir o controle, a fiscalização das contas públicas e a exigência do cumprimento das decisões tomadas conjuntamente.

Para Castro (2004),

A figura de conselhos compostos por membros da sociedade civil é um avanço no plano de firmar transparência e representação dos movimentos de base quer na elaboração, quer no acompanhamento e monitoramento das políticas. Também com a Constituição de 1988 se instituíram os conselhos sociais com tais funções; contudo, a vigilância sobre como se dá a representação da heterogeneidade dos movimentos sociais, o efetivo poder de exercício da autonomia dos conselhos sociais em relação ao governo e sua preparação ou seu poder de conhecimento são desafios para a processualística da democracia (p. 282).

Também se referindo a tais espaços, Benevides (2004) considera que, atualmente em nossa sociedade, a participação em conselhos é uma forma possível de exercer cidadania.

Auxiliando nessa reflexão, Leão e Lage (2001) afirmam: “o conselho é o canal de participação legalmente constituído para o exercício da gestão democrática”. As autoras acrescentam ainda que “o funcionamento dos conselhos é fruto de um esforço coletivo, no sentido de romper com o tradicional legado centralista da administração pública” (p. 62).

Porém a existência de um espaço público com tais finalidades não causa a conquista de seus objetivos como mera consequência. Isto é, não basta a criação de conselhos municipais para a garantia da participação popular e do exercício da cidadania.

Entre fatores que podem interferir para tanto, Abranches (2003), ao analisar os conselhos escolares, cita a informação (referindo-se ao conhecimento de cidadãos e cidadãs acerca de seus direitos e deveres e, assim, sobre suas possibilidades de reivindicações) como essencial para a existência da participação popular.

Percebe-se, então, que os conselhos municipais podem ter seu funcionamento vinculado ao exercício da cidadania e à participação da população, como também podem

constituir-se como espaços ociosos do ponto de vista da atuação popular. Dependerá das formas de participação que se desenvolverem em tal espaço.

Importante destacar que tais aspectos estão relacionados à formação humana para o exercício da cidadania, já que a atuação de homens e mulheres determina as formas de participação que se desenvolvem em um determinado espaço, neste caso específico, em um conselho municipal.

5.2.1 O Conselho Municipal da Juventude de São Carlos – CMJ

Em 2005, no município de São Carlos, estado de São Paulo, foi criado um conselho municipal exclusivo para atuação de jovens: o Conselho Municipal da Juventude (CMJ).

Diferentemente de uma visão assistencialista, a existência de um conselho municipal para atuação de jovens pode vir a lhes atribuir responsabilidades, interferindo assim no desenvolvimento pessoal e na formação destes para o exercício da cidadania.

Segundo Seixas (1999), quando as jovens e os jovens são convidados a assumir responsabilidades por ações sociais e a exercitar sua participação política, desenvolvem uma consciência social, o sentimento de pertencer à sua comunidade e a possibilidade de descobrir seu valor como cidadãos.

Para Abramovay et al. (2002), a ênfase no indivíduo jovem como sujeito das atividades contribui para a elaboração de projetos de vida, ao mesmo tempo em que conduz à reconstrução de valores éticos, como solidariedade e responsabilidade social.

Tal contexto pode acarretar uma “formação política dos jovens no sentido de aprender a zelar pela coisa pública, a acompanhar e a cobrar a ação do Estado, exercendo sua cidadania” (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003, p. 9).

Importante destacar que o CMJ é aqui entendido como um espaço condizente com o processo de democratização que nosso país vivencia desde a promulgação da Constituição de 1988.

Compreende-se que, em um espaço para participação juvenil, como se propõe a ser o CMJ, se desenvolvem inúmeros processos educativos que transformam, de algum modo, os sujeitos que os vivenciam.

Entende-se que a compreensão de processos educativos emergentes desse contexto pode estar relacionada com a formação humana para o exercício da cidadania, formação esta pertinente para a construção de uma sociedade mais democrática.

A partir de tais reflexões, o CMJ foi escolhido para o desenvolvimento deste estudo. No próximo capítulo, no qual está descrito o percurso metodológico trilhado neste trabalho, há um breve histórico acerca desse espaço, que se constituiu como campo de pesquisa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
sem aprender a refazer, a retocar
o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”*

Paulo Freire

6.1 Uma pesquisa qualitativa

Para a compreensão do percurso metodológico trilhado no desenvolvimento deste estudo, é importante que sejam retomados a questão e o objetivo desta pesquisa.

Tinha-se como objetivo compreender os saberes adquiridos por jovens, a partir da experiência destes como membros do CMJ. Para tanto, almejava-se responder a seguinte questão: a partir da experiência como membro do CMJ, que saberes são adquiridos pelos jovens e pelas jovens, e que contribuições esses saberes trazem para sua formação, segundo suas próprias percepções?

E, considerando que a investigação qualitativa privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16), conforme Bogdan e Biklen (1994), ela foi considerada como uma metodologia apropriada para a realização deste estudo.

Segundo estes autores, são características da pesquisa qualitativa:

- ter o ambiente natural como fonte direta de dados;
- ser descritiva;
- maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados;
- análise dos dados de forma indutiva, isto é, não se objetiva confirmar ou não hipóteses construídas previamente;
- o significado é de importância vital, isto é, almeja-se a compreensão do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

Para a realização de um estudo qualitativo, é fundamental a presença do pesquisador ou da pesquisadora no campo, já que há uma preocupação com o contexto em que se dão as interações entre os sujeitos. Afinal, uma ação pode ser melhor compreendida quando é observada no seu ambiente natural. Para o investigador qualitativo, dissociar uma

atitude, palavra ou gesto do contexto onde ocorre é perder o seu significado (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Sabendo-se, então, da necessária presença da pesquisadora no campo de estudo, e considerando a escolha feita por uma metodologia qualitativa, tinha-se como próximo quesito a seleção de um instrumento para a coleta de dados.

6.2 O instrumento para coleta dos dados: a entrevista reflexiva

Segundo Minayo (2000), a entrevista constitui-se uma das técnicas mais importantes para o trabalho de campo. Trata-se de um instrumento que pode vir a revelar aspectos profundos da realidade, possibilitando o desvelamento de informações que dificilmente seriam obtidas com a utilização de outros instrumentos.

No mesmo direcionamento, Szymanski, Almeida e Prandini (2002) destacam que pela presença de aspectos emocionais e reflexivos em seu decorrer, a entrevista possui uma riqueza que raramente é encontrada em outros instrumentos de coleta de dados.

Além disso, Bogdan e Bliken (1994) apontam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (p. 136), aspecto de grande importância na tentativa de responder a questão desta pesquisa, que buscava compreender as perspectivas dos participantes do estudo.

Nesses termos, decidiu-se pela utilização da entrevista como instrumento para a coleta dos dados da pesquisa. No entanto, era também necessário definir qual modalidade de entrevista seria realizada.

Nessa escolha, considerando o pressuposto de que, ao investigar o pensar do povo com ele, nos educamos juntos, de acordo com Freire (2005a), buscou-se um instrumento de coleta que compreendesse os sujeitos participantes do estudo como parceiros dos pesquisadores e das pesquisadoras na produção do conhecimento.

Assim, a entrevista reflexiva demonstrou-se adequada, considerando que ela possibilita o acompanhamento da pesquisa realizada por parte dos sujeitos envolvidos. Isso porque, para a utilização de tal instrumento, além da realização de mais de um encontro com cada participante, há um retorno da compreensão das entrevistas por parte do pesquisador ou pesquisadora.

Quando se faz uso da entrevista reflexiva, “o entrevistado descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p.13), pois ele tem um retorno acerca do saber que ajudou a produzir.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a devolutiva dos dados aos entrevistados, permitindo que estes intervenham caso percebam alguma incoerência entre o que disseram e o que foi compreendido pelo pesquisador ou pesquisadora, assegura maior credibilidade ao estudo.

É importante a ressalva de que a reflexividade desta modalidade de entrevista não se restringe à reflexão dos sujeitos envolvidos, mas também ao reflexo da “fala de quem foi entrevistado, expressando a expressão da mesma pelo entrevistador” e submetendo “tal compreensão ao próprio entrevistado” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p.15).

Nesses termos, Szymanski, Almeida e Prandini (2002) destacam o retorno aos sujeitos como fundamental na entrevista reflexiva por dois aspectos:

- dar um retorno do estudo realizado aos participantes;
- corrigir possíveis falhas de interpretação do pesquisador ou da pesquisadora.

Além disso, as autoras consideram que essa dinâmica de realizar a devolutiva reduz a possibilidade de uma hierarquia no desenvolvimento da pesquisa, que geralmente tem o investigador como detentor dos conhecimentos. Portanto, “a reflexividade é uma ferramenta auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p. 15).

É importante ressaltar que, por vezes, há esforço por parte dos entrevistados em sistematizar um conhecimento que possuem, mas que ainda não haviam expressado.

Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p.14).

Com relação a uma outra característica da entrevista reflexiva, que é a realização de mais de um encontro com cada sujeito, tal dinâmica favorece o surgimento de reflexões que talvez não fossem realizadas caso o encontro ocorresse uma única vez, isto é, caso fosse realizada uma única entrevista com cada sujeito.

Isso porque, quando acompanhamos a reflexão de uma pessoa sobre um determinado tópico, somos estimulados em nossas próprias reflexões, e tal processo pode mais facilmente se desenvolver em um período de tempo que extrapola um único encontro.

Quando se opta por utilizar a entrevista reflexiva como instrumento para coleta de dados, o roteiro para realização da primeira entrevista deve conter uma questão desencadeadora formulada com base no objetivo da pesquisa. Esta se constitui como o “ponto de partida” que direciona as reflexões do entrevistado, focalizando o tópico que se deseja estudar (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002).

Assim sendo, entre as questões que compunham o roteiro utilizado na primeira entrevista (apêndice I), estava a questão desencadeadora: o que significou para você participar do CMJ?

Feita, então, a escolha da entrevista reflexiva como instrumento para coleta dos dados, o percurso metodológico percorrido será exposto conforme segue:

- autorização do comitê de ética para inserção no campo de pesquisa;
- aproximação do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa;
- contextualização do campo: um breve histórico do CMJ;
- os sujeitos da pesquisa: seleção e apresentação;
- procedimentos para realização das entrevistas (processo de coleta dos dados);
- os procedimentos para análise dos dados.

6.3 Parecer do Comitê de Ética

Antes de iniciar a pesquisa de campo, conforme recomendam Freitas e Hossne (2001), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar para avaliação, com o objetivo de proteger os sujeitos da pesquisa de possíveis danos e com a preocupação de preservar seus direitos. Foi obtida autorização para a realização deste estudo conforme aponta o parecer nº 225/2006 (anexo I).

Importante destacar que, quando são desenvolvidas pesquisas em busca de justiça social, é fundamental que estas transcorram embasadas numa reflexão ética que assegure o respeito pela integridade e dignidade das pessoas envolvidas no processo.

Após aprovação do projeto, a coleta de dados foi realizada entre os meses de março e outubro de 2007. No entanto, a aproximação do campo de pesquisa já transcorria desde abril de 2006.

6.4 Aproximação do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa

Iniciando o caminhar na ânsia de responder a questão de pesquisa e atingir o objetivo proposto, num primeiro momento, houve busca de informações sobre o CMJ na Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC), especificamente na Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude.

Para tanto, foram desenvolvidas conversas com funcionários da PMSC, estas entendidas aqui conforme apontam Oliveira e Stotz (2004): um procedimento auxiliar, de grande importância para garantir a inserção no campo da pesquisa, permitindo a contextualização das pessoas envolvidas e a convivência necessária para o desenvolvimento do estudo. Tais conversas possibilitaram a aquisição de informações sobre o funcionamento do CMJ, assim como a obtenção dos contatos de seus jovens membros.

Acreditando na metodologia como um caminho do pensamento e uma prática exercida para a abordagem da realidade (FREITAS e HOSSNE, 2001), procurou-se uma aproximação com o real, buscando minimizar as interferências que a realização da pesquisa necessariamente causa no ambiente de estudo.

As reuniões do CMJ certamente sofreram interferência da pesquisa realizada durante o período de coleta de dados, tanto pela presença da pesquisadora como pela ciência de todos os participantes das reuniões acerca da realização deste estudo.

Assim, necessariamente, o ambiente sofreu o “efeito do observador”, que Bogdan e Biklen (1994) definem como as modificações do comportamento dos sujeitos estudados que surgem pela presença do pesquisador ou da pesquisadora no campo de estudo (p. 68).

Cruz Neto (2001) também disserta acerca das influências que o desenvolvimento da pesquisa pode causar no ambiente. Para o autor, a presença do investigador no campo distancia-se de qualquer neutralidade, pois “nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto” (p. 59).

Como pesquisadora, além das visitas feitas à Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, estive presente na I Conferência Municipal da Juventude, na cerimônia de posse dos membros do Conselho e nas reuniões ordinárias mensais do CMJ a contar de março de 2007 até outubro do mesmo ano, mês em que foi considerada encerrada a coleta de dados desta pesquisa.

Tais presenças estavam pautadas em diferentes finalidades e, assim sendo, possibilitaram, além da aquisição de informações sobre o CMJ e sobre seus membros, a aproximação com campo e com os sujeitos participantes desta pesquisa.

O acompanhamento das reuniões do CMJ foi realizado tendo em vista principalmente o convívio com os sujeitos da pesquisa, considerando que a partir deste pode haver maior fidedignidade nos resultados encontrados pelo estudo. Afinal, o convívio “pode trazer aos que nele se encontram uma visão mais clara do outro (...). Nele, as pessoas se colocam abertamente e o conhecimento é mais autêntico” (OLIVEIRA e STOZ, 2004).

Mas o favorecimento do convívio não pôde ser concretizado com todos os sujeitos que participaram do estudo, pois alguns deles não freqüentaram as reuniões do CMJ durante o período de coleta de dados, aspecto que poderá ser compreendido nos tópicos seguintes deste capítulo.

6.5 Contextualização do campo: um breve histórico do CMJ

O município de São Carlos localiza-se no interior paulista, a 235 km da capital do estado, e possui aproximadamente 220 mil habitantes.

Nele, a Lei Municipal nº 13.617 de 19 de julho de 2005, alterada pela Lei Municipal nº 13.729 de 30 de dezembro de 2005 (anexo II), cria o Conselho Municipal da Juventude.

Segundo a referida lei, são finalidades deste Conselho (SÃO CARLOS, 2005a; SÃO CARLOS, 2005b):

- formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos;
- fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil;
- incentivar o intercâmbio entre as organizações juvenis do município e de outras instâncias.

Esta lei foi instituída após apresentação à Câmara Municipal de São Carlos do Projeto de Lei nº 134 (anexo III), pela vereadora Diana Cury. Neste documento, a vereadora defende a criação do CMJ, alegando que “a representação e a participação nos processos de decisão de políticas que, direta ou indiretamente, envolvam os jovens (...) tornam-se imprescindíveis para a formação da cidadania inclusiva e democrática” (CURY, 2005, p. 2).

Para a vereadora, é fundamental a “elaboração de políticas públicas que garantam a inserção e a inclusão social do jovem e da jovem”, pois se trata de um grupo com “alta vulnerabilidade social” (CURY, 2005, p. 3).

Segundo a Lei que cria o CMJ, este deve ser composto por 18 membros titulares e 18 suplentes, sendo que tal composição é tripartite na seguinte conformidade (SÃO CARLOS, 2005a; SÃO CARLOS, 2005b):

- um terço de representantes do Poder Público;
- um terço de representantes de jovens na faixa de 15 a 29 anos;
- um terço de representantes de educadores que atuem com jovens de 15 a 29 anos.

Portanto, as juventudes de São Carlos devem ser representadas no CMJ por 12 jovens (6 titulares e 6 suplentes), sendo que estes devem ter entre 15 e 29 anos de idade.

Para a escolha dos representantes jovens do CMJ, a Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, em maio de 2006, realizou a I Conferência Municipal da Juventude de São Carlos. Neste evento, foram escolhidos por eleição direta os 12 jovens membros do CMJ.

A divulgação do evento ocorreu mediante distribuição de cartazes e panfletos nas escolas, faculdades e universidades do município. Na data marcada, a prefeitura disponibilizou transporte gratuito para o percurso entre as escolas estaduais e o local da conferência, o que favoreceu que muitos professores e professoras acompanhassem seus educandos.

A assembléia teve início com explicações de autoridades municipais, quando contava com um grande número de jovens presentes. A votação dos membros do CMJ foi o último acontecimento da conferência. Neste momento, muitos e muitas jovens já haviam deixado o local, pois o evento ocorreu durante a noite e teve atraso no horário marcado, tanto para seu início como para seu término.

Aos interessados e interessadas em se candidatar foram disponibilizados alguns poucos minutos para apresentação e discurso. Em seguida, os jovens e as jovens presentes puderam participar do processo de votação. A orientação da organização do evento foi que

cada jovem eleitor ou eleitora votasse em 6 representantes dentre os 12 que estavam disputando o cargo de membro titular juvenil do CMJ.

Durante o processo de votação, os candidatos estavam posicionados à frente da platéia de jovens que, para votar, erguiam o crachá de participação. Após esse processo, estavam eleitos os 6 titulares e os 6 suplentes da tripartite juvenil para compor o CMJ.

Conforme registra o Decreto nº 175 de 14 de junho de 2006, a contar desta data, os membros do CMJ estavam oficialmente nomeados. Tal documento reafirma o que já havia sido previsto em lei: o mandato de cada membro é válido por dois anos, podendo ser reconduzido por uma única vez (SÃO CARLOS, 2006a).

No mês de junho de 2006, foi realizado um evento que formalizou a posse dos membros do CMJ. Neste, todas as jovens e os jovens eleitos estavam presentes.

Após os eventos de eleição e posse, a Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude de São Carlos organizou 4 encontros, um por mês, para os quais convocou apenas os membros da tripartite juvenil (excluindo assim os demais membros do CMJ). O objetivo era familiarizá-los com o contexto que participariam a partir do início do funcionamento do CMJ. Em tais reuniões foi discutido e elaborado o Regimento Interno do Conselho Municipal da Juventude.

Importante destacar que tais encontros ainda não se caracterizavam formalmente como reuniões do CMJ, já que, para eles, apenas a tripartite juvenil era convocada. No entanto, trata-se de um período no qual os jovens e as jovens já faziam a experiência de membros do CMJ.

Para fins metodológicos da pesquisa, a presença dos jovens e das jovens na I Conferência Municipal da Juventude foi considerado o momento em que teve início a atuação destes e destas no CMJ. Assim, a experiência de ser membro do CMJ foi considerada a partir do evento que elegeu a tripartite juvenil.

Isso porque entre a I Conferência Municipal da Juventude e a primeira reunião oficializada como sendo do CMJ transcorreram-se 10 meses. Nesse período, os membros juvenis do CMJ participaram de eventos como a cerimônia de posse e as reuniões para as quais foi convocada apenas a tripartite juvenil.

A primeira reunião do CMJ para a qual todos os membros foram convocados ocorreu apenas no dia 7 de março de 2007. Nessa reunião foi eleita a diretoria do CMJ. Como aspecto que favorece a representação das juventudes, o membro eleito presidente do CMJ pertence à tripartite juvenil.

Em 19 de abril de 2007, aconteceu a primeira reunião do CMJ com diretoria composta. A partir de então, o CMJ passou a realizar suas reuniões ordinárias mensalmente, na sede da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, localizada à Rua Dona Alexandrina, nº 852, Centro de São Carlos.

Nas reuniões, durante o período de coleta de dados, apenas 3 jovens (sendo 2 titulares e 1 suplente) costumavam comparecer regularmente, lembrando que 12 foram eleitos para tanto, e todos eles (tanto titulares como suplentes) recebiam por e-mail convocação com data, local e horário de todas as reuniões ordinárias.

Apesar da pequena adesão da tripartite juvenil às reuniões, não houve desistência formalizada por nenhum membro do CMJ. Até o encerramento da coleta dos dados, que ocorreu em outubro de 2007, nenhum dos suplentes havia sido designado como titular, mesmo estando previsto no Regimento Interno do CMJ que: “será dispensado o membro que sem motivo justificado, deixar de comparecer a 02 (duas) reuniões consecutivas ou 04 (quatro) intercaladas no período de um ano” (SÃO CARLOS, 2006b, p.4).

Entre os 4 sujeitos participantes deste estudo, que são titulares do CMJ, 2 participavam das reuniões ordinárias, enquanto outros 2 se consideravam desistentes do Conselho, conforme poderá ser verificado na apresentação dos participantes da pesquisa.

6.6 Seleção dos sujeitos: a jovem Jenifer e os jovens Gustavo, Cunha e Anderson

Considerando a composição do CMJ por 12 jovens (sendo 6 titulares e 6 suplentes), e o instrumento de coleta escolhido, decidiu-se por realizar o estudo com os membros titulares, entendendo que eles, a princípio, poderiam ter uma participação mais freqüente nas reuniões do CMJ.

Tentou-se contato com todos, porém, dos 6 jovens eleitos como titulares para compor o CMJ, 2 não residiam mais em São Carlos. Assim, participaram do estudo os demais 4 titulares.

Estando selecionados os sujeitos, estes foram convidados a participar do estudo após o esclarecimento dos objetivos e a garantia de sigilo das identidades, conforme prevê o termo de consentimento livre esclarecido (apêndice II). A participação de uma jovem menor de 18 anos foi autorizada por seu responsável, que também tomou conhecimento sobre os objetivos da pesquisa (apêndices III e IV).

Dos 4 participantes da pesquisa, 2 eram atuantes no CMJ, com os quais a aproximação da pesquisadora pôde se desenvolver nas reuniões ordinárias. Os outros 2 sujeitos foram abordados pela pesquisadora em suas residências, já que, durante o período de coleta de dados, não compareceram a nenhuma reunião ordinária do CMJ.

Os participantes da pesquisa escolheram nomes fictícios com os quais seriam identificados no texto da dissertação. Abaixo se encontra um breve histórico de suas experiências participativas, em diferentes espaços, segundo suas próprias percepções, pois se considerou este como um aspecto relevante para a compreensão dos resultados do estudo, que estão expostos no próximo capítulo.

Assim sendo, acompanharemos as colocações de Jenifer, Gustavo, Cunha e Anderson sobre suas experiências participativas:

Jenifer tem 17 anos. Considera o Conselho como uma primeira experiência de participação. É desistente do CMJ (participou de quatro encontros). Concedeu as entrevistas em sua residência.

Gustavo tem 23 anos. Já ocupou muitos espaços participativos, conforme segue: Grêmio Estudantil (durante o ensino médio); Centro Acadêmico da faculdade (por 2 anos); Diretório Central dos Estudantes – DCE (por 1 ano); União Estadual dos Estudantes – UEE (por 1 ano); Representante discente durante a graduação (por 3 anos); Associação de Pós-Graduados (por um ano); Coletivo Municipal da Juventude do Partido dos Trabalhadores (desde 2003). É membro titular do CMJ. Concedeu as entrevistas no seu local de trabalho.

Cunha tem 22 anos. Considera como experiência de participação ser membro da Pastoral da Juventude (por 6 anos) e a coordenação de um grupo de teatro na igreja (desde 2000). É membro titular do CMJ. Concedeu as entrevistas na igreja de sua comunidade.

Anderson tem 21 anos. Participa do movimento hip hop (desde 2003). É desistente do CMJ (esteve presente apenas nos eventos de eleição e posse e não participou de nenhuma reunião). Concedeu as entrevistas em sua residência.

6.7 Procedimentos para realização das entrevistas: o processo de coleta dos dados

Inicialmente houve preocupação em criar um ambiente favorável à expressão das percepções dos participantes. Para Bogdan e Blikem (1994), “boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem a vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p. 136). Assim, foi concedida aos sujeitos a livre escolha acerca do local onde gostariam de ser entrevistados.

Dessa forma, na realização deste estudo, o campo abrangeu, além das reuniões do CMJ, diferentes espaços para a realização das entrevistas com os jovens participantes, como residência, igreja e local de trabalho.

Um primeiro roteiro de entrevista foi elaborado na tentativa de que, a partir das respostas dos sujeitos, houvesse a maior aproximação possível com o objetivo da pesquisa. Assim, as questões formuladas buscavam compreender os saberes adquiridos pelos jovens e pelas jovens a partir da experiência que fizeram como membros do CMJ.

Realizou-se, então, uma entrevista piloto com uma jovem atuante no CMJ que, por pertencer à tripartite do Poder Público, não era participante desta pesquisa. Com base na transcrição dessa entrevista, percebeu-se a necessidade de alterar o roteiro inicial devido a dois aspectos: para facilitar a compreensão dos jovens acerca dos questionamentos e para evitar redundância nas respostas.

Isto é, a partir da entrevista piloto, apesar de não serem realizadas alterações na essência investigativa das questões, estas foram reduzidas em número, pois pôde ser observado que diferentes questões levavam a respostas semelhantes por parte da pessoa entrevistada.

Dessa forma, a realização e a análise da entrevista piloto possibilitaram a elaboração de um roteiro que orientou o primeiro encontro com cada jovem participante da pesquisa. Esse roteiro foi semelhante para todos, possuindo uma única questão diferenciada entre atuantes e desistentes do CMJ, na busca de compreender aspectos relevantes para a permanência ou desistência destes.

Após transcrição e leitura da primeira entrevista com cada sujeito, houve a elaboração de roteiros para as segundas entrevistas, que foram realizadas na busca de aprofundar pontos considerados relevantes para o objeto de estudo, além de permitir melhor compreensão acerca das afirmações feitas nos primeiros encontros.

Assim, os segundos roteiros possuíam questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002), e eram diferentes para cada participante, pois foram elaborados com base no que fora exposto por estes na primeira entrevista. Isto é, as colocações feitas pelos sujeitos que aparentemente auxiliavam na tentativa de responder a questão de pesquisa foram retomadas no segundo encontro através de questões que solicitavam por parte do entrevistado ou entrevistada um aprofundamento e/ou esclarecimento sobre determinada temática.

As transcrições de todas as entrevistas foram feitas imediatamente após a realização destas. Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2002), a transcrição é a primeira versão escrita “da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si” (p. 74).

As autoras sugerem a elaboração de uma segunda versão do texto transcrito, na qual “deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem (...), mas sem substituição de termos. Esse texto passa a ser o principal referente para o pesquisador, daí para diante”. Ele “pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição” (p. 74).

Continuando o processo, após a transcrição das segundas entrevistas, foram feitas várias leituras dos dados coletados nos dois primeiros encontros. Sequencialmente houve uma pré-análise desses dados e a elaboração de um breve texto que continha os principais achados do estudo.

Partiu-se então para a realização dos terceiros encontros, nos quais os principais achados foram discutidos com cada um dos 4 sujeitos participantes.

Assim como as entrevistas, esse retorno foi feito de maneira individualizada, respeitando-se as particularidades de cada sujeito, como o tempo para compreensão dos achados expostos pela pesquisadora e os esclarecimentos pertinentes ao estudo.

Esta fase foi de extrema importância para a fidedignidade dos resultados da pesquisa, já que, nela, pesquisadora e sujeitos, juntos, reelaboraram compreensões que não estavam pontuadas de forma clara na análise que havia sido feita anteriormente.

Finalizado esse processo, existiam dados referentes a um total de 12 encontros com os sujeitos deste estudo, sendo 3 com cada jovem participante (dois encontros iniciais para realização das entrevistas reflexivas e o terceiro para devolução e reflexão dos principais achados do estudo).

É importante ressaltar que para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante reflexão conjunta, pesquisadora e jovens participantes educaram-se ao discutirem as questões do estudo. E a escolha pelo instrumento de coleta utilizado foi pautada em tais considerações, pois condiz com a afirmação de Freire (2005a): “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (p. 118).

6.8 O processo de análise dos dados

Referindo-se à pesquisa qualitativa, Mazzotti e Gewandsznajder (1999) consideram previsto que a análise e a interpretação dos dados ocorram concomitantemente à coleta destes.

Tal aspecto pôde ser identificado neste estudo, já que não houve definição clara entre o encerramento da coleta de dados e o início de análise destes. Primeiramente porque, após uma pré-análise das duas primeiras entrevistas, ainda houve retorno ao campo de estudo para a realização do terceiro encontro com cada participante.

Além de que, conforme apontam Szymanski, Almeida e Prandini (2002),

o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (p. 74).

Considera-se então que, a partir das transcrições das primeiras entrevistas, iniciou-se um processo de análise que se desencadeou por um período de tempo concomitante às demais fases da coleta de dados. Porém, após as transcrições de todos os 12 encontros, houve dedicação exclusiva ao processo de análise.

Processo este que é compreendido como “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto”. Assim, buscou-se a “desocultação de significados invisíveis à primeira vista” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p. 63).

Importante destacar que, para o desenvolvimento do processo de análise dos dados, houve a preocupação em “manter o rigor, validade e fidedignidade”, porém, sem o

afastamento das percepções e da criatividade (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002, p. 64).

Em uma primeira etapa foram feitas leituras e releituras das transcrições dos encontros com os participantes.

Em uma segunda etapa, iniciou-se o procedimento de agrupamento das falas. Nesta fase, foram buscadas nas transcrições tanto citações textuais individuais que tivessem relação com o objeto de estudo como unidades que descrevessem contextos semelhantes e que aparecessem explicitadas nos depoimentos de diferentes sujeitos.

Isso porque considerou-se relevante uma mesma temática que aparecia na fala de diferentes sujeitos. Além disso, por acreditar que no percurso vivido por cada jovem estão presentes experiências singulares e, assim, saberes singulares, falas isoladas também foram consideradas significativas desde que auxiliassem a compreensão do objeto de estudo.

Assim, os agrupamentos das falas foram feitos conforme apresentavam temáticas semelhantes. Falas individualizadas, que possuíam íntima relação com o objetivo do estudo e auxiliavam na elaboração de respostas à questão da pesquisa, também foram postas em destaque.

A partir desses procedimentos, emergiram as categorias de análise. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2002), as categorias são “sínteses”. Segundo as autoras “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (p. 75).

A terceira etapa do processo foi a denominação das categorias, isto é, a designação destas conforme a temática que tratavam. Diferentemente do que pode aparentar, tal etapa se desenvolveu de forma conflituosa. Isso porque, no processo de análise, houve a sensação de que todos os achados pertenciam a uma única categoria, devido à íntima relação que as categorias possuem entre si.

Superado tal conflito, do processo de análise descrito emergiram 6 categorias, que são brevemente descritas a seguir e aprofundadas no próximo capítulo, possibilitando a discussão dos resultados: 1. participação; 2. ampliando as visões do mundo; 3. totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo; 4. tolerância e solidariedade; 5. convivendo e dialogando; 6. os saberes da experiência.

Participação (1):

A participação é percebida nesta categoria como possuindo relação dialética com a educação: nós nos educamos para participação e pela participação.

Por permitir a interação com outras pessoas, a participação pode fazer emergir a consciência crítica. Isso porque a reflexão, que decorre da interação entre os sujeitos, pode acarretar a percepção do real, tendo como consequência a desalienação dos envolvidos no processo.

Trata-se, assim, de uma participação que exige coerência humana entre o dito e o feito. Pois ela sempre acarreta algum efeito sobre o mundo, estando então direcionada à construção da sociedade desejada pelo sujeito que participa.

Ampliando as visões do mundo (2):

Nesta categoria discorre-se sobre a possibilidade da mudança da percepção que temos sobre o mundo com o qual vivemos.

Trata-se de ampliar uma visão do mundo que se limitava à realidade vivida. Tal ampliação emerge da interação com outros sujeitos que vivenciam realidades distintas da nossa.

Para o desenvolvimento de tal processo, questões como a aceitação da perspectiva que os outros sujeitos apresentam, assim como a maneira que os percebemos, são centrais.

Totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo (3):

Esta categoria tem íntima relação com o pressuposto de que somos-uns-com-os-outros-no-mundo, expressando que nós, o mundo e os outros constituímos unidade indissociável, de forma que tudo o que acontece com qualquer uma dessas partes interfere em todas.

A percepção dessa unidade, aqui designada de totalidade, facilita o desenvolvimento da cultura de cidadania.

Tolerância e solidariedade (4):

Esta categoria parte do reconhecimento da virtude da tolerância, que permite a convivência entre os indivíduos em uma sociedade múltipla, mas também do reconhecimento de sua passividade, a partir da mera aceitação do outro como um fim em si mesmo.

Ressalta então a virtude da solidariedade, que, superando a passividade e a limitação da tolerância, além de aceitar o outro, responsabiliza-se por este e possibilita a ação na construção de uma sociedade que seja mais democrática e igualitária.

Convivendo e dialogando (5):

A importância do outro para o reconhecimento de si próprio e para a formação humana orienta esta categoria. Nela disserta-se sobre as influências geradas a partir da interação entre as pessoas e sobre o diálogo como cerne dessa interação.

Os saberes da experiência (6):

Nesta categoria a experiência é compreendida como forma de adquirir saberes e, assim, como possibilidade para formação e transformação dos seres humanos.

Entre seus aspectos destaca-se a individualidade, já que cada pessoa tem o seu saber da experiência, que é único e particular.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

A seguir são apresentados os resultados do estudo a partir das 6 categorias: 1. participação; 2. ampliando as visões do mundo; 3. totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo; 4. tolerância e solidariedade; 5. convivendo e dialogando; 6. os saberes da experiência.

7.1 Participação

Neste estudo, não foi notada, por parte dos jovens e das jovens, uma postura frente à participação que os diferenciasse das demais pessoas. No entanto, por vezes as juventudes são consideradas, tanto por indivíduos não jovens quanto por jovens, como desinteressadas.

O jovem Gustavo, quando comenta acerca das dificuldades do CMJ, afirma: [existe a] “dificuldade que a gente encontra para construir qualquer política participativa. Envolver as pessoas é difícil”.

A partir desta fala, considera-se não se tratar de um diferencial das juventudes. Identifica-se que a participação juvenil, assim como das demais pessoas, é complexa por inúmeros fatores, não havendo um maior desinteresse por parte dos jovens e das jovens quando comparados a outros grupos.

Geralmente, os jovens e as jovens tendem a participar quando percebem um sentido na participação e estão comprometidos com esse sentido, aspecto que também não os diferencia das demais pessoas. Assim como estas, quando os jovens e as jovens “percebem possibilidades reais de incidir nas decisões, participam com grande entusiasmo” (UNESCO, 2004, p. 31).

A curiosidade pode vir a ser um impulso inicial para a participação. Por meio dela, nos aproximamos de espaços que desconhecemos. Para chegar à I Conferência

Municipal da Juventude, o jovem Cunha teve que fazer a opção de ir ao novo, ao desconhecido. Ele foi ao evento, mesmo sem saber o que ia acontecer. Cunha afirma que: “se eu falar para você que eu já sabia o que ia acontecer, era mentira, que eu não sabia, mas quando eu vi o cartaz, me chamou a atenção por ser a Conferência em si, era algo da juventude”.

É possível notar que o jovem desconhecia o objetivo do evento e por isso, apesar de a temática lhe interessar, sua aproximação implicou curiosidade.

Porém, para que uma pessoa participe continuamente de um determinado espaço, a curiosidade não basta. A participação, se não for socialmente imposta, só ocorre quando há sentido para quem a vivencia. Pois, para estar em um determinado lugar, temos que deixar de estar em outros espaços, e só fazemos isso por razões que consideramos válidas.

Atualmente, dos seis jovens eleitos como titulares do CMJ, apenas dois participam das reuniões ordinárias. Talvez, sem um acompanhamento prévio da implantação do Conselho, poder-se-ia afirmar que esse número reduzido demonstra desinteresse dos membros eleitos.

Porém, o jovem Gustavo nos auxilia em tal compreensão, relacionando o distanciamento de grande parte dos jovens e das jovens à forma como fora organizada a I Conferência Municipal da Juventude.

Na opinião de Gustavo, os jovens e as jovens não foram à Conferência por interesse próprio, mas foram levados a ela, o que implica uma passividade na ação de ir ao evento. Segundo ele: “os jovens não vieram, foram trazidos”.

Torna-se relevante, portanto, compreender a forma de organização da Conferência que promoveu a eleição para escolha dos jovens e das jovens membros do CMJ.

A Prefeitura Municipal de São Carlos disponibilizou veículos que levaram estudantes das escolas estaduais para o local do evento. Dessa forma, muitos jovens e muitas jovens que estavam presentes na Conferência apenas o fizeram para fugir das aulas escolares, mesmo sem interesse ou sem nenhum conhecimento sobre a temática que seria tratada.

Tal circunstância foi expressa na fala da jovem Jenifer, que comentou acerca da relação de fuga que as juventudes possuem hoje com a instituição escolar. Segundo ela: “o dia que falaram que tinha palestra todo mundo disse: eu quero ir. Porque todo mundo achou que ia ser no horário de aula. Para fugir da aula o povo faz qualquer coisa”.

Esse distanciamento que os jovens e as jovens apresentam em relação à escola pode estar relacionado à maneira como esta tenta adaptá-los à sociedade, não incentivando a criatividade e o potencial das juventudes para uma transformação social.

Dussel (s/d), Freire (2005b) e Fiori (1986) nos auxiliam na compreensão de tal aspecto quando afirmam a aculturação que a instituição escolar tenta impingir em seus freqüentadores. Segundo esses autores, a escola não respeita a capacidade criadora dos educandos nem a cultura própria com a qual eles chegam ao ambiente escolar.

Enfim, muitos dos jovens e das jovens que estavam presentes na Conferência não compreendiam o que era um conselho municipal, e continuaram sem compreender mesmo após o evento. E alguns desses e dessas jovens se candidataram e foram eleitos. A seguinte fala exemplifica o exposto: “a princípio eu achei que era assim, só um debate para cada um expressar suas idéias e pronto, aí depois, chegando lá, foi que eu me interessei mais. Falei, acho que para mim vai ser interessante participar desse negócio aí” (Jenifer).

Portanto, alguns jovens e algumas jovens se elegeram desconhecendo o compromisso que estavam assumindo e a responsabilidade que estavam optando por ter. Pois deviam ser cientes de que se tornar membro de um conselho municipal significava representar a população diante de um grupo de pessoas que se reúne periodicamente.

Em sua fala, o jovem Gustavo aponta para a falta de informação acerca do processo de escolha dos membros do CMJ. Segundo ele:

foi problemática a Conferência, é lógico que tem pontos positivos também, mas foi problemática. A gente mesmo ficou sabendo em cima da hora, chegamos na Conferência sem ter clareza de como seria exatamente o processo.

No mesmo sentido, de maneira sintetizada, também se referindo à Conferência, o jovem Anderson afirma: “Foi uma organização muito malfeita”.

Dessa forma, a partir das considerações expostas, é possível estabelecer uma relação entre o distanciamento de muitos dos membros do CMJ e a forma como foi organizada a I Conferência Municipal da Juventude de São Carlos.

A existência de um espaço para participação que tem origem sem que os participantes possuam razões concretas para nele atuar, tem grandes chances de fracasso devido à não adesão das pessoas. Isto é, dificilmente um espaço que não foi criado por quem quer nele participar conseguirá perpetuar sua existência.

Touraine (1996) e Covre (1993) consideram relevante o papel desempenhado pelos sujeitos frente à realidade que desejam construir. Segundo Touraine (1996), a construção de uma sociedade livre só pode ser feita por seres livres. E, para Covre (1993), a

democracia é construída a partir das relações sociais que são estabelecidas pelas pessoas a todo instante.

Considera-se, então, de extrema importância, que a construção de um espaço participativo possa ser feita com a participação dos sujeitos que irão nele atuar. Do contrário, este já não poderá ser considerado como um espaço participativo.

Segundo o jovem Gustavo, uma outra característica do CMJ que decorre da maneira como foi formado é que a composição dos membros não representa a diversidade das organizações juvenis existentes em São Carlos. E isso porque a Conferência não conseguiu congregas as organizações de jovens da cidade. Para Gustavo:

a maior dificuldade é envolvê-los para comparecer ao Conselho e para ajudar a contribuir. Eu acho que isso se deve muito à forma como que foi feita a Conferência, que (...) não conseguiu congregas as organizações... todos os jovens que já estavam organizados na cidade, (...) nós mesmo não sabíamos, nós ficamos sabendo em cima da hora, na última semana que existia o negócio, e a gente já estava organizado, a gente já tinha trabalhos na cidade.

Segundo Castro (2004), a participação em espaços legalmente constituídos para intervenção da população em decisões de âmbito público está relacionada à informação e ao conhecimento acerca destes.

Entende-se que, quando há ausência de tais aspectos, há dificuldade para a participação da população nesses espaços, conforme foi descrito pelo jovem Gustavo.

A participação, por possibilitar a interação entre pessoas diversas, pode vir a propiciar aos sujeitos que a exercem o desenvolvimento da reflexão sobre a realidade que os cercam. Isto é, através da participação, é possível visualizar o sistema no qual nos inserimos de maneira distinta da que costumávamos percebê-lo. E tal aspecto advém da reflexão que passamos a desenvolver a partir de nossa interação com os outros. Esse aspecto também foi apontado pelo jovem Gustavo. Segundo ele: [as pessoas que participam] “essas pessoas vão estar abertas à discussão, e quando elas estão abertas à discussão, elas estão abertas à reflexão, e talvez a mudar de opinião”.

Uma melhor compreensão de nossa realidade pode constituir-se como princípio de seu desvelamento. Para Freire (2005a), este é o início de um processo que possibilita emersão da consciência crítica e, portanto, constitui-se como um processo desalienante.

Segundo o autor, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (2005a, p. 59). Assim, a partir do desvelamento da realidade e da reflexão acerca desta, podemos vir a modificar nossas ações frente ao mundo, em busca da transformação. É por isso que, para a

manutenção do sistema opressor, é interessante que os oprimidos não reflitam sobre sua situação.

Entende-se que espaços participativos podem vir a se constituir como espaços educativos. Mas, essa relação dependerá de alguns fatores, como a interação entre as pessoas, já que homens e mulheres se educam em comunhão, de acordo com Freire (2005a).

O jovem Gustavo considera que a participação não é hoje estimulada nas instituições escolares. Segundo ele:

muitas escolas não cultivam a participação eu acho que por questões óbvias. Quem participa, de alguma forma reflete sobre sua situação e tem uma visão muito mais crítica, inclusive da diretora, da professora, do inspetor de alunos, e assim por diante, e não é isso que interessa.

Neste estudo, a participação revelou-se como facilitadora da reflexão e, posteriormente, do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade. Possivelmente, por tais virtudes, é que a participação não seja hoje estimulada nas instituições escolares que, por vezes, pretendem apenas a adaptação dos educandos à sociedade.

Nesse sentido, Fiori (1986) considera que o ensino não permite a participação, quando pretende a alienação. Apenas transmite o que já fora feito e impõe valores dominantes.

Assim, um sistema educacional que está direcionado a adaptar os indivíduos à sociedade certamente dificultará o desenvolvimento de situações que podem vir a se constituir como momentos propícios a uma educação libertadora, dificultando situações participativas.

O jovem Gustavo identifica a existência de mecanismos que pretendem dificultar a participação das juventudes. Segundo ele:

são as portas que estão fechadas mesmo. Eu, se eu não fosse membro do CMJ, você pode ter certeza que se eu chegasse numa escola estadual e falasse: escuta queria entrar para dar um recado de uma reunião, na certa bateriam a porta na minha cara.

Uma educação que impede a participação possivelmente percebe os educandos como receptáculos vazios nos quais os educadores devem depositar seus conteúdos, conforme foi identificado por Freire (2005a) na caracterização da educação bancária.

A educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005a), que pretende a atuação dos educandos na busca do conhecimento que poderá vir a ser apreendido, pode ser

caracterizada como uma educação participativa, pois implica ação dos sujeitos na investigação e na produção do conhecimento.

A dificuldade das juventudes em se expressar, assim como o sentimento de que sua fala será irrelevante, são aspectos que podem levá-los a desistir de participar de um determinado contexto. A jovem Jenifer expressa em sua fala o sentimento de que sua opinião poderia ser irrelevante:

eu pensei que eles não iam dar muita importância também, eles iam falar: mas e daí que a gente tirou uma foto fazendo nada, a gente precisava dessas fotos, daí eu fiquei quieta, eu pensei que eles fossem agir dessa forma, aí eu resolvi não falar nada, talvez eles me respondessem diferente.

Considerando que as pessoas participam quando há sentido para elas, questiona-se: que sentido há em uma participação silenciosa?

Na tentativa de responder tal questão, Bordenave (1994) nos auxilia quando afirma que é possível fazer parte sem tomar parte, levando em conta que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação.

Partindo de tal compreensão, considera-se que, quando há desejo pela participação das pessoas em um determinado espaço, é necessário permitir a estas que tomem parte do espaço de que participam. É necessário proporcionar às pessoas condições para que se sintam participantes.

Reconhecer a importância da presença e da manifestação juvenil é fundamental para perpetuar sua participação. Nesse sentido, o jovem Gustavo afirma que: “tudo que você faz que é reconhecido, você passa a fazer com mais gosto, ou pelo menos você vê que seu esforço não está sendo em vão”.

É importante, porém, que o estímulo para a participação dos jovens não seja pautado apenas em resultados. Compreende-se que a permanência da participação das juventudes é facilitada quando estas percebem os efeitos de sua participação. Conforme apresentado pela UNESCO (2004), os jovens e as jovens entusiasmam-se quando percebem possibilidades reais de intervir em decisões.

Porém muitas interferências causadas no mundo por nossa atuação nele podem aparecer apenas em prazos longos. Além disso, a consciência de que toda ação nossa tem efeito sobre o mundo, mesmo quando não percebemos, é fundamental para uma atuação intencionada nele.

Nesse sentido, o jovem Cunha expressa que não são os resultados imediatos e visíveis que devem ser os motivadores de nossa atuação no mundo. Segundo ele: “mesmo sem ver resultados, as pessoas têm que participar para mudar. O resultado pode demorar. Por exemplo, os projetos ambientais, as geleiras não vão parar de derreter de uma hora para outra”.

Compreende-se, então, que a consciência de que todas as nossas ações têm efeito sobre o mundo em que vivemos deve anteceder qualquer expectativa nossa acerca dos resultados de nossas ações.

Freire (2000) considera que as ações humanas no mundo são isentas de neutralidade. Assim sendo, toda ação nossa ocorre em alguma direção, seja a favor ou contra a busca por maior justiça social, seja a favor ou contra o sistema opressor. Segundo o autor, “se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível a sua politicidade” (p. 33).

Mesmo quando participamos de uma disputa democrática e perdemos, nosso voto perdido não equivale à ausência de voto. São ações diferentes, que têm efeitos diferentes sobre nós, o mundo e os outros. Reafirmação enfática de que nenhuma ação humana é neutra, mesmo quando parece sê-lo.

Considerando essa ausência de neutralidade em nossas ações, nossa participação, em qualquer que seja o contexto, sempre está direcionada para um perfil de sociedade. Nesse sentido, o jovem Cunha destaca a importância de sabermos o direcionamento de nossa atuação, em qualquer que seja a circunstância. Para ele: [é preciso saber] “aonde nós queremos chegar? O que nós queremos fazer? Onde nós queremos ir? Que caminho nós queremos traçar?”.

Não podemos, então, exercer nossa atuação no mundo sem nos questionar em que direção o estamos fazendo. As questões propostas por Cunha devem estar presentes em qualquer espaço participativo, assim como suas respostas, que devem anteceder qualquer ação que germine deste.

A compreensão de que somos históricos nos auxilia na percepção de nosso poder de ação. Perceber que a história é feita de ações humanas nos auxilia na compreensão de que deixamos marcas no mundo enquanto somos com ele, porque fazemos a história. Segundo Freire (2005a), “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (p.107).

Quando percebemos que toda ação humana é relevante para o mundo, há maior coerência entre nossos desejos e nossas ações. Ao contrário, quando há incoerência, isto é, quando os indivíduos possuem um determinado discurso e suas ações divergem deste, ou há desejo pela manutenção do sistema, ou tais sujeitos desconhecem seu poder de ação sobre o mundo. Uma outra possibilidade para um discurso que não converge com a ação do sujeito, é a descrença no inédito viável. Isto é, existem pessoas que lamentam a situação dos marginalizados socialmente e acreditam que nada há a fazer para mudar.

A crença de que nada pode ser feito está relacionada à percepção da transformação como inviável. Porém a construção de uma sociedade mais igualitária parte de situações que são factíveis, apesar de inéditas.

Para Freire (2005a), o desenvolvimento da “percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido”, a cuja concretização se dirigirá a ação do sujeito, implica a transcendência da percepção da história enquanto determinismo, a qual caberia apenas nossa adaptação (p. 109).

Esclarecendo a compreensão de inédito viável, Boff (2005) afirma tratar-se daquilo “que ainda não foi ensaiado e é inédito mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade” (p. 8).

Assim, devo usar todas as possibilidades que tenho “para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (...) Devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move” (FREIRE, 2000, p. 33).

Nesse sentido, os jovens Gustavo e Cunha expressam em suas falas a crença no poder da ação humana para transformar a realidade em que vivemos todos e todas:

O mundo, assim, digamos assim, ele dá oportunidade para você fazer alguma coisa, para você ir atrás, mas se você não quer, não adianta, você vai colocar um monte de obstáculo, você vai culpar um monte de coisa, e beleza (Cunha);

Eu acredito na democracia participativa, então, para além de ser juventude, ou de ser qualquer outro Conselho, eu acredito nessas políticas participativas. Eu acho que é através delas que a gente vai conseguir melhorar o Estado, acabar com os resquícios autoritários que a gente tem no Estado hoje, conseguir criar trincheiras contra essa elite conservadora, que a gente sabe que nunca buscou atender nenhum interesse nem de jovem, nem de trabalhador, a não ser quando era do seu próprio interesse fazer isso, então, eu continuo participando, acredito e quero melhorar ele [o CMJ] por conta disso. Realmente é uma tarefa de militância, é uma tarefa de quem acredita nas propostas participativas. Lógico que tem uma série de

problemas, mas acho que a gente tem que tentar, a gente tem que tentar construir (Gustavo).

Na atual organização de nossa sociedade, existem pessoas que representam o poder público e, portanto, são responsáveis pelas decisões consideradas como do Estado. Primeiramente é fundamental a afirmação de que o Estado é representado por pessoas. As ações como tidas do Estado foram pensadas e executadas por pessoas.

Essas pessoas que representam o Estado, em um sistema democrático, são eleitas, isto é, nós cidadãos e cidadãs escolhemos quem são as pessoas que irão nos representar. Porém, ainda enquanto cidadãos e cidadãs, nosso papel não se encerra nesse momento. Para além da eleição, é nosso papel acompanhar o cumprimento, por parte daqueles que foram eleitos, das funções para as quais foram designados, mesmo não sendo estes os candidatos por nós escolhidos. Nesse sentido, Freire (2002) nos alerta que o amor à democracia justa implica que defendamos nossos direitos.

Não se está aqui afirmando que é certo um representante do poder público não cumprir sua função corretamente de representar o grupo que o elegeu, caso seu trabalho não esteja sendo acompanhado. A ética de ser coerente entre o que diz e o que faz deve permear as ações de todas as pessoas. E a falta de ética de qualquer que seja o sujeito não justifica a nossa falta de ética. Não é porque o outro não cumpre seu papel social que deixaremos de cumprir o nosso.

Entende-se aqui por papel social a função que temos em auxiliar na construção da sociedade que almejamos, especificamente nesse caso, uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, o jovem Cunha critica a postura de muitos jovens afirmando que estes “não movem uma palha”, não “ocupam seus espaços (...), não estão tão comprometidos como deveriam estar”.

Cunha faz tais considerações pela dificuldade que encontra em mobilizar grupos de jovens, tanto da igreja que frequenta como do CMJ. Porém, como já explicitado, destacamos estas como características não peculiares ao público juvenil, podendo caracterizar pessoas de diversos outros grupos.

Outro aspecto apontado pelo jovem Cunha é quanto à importância da atitude de “cobrar” o Estado. Segundo ele:

a finalidade do Conselho para mim, seria estar garantindo o espaço do jovem, no sentido da esfera municipal mesmo, estar integrando o pessoal, estar fazendo alguma coisa, cobrando do governo, aquilo que é nosso. Mas

ao mesmo tempo também, é fazendo, tendo ações. Porque não adianta todo mundo só falar, só cobrar, e não se propor a fazer nada.

Covre (1993) comenta a tendência de as pessoas negligenciarem os deveres que possuem, ao pensarem em cidadania. Segundo a autora, cidadãos e cidadãs não são meros receptores de direitos, mas são os que podem conquistá-los, ação que se constitui enquanto dever.

A autora ressalta a importância da atuação de homens e mulheres frente à construção da sociedade. Para ela: “é importante que os homens comuns, os trabalhadores, se apropriem também do espaço para a construção de leis favoráveis à extensão da cidadania” (p.29).

Bordenave (1994) comenta acerca da possibilidade de alguns organismos oficiais implantarem mecanismos de participação popular, afirmando que esta pode vir a constituir-se como “participação concedida”. Tal implantação “às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante” (p. 29).

Compreende-se, então, que os representantes do poder público têm papel importante quando se fala em espaços de participação popular legalmente constituídos. Conseguem facilitar ou dificultar o acesso da população, aumentar ou diminuir o nível de informação quanto a tais mecanismos e podem vir a fraudá-los, intervindo de forma manipulatória, direcionando as políticas públicas para o que de fato desejam.

Nesse sentido, o jovem Gustavo relaciona a postura do poder público ao funcionamento do CMJ. Ao comentar que: “efetivamente a secretaria não dava tanto peso para o Conselho como dá hoje”, demonstra interferência da administração municipal no funcionamento do CMJ.

Percebe-se que o perfil administrativo do poder público influencia o funcionamento de um espaço legitimado para a participação popular. Isto é, a administração pública municipal pode tanto se utilizar de seus conselhos municipais para ouvir a população como transformá-los em “participação concedida”, conforme apontado por Bordenave (1994, p. 29).

Nesse caso, haverá a existência do espaço e a presença das pessoas, mas tais aspectos não garantem que as reivindicações que emergirem do contexto serão consideradas como relevantes pelo poder público municipal.

Porém, apesar da possibilidade da manipulação pelo poder público de espaços legitimados para participação popular, não podemos menosprezar a existência destes, nem generalizá-los como manipulatórios.

Tais espaços devem ser valorizados e ocupados, pois apenas existem porque foram conquistados. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 prevê a formação dos conselhos municipais com participação de membros da sociedade civil, mas este documento foi construído após longo período de luta por democracia, conforme relatado por Pirotta (1999).

Assim, precisamos reconhecer as virtuosidades de espaços legitimados para participação popular, cientes das críticas a estes, mas valorizando-os sob a ótica democrática. Freire (2002) explana sobre a possibilidade de esses espaços constituírem-se enquanto mera formalidade democrática. Porém, reconhece a possibilidade da utilização destes a favor da transformação social. Para o autor:

a democracia puramente formal muito pouco ou quase nada faz pela libertação dos oprimidos a não ser através do uso de espaços políticos cuja existência a própria democracia formal não tem como não admitir. Espaços a ser aproveitados pelos progressistas na luta pela transformação da sociedade (p. 193).

No mesmo sentido, Touraine (1996) afirma que “devemos saber condenar os componentes antidemocráticos, mas também reconhecer (...) a presença de apelos à democracia que abalam uma ordem que proibia a ação autônoma de todos os atores sociais” (p. 226).

O grupo de jovens ao qual Gustavo pertence busca ocupar estes espaços legitimados para participação, objetivando utilizá-los como mecanismo de intervenção sobre as ações do poder público. Assim sendo, especificamente os jovens e as jovens pertencentes ao grupo de Gustavo direcionaram-se ao CMJ com a intenção de ocupá-lo e fazer uso deste a favor do que acreditavam. Falando por seu grupo, Gustavo afirma:

a gente naquele momento decidiu que iria participar desse processo e que iria candidatar alguns membros nossos, do nosso grupo político, para estar compondo o CMJ, entendendo que é uma política participativa, uma política que dá voz aos jovens, que pelo menos pretende dar voz aos jovens, então compreendendo dessa forma a gente resolveu se candidatar.

Porém, comumente, os espaços legalmente constituídos para a participação popular não são ocupados. Tal aspecto facilita a extinção destes, e isso nada mais é do que perder mecanismos de intervenção que foram conquistados por meio de lutas populares.

Para a manutenção do sistema opressor, é favorável que tais espaços deixem de existir. Considera-se que, se a participação popular nestes espaços não consegue efetivar uma revolução social, ela ao menos pode vir a dificultar as ações dos dominadores para a manutenção do sistema. Retoma-se, então, a consideração de Freire (2002) de que tais espaços devem ser aproveitados na luta pela transformação social.

O jovem Gustavo ressalta em seu discurso a existência de mecanismos que buscam impedir a ocupação de espaços legitimados para participação pelas juventudes. Ele afirma:

a gente que faz movimento há bastante tempo, a gente sabe que muitas vezes não é só falta de motivação da juventude ou a falta de tempo ou a faixa etária, a gente sabe que muitas vezes não é isso que dificulta fazer movimento, são as portas que estão fechadas mesmo.

Ao falar sobre o fechamento das portas às juventudes, recorre-se Fiori (1986), que afirma que o sistema só permite a intervenção dos jovens e das jovens quando eles e elas estão prontos para atuar a seu favor. Assim, identifica-se uma tentativa de dificultar a participação das juventudes frente ao Estado.

No entanto, é importante ressaltar que o poder público pode dificultar a participação, mas jamais inviabilizá-la, mesmo porque diversos grupos populacionais sempre se manifestaram independente da existência de locais especificamente legitimados para isso.

Outro aspecto que pode interferir na presença ou ausência das pessoas em espaços formalmente participativos é a falta de tempo. Entretanto, o jovem Cunha comenta que esse não é um aspecto que impossibilitaria sua participação. Ele afirma que a coincidência entre o horário das reuniões do CMJ e seu horário de trabalho não o impediria de “estar ajudando” o CMJ. Além disso, o jovem esclarece: “e mesmo que eu não tivesse como titular ou suplente, eu ia também querer acompanhar o trabalho”.

Dessa forma, o jovem Cunha reconhece que, mesmo não podendo estar de corpo presente num determinado espaço, ele ainda assim pode intervir no seu âmbito de atuação, aspecto este que se constitui como viável quando retomamos a impossibilidade de neutralidade de nossas ações no mundo, apontada por Freire (2000).

Entende-se que, mesmo distantes de um espaço formalmente democrático, podemos atuar em busca de uma sociedade mais democrática. Esse direcionamento pode estar presente em todas as nossas ações, quaisquer que sejam os espaços nos quais estas se dão. Isso porque “na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2005a, p. 104).

Assim, nossas vivências democráticas devem ser diárias e permanentes, não precisando estar limitadas à nossa disponibilidade de tempo para participar ou não de locais formalizados para tanto.

7.2 Ampliando as visões do mundo

A partir da experiência de ser membro do CMJ, os sujeitos participantes deste estudo tiveram a oportunidade de ampliar suas visões do mundo.

Todos nós temos uma visão de mundo com base na realidade em que vivemos. Segundo Merleau-Ponty (1996) nosso mundo se encontra ampliado na proporção da história coletiva que nossa existência privada retoma e assume.

Para Silva (2005), “visão de mundo não é uma moldura onde todos e tudo devem se encaixar, mas referência primordial, sempre avaliada e refeita para entender a vida, as pessoas, a sociedade” (p. 38). E Minayo (2000) afirma: “cada um de nós somos sujeitos humanos, e dessa forma, possuímos diferentes visões de mundos construídas num processo histórico” (p. 20).

Uma pessoa que nasceu em uma comunidade e nunca teve contato com outra, ou com pessoas de outras comunidades, pode achar que o mundo se limita à sua realidade. São as situações distintas que vivemos que nos propiciam percepções diferentes acerca do mundo. Segundo Freire (2005a), “temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (p. 100).

Quando convivemos com pessoas de outras realidades, percebemos que existem realidades que se distinguem da nossa. Por isso, a convivência entre pessoas de diferentes realidades pode vir a ampliar as visões de mundo que estas possuem.

Isso porque a realidade que os outros trazem de seus contextos de vida para compartilhar conosco nos ajuda a refletir sobre a nossa própria realidade, sobre nossas

condições de vida. A partir de então, podemos notar as diferenças entre a nossa realidade e a realidade do outro. As falas abaixo apontam para essa transcendência de uma percepção anterior:

eu cheguei para o pessoal da escola e falei, olha vocês querem muito a quadra, eu sei disso, eu também sou aluna daqui, só que tem escolas, tem outros lugares da cidade que precisam muito mais que uma simples cobertura de quadra (Jenifer);

então não é ficar na nossa bolha, na nossa esfera, é poder estar chegando até as pessoas que mais precisam (Cunha).

A partir da interação com o outro, podemos notar, além das diferenças, nossas semelhanças. Que este outro é tão humano quanto nós, tem saberes, tem sentimentos, tem opiniões, mas, apesar de ser como nós, vive uma realidade que se distingue da nossa, constituindo-se às vezes em uma realidade injusta.

A partir da ampliação de uma visão do mundo própria, a jovem Jenifer aprendeu que existem prioridades. Ao ouvir com atenção, com curiosidade, com interesse de compreender, ela descobriu que existem pessoas que precisam mais do que ela, que têm menos do que ela. Jenifer chegou ao Conselho desejando que todas as suas reivindicações fossem atendidas e saiu com o desejo de que outros e outras jovens tivessem a possibilidade de viver num bairro como o dela:

aí eu fui vendo que aqui não precisa tanto como eles precisam lá, aqui tem lugar para sair, para se divertir, tem lugar saudável, não necessariamente precisa ser um bar, tem parque, tem a praça ali, para lá eles não têm isso, eu acho que para lá eles precisam de mais coisa.

A jovem Jenifer considera sua presença no CMJ como uma primeira experiência de participação em um espaço democrático, e isso a diferencia dos demais jovens participantes deste estudo, que já fizeram outras experiências participativas.

Considerando que a participação, por permitir a convivência com o diferente, amplia nossa visão do mundo, por nunca ter feito experiência semelhante anteriormente, a jovem Jenifer surpreendeu-se com a descoberta de realidades distintas da sua. Isto é, ampliou sua visão do mundo, a partir da participação no CMJ.

Quando questionada sobre o significado do Conselho para seus saberes, para a soma de suas experiências, afirmou: “o que significou? Acho que é isso... Perceber que tem gente que precisa mais... Compreender que tem gente que precisa mais...”.

Para tanto, é necessária a percepção de que não há superioridade humana. Pois, enquanto uma pessoa acredita que há, por exemplo, superioridade entre saberes, esta pode considerar umas pessoas superiores a outras. Tende, então, a acreditar que uns têm direito de ter mais, de viver em diferentes condições, porque são melhores, mais dignos. As pessoas que assim percebem o mundo acham natural que o outro tenha condições de vida distintas e indignas.

Muitas vezes, alguns grupos reconhecem a si próprios como inferiores. Para Freire (2005a), esse reconhecimento da inferioridade como intrínseca é “uma condição básica ao êxito da invasão cultural” e, portanto, ao êxito da dominação (p. 174).

Segundo Dussel (s/d), a ideologia da existência da superioridade cultural é forma de dominação, sendo esta a principal maneira de alienar homens e mulheres, mantendo-os dominados.

Nesse mesmo sentido, Araújo-Oliveira (2002) afirma que:

a classe ou grupos dominantes usam seu poder para modelar as classes oprimidas, e disso tiram proveito, porque justificam – na suposta inferioridade do ‘outro’ – sua também suposta superioridade com a qual sustentam seu direito de exercer o poder (p. 142).

Um determinado grupo de pessoas, qualquer que seja, não pode ser considerado superior ou inferior a outro. Em sua fala, o jovem Gustavo aponta para a necessidade do reconhecimento de que a diferença não implica hierarquia de saberes. Segundo ele: “o importante está no reconhecimento de que existem diferenças, de que não se é detentor da verdade. (...) [A diferença] é positiva, e ela não inviabiliza [a interação]”.

Descobrir novas realidades no com-viver com o outro amplia nosso repertório de interações humanas. Isso porque o mundo origina “visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças” (FREIRE, 2005a, p. 97) e, portanto, individualizadas.

O contato com o outro é fundamental para a compreensão de seus saberes e, assim, para a percepção de que nós possuímos diferentes saberes, que advêm de diferentes realidades, mas que pertencem a um mesmo mundo. Compreendendo conjuntamente as realidades que nos cercam, podemos encontrar respostas para problemas comuns que se

desenvolvem em contextos, por vezes, distintos, mas que estão presentes em um mesmo mundo, que é totalidade.

7.3 Totalidade: sendo-uns-com-os-outros-no-mundo

A compreensão de totalidade apresentada neste estudo está fundamentada essencialmente em Freire (2005a). Segundo o autor, para obter “consciência da totalidade”, é necessário ultrapassar a nossa “experiência existencial focalista” (p. 129).

O entendimento da existência de uma totalidade se baseia na assimilação de que todos os espaços integram um único espaço: o mundo. Trata-se de desenvolver a percepção de que o mundo não gira ao redor da minha realidade, e a realidade do outro também é minha, já que pertencemos ao mesmo mundo. Essa compreensão é explicitada pelo jovem Cunha na fala abaixo:

a igreja não é um lugar isolado, ela faz parte de um todo, então a igreja, a escola de samba, as outras igrejas também que sejam, os outros lugares onde vão estar acontecendo as coisas, eles vão estar fazendo parte de um todo, (...) acho que tudo faz parte de tudo, não são pontos isolados, todos eles vão se ligando.

Afirmar que pertencemos a uma totalidade é a reafirmação enfática de que somos-com-os-outros-no-mundo. O termo totalidade nos dá a dimensão do quanto nossa relação com o mundo e com os outros é algo compactado.

Compacto por ser indissociável: nós, o mundo e os outros. Tudo o que acontecer com qualquer uma dessas três partes estará acontecendo com uma unidade, que é a totalidade e, portanto, estará influenciando a nós, aos outros e ao mundo.

O desenvolvimento da percepção sobre a totalidade pode permitir uma melhor compreensão acerca de nosso poder de ação sobre o mundo. Isto é, quando nos percebemos parte da totalidade e compreendemos esta como unidade indissociável, podemos vir a entender que cada ação nossa e de todo sujeito humano afeta a mim, ao mundo e aos outros.

Assim, quando percebemos a existência da totalidade, podemos notar efeitos em todas as nossas ações. Isso porque, se vivemos em um todo indissociável, cada ação

humana traz um resultado a essa unidade. Nesse contexto se inclui também a ausência de ação: o imobilismo e, como resultado, a manutenção do sistema.

Considerando que todas as nossas ações interferem na totalidade, temos que ser coerentes entre nosso discurso e ação em todos os espaços que ocupamos, pois o mundo constitui unidade, apesar da diversidade de espaços existentes nele.

No entanto, a busca pela coerência passa pelo reconhecimento da incoerência em nossas ações. Segundo Freire (2002), “é absolutamente necessário que o discriminador se perceba como contraditório, como incoerente, para que, assim, trabalhe seu próprio descompasso” (p. 194).

Por ampliar a possibilidade de coerência em nossas ações, a percepção da totalidade facilita o desenvolvimento de uma cultura de cidadania, apesar de não ser imprescindível para tanto. Segundo o jovem Gustavo, algumas pessoas exercem sua função cidadã mesmo desconhecendo a existência da totalidade. Para ele:

não é pressuposto você ter a noção da totalidade para você pensar no bem-estar coletivo acima do individual. (...) É lógico que a noção da totalidade ajuda, que ajuda você a sair da sua experiência e ver a experiência de outras pessoas, mas não é pré-requisito. [Porém], só consegue avançar nessa cultura de cidadania realmente se você percebe a noção de totalidade.

Segundo Fiori (1986), a cultura é um processo permanente de criação humana, desenvolvida de forma autônoma. Da mesma maneira, Freire (2000) considera a cultura como expressão do esforço criador do ser humano.

Assim, sendo a cultura um contexto de vida que construímos com nossos semelhantes em nossa realidade, a prática freqüente da participação pode vir a desenvolver nas pessoas uma cultura de cidadania. Ou seja, podemos vir a incorporar em nossas atitudes uma postura cidadã a partir de vivências participativas que ocorram conosco freqüentemente, tendo um significado para nós.

Nesse sentido, o jovem Gustavo aponta para a importância da participação juvenil:

acho que esse é o intuito de quando a gente traz o jovem para participar, é de que ele participe ao longo da vida dele, que isso seja uma experiência positiva, é isso que a gente tenta fazer, uma experiência positiva para que ele veja isso com bons olhos e amanhã seja um cidadão que não só participe, mas que tenha consciência de seus direitos, seus deveres, criar uma cultura de cidadania mesmo, uma cultura de direitos.

Quando se discorre acerca do exercício da cidadania, a questão conflitante entre individualidade e coletividade evidencia-se. No entanto, a partir do desenvolvimento de uma percepção do mundo como totalidade, podem ser feitas algumas considerações.

Pensar no coletivo estará intrínseco às nossas ações quando nos percebemos como parte do coletivo. Assim, algo que nos privilegia individualmente em contraponto do prejuízo coletivo indiretamente estará nos prejudicando, porque também pertencemos ao coletivo. Trata-se de uma possibilidade de relação entre a percepção da totalidade e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania.

Segundo o jovem Cunha, não é viável a existência de interesses individuais em um espaço onde se buscam soluções para problemas comuns. Referindo-se ao CMJ, ele afirma que: “teve gente que estava mais para benefício próprio: quero ser o presidente. Falei: ah, não dá para ficar assim, com essas políticas, negócio interno, para interesse próprio. Então vem a questão do bem comum”.

Quanto à existência do individualismo, Covre (1993) comenta acerca da possibilidade de que o detentor do poder cuide de “encaminhar as coisas na direção que atenda basicamente aos seus interesses, e não ao interesse de todos” (p. 10).

Porém é necessária a compreensão de que, quando priorizamos o bem-estar coletivo, não fazemos pelo outro simplesmente, fazemos por ele porque dessa forma fazemos por nós. Não se trata de caridade, mas de uma concepção de mundo que percebe este como totalidade e, portanto, possuidor de múltiplos espaços influenciáveis entre si.

Tal característica do mundo faz com que nossas ações interfiram em todas as realidades sociais. Segundo Freire (2000), é a partir de nossa permanente ação transformadora que criamos a história.

Para Touraine (1996), “em vez de criar uma oposição entre vida privada e vida pública, é preciso compreender que tudo o que reforça o sujeito individual ou coletivo contribui diretamente para manter e vivificar a democracia” (p. 203).

Assim, nossa ação cidadã de exigir coerência nas ações de nossos representantes públicos, por exemplo, tem, como qualquer outra ação, significado para nossa sociedade.

As pessoas precisam perceber o quanto decisões do poder público afetam direta ou indiretamente suas vidas. Não é porque uma ação política é direcionada à população de baixa renda que esta não atingirá a classe média ou alta, e vice-versa.

Dessa forma, a típica expressão: “não tenho nada a ver com isso” torna-se impossível de veracidade, já que, mesmo quando em espaços distantes de nós, os acontecimentos se dão no mundo e, de certa forma, sempre terão alguma influência sobre a totalidade da qual fazemos parte.

Relacionando tal aspecto à administração pública do país, notamos que a maneira como o dinheiro público é aplicado interfere na vida de todas as pessoas, mesmo porque, quando são aumentados os investimentos em algum setor, em termos percentuais, é porque estão se reduzindo aplicações em algum outro, e muitas vezes isso não é questionado por cidadãos e cidadãs. Assim, toda política pública afeta a sociedade como um todo, simplesmente porque a sociedade é um todo indissociável.

A crença de que um determinado espaço ou de que uma comunidade específica está desconectada da totalidade é o que Freire (2005a) denomina de “visão localista” (p. 161). Segundo o autor, a ênfase na visão localista dos problemas dificulta a percepção crítica da realidade por parte dos oprimidos, mantendo-os “ilhados da problemática” de homens e mulheres “oprimidos de outras áreas”. As realidades possuem “relação dialética” e, portanto, a visão dos problemas deve se desenvolver na “dimensão de uma totalidade” (p.161).

Uma atuação autêntica na totalidade nos é facilitada quando unimos nossos saberes aos saberes dos outros. Isso porque nossos saberes, individualmente, constituem-se como singulares e são produzidos com a limitação que existe em nossa visão do mundo.

Tal visão pode sempre ser considerada limitada quando lembramos que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 2003, p. 55) e, portanto, a interação com o outro sempre pode vir a nos permitir a ampliação de nossas percepções.

Em sua fala, o jovem Gustavo expressa o quanto considera individuais os saberes que cada um possui a partir de suas experiências:

onde está a diferença entre eles? Nas especificidades, de cada contexto (...) eu não sou negro, eu não sinto na pele o que é o racismo, o jovem que passa fome, eu felizmente nunca passei fome, então eu também não sei o que é sentir isso na pele.

Valla (1996) afirma que “os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências” (p. 179). Considerando que cada pessoa se apropria dos conhecimentos advindos das experiências que faz de forma individual, e que a

somatória de experiências de uma pessoa, ao longo da vida, é singular, cada indivíduo possui saberes únicos.

Porém, apesar de os saberes construídos sobre diferentes realidades serem distintos, eles são oriundos de uma mesma totalidade, pois são as múltiplas realidades somadas que compõem o mundo como é.

Então, primeiramente, a interação entre nossos saberes e os saberes dos outros pode nos permitir a compreensão da totalidade. Posteriormente, a permanência dessa interação poderá nos auxiliar em uma intervenção autêntica e com maior probabilidade de eficácia no que objetivamos. Afinal, tratar-se-á de uma atuação embasada em conhecimentos diversos, e não isolados.

Em suas falas, referindo-se ao espaço do CMJ, os jovens Gustavo e Cunha identificam a necessidade da interação entre pessoas com diferentes experiências e diferentes saberes:

acho que é uma das coisas mais importantes do Conselho, essa troca de experiências (Gustavo);

meu papel? De repente seja somar com as outras pessoas, estar chegando aí a alguma coisa, porque está tudo muito cru, também (Cunha).

Importante ressaltar que a percepção do pertencimento à totalidade não encerra a necessidade de troca com o outro. Pelo contrário, a percepção de que existem realidades distintas da nossa, mas que pertencem a um mesmo mundo e, portanto, influenciam nossa realidade, pode nos colocar em uma busca interminável pela compreensão de diferentes realidades.

Quando somos cientes dos conhecimentos que possuímos, podemos passar a ser cientes de nossa posição como pessoas que também ensinam, além de aprender com o outro. É importante perceber que ensinamos, aprendemos e nos transformamos a partir de nossas interações.

E, considerando que tais interações deixam marcas no mundo, podemos nos utilizar de tal mecanismo para perpetuar nossas ações. O jovem Cunha expressa em sua fala tal intenção, afirmando acreditar que: “tem que ir deixando raiz, tem que ir passando as coisas”.

Nesse sentido, Freire (2005a) discorre sobre a permanência da ação humana no mundo, mesmo com a ausência da pessoa que a exerceu:

Um testemunho que, em certo momento e em certas condições, não frutificou, não está impossibilitado de, amanhã, vir a frutificar. É que, na medida em que o testemunho não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático. É algo dinâmico, que passa a fazer parte da totalidade do contexto da sociedade em que se deu. E, daí em diante, já não pára (p. 204).

Também no sentido das modificações que somos capazes de gerar no mundo, Merleau-Ponty (1996) afirma que nossa existência por si só já é transformadora do mundo, pois nosso nascimento atribui significados a este.

Quando nos percebemos pertencentes à totalidade e nos reconhecemos como possuidores de conhecimentos, privar o mundo e os outros do compartilhamento destes é omitirmo-nos. O mundo e os outros precisam de nossos conhecimentos para agir efetivamente na transformação da sociedade, pois o conjunto de conhecimentos que cada um de nós possui é único, singular.

Maior poderá vir a ser a possibilidade de eficácia de uma ação, quanto mais diversos forem os saberes das pessoas que se propõem à sua execução. Isso porque, quando construímos uma ação conjunta, gerada a partir do saber coletivo, e compreendemos que não estamos ajudando os outros, mas estamos nos ajudando mutuamente, com nossos saberes e nossas ações, assim se transforma a realidade, se modifica a totalidade, se reconstrói um mundo mais justo.

Mas somente usufruiremos dos benefícios da soma de saberes de realidades distintas se houver tolerância de uns com os outros. E apenas existirão ações para transformação da sociedade quando houver solidariedade entre as pessoas.

7.4 Tolerância e solidariedade

Participar do CMJ significou para os sujeitos deste estudo o contato com pessoas de diferentes realidades. Isso porque se trata de um espaço que possibilita o convívio com pessoas de grupos sociais distintos, seja escola, trabalho, igreja ou bairro. Tal aspecto foi explicitado na fala do jovem Gustavo:

com a participação que você tem, você está ouvindo o relato de outras pessoas, você está ouvindo jovens que você não encontra no seu dia-a-dia. (...) [Uma facilidade do CMJ é] conseguir também ter um diálogo com os setores da juventude que historicamente não participam da política, você vê muitos jovens da igreja hoje participando.

Só é possível perceber que existem realidades diferentes da nossa quando extrapolamos nossa rotina, e com a curiosidade a que se refere Freire (2004), estamos dispostos a conhecer e conversar, nos comunicar com pessoas que vivem em espaços diferentes, executam funções diferentes, conhecem, portanto, realidades distintas da nossa.

E, para que haja interação e convívio, a tolerância é fundamental. Pois, por mais que nos comuniquemos com pessoas que possuem idéias convergentes com as nossas, jamais encontraremos alguém igual a nós. Sempre existirão divergências, pois humanos somos singulares, por nossa experiência de vida, por nossa participação no mundo. Assim, conviver e interagir implica tolerar as diferenças, por meio da aceitação e do acolhimento. E, por isso, a tolerância é identificada por Freire (2005b) como “virtude” humana (p. 39).

Especificamente neste estudo, foi a partir da participação que a tolerância emergiu como virtude necessária à convivência. Isso porque participar é estar com os outros, é conviver e ser oportunizado do conhecimento de outras realidades.

A convivência pode vir a possibilitar, então, inúmeras aprendizagens. Mas, para tanto, será necessária a existência da tolerância; do contrário, não há como conviver. Nesse sentido, o jovem Cunha afirma que falar em “grupo” é inerente a falar em “dificuldades”. Para ele:

tem as dificuldades do grupo em si. Quando a gente fala em grupo tem as dificuldades, tem realmente o pessoal que faz, tem o pessoal que não está nem aí, tem o pessoal que só fala, tem o pessoal que, enfim, tem diversos tipos.

Isso porque estar em grupo é estar entre pessoas diversas e, portanto, necessariamente, é ter que tolerar o outro.

Porém, superadas as dificuldades, dessa interação podem emergir inúmeros processos educativos, aspecto que também é reconhecido pelo jovem Cunha. Ele afirma que: “é gente diferente, são pessoas mais velhas, mais novas que eu, pessoas que já têm uma experiência de vida, pessoas que têm muito a contribuir para mim”.

A tolerância aparece, então, como fundamental para nossa educação, pois é a partir da convivência com os outros (e da tolerância deles conosco e nossa com eles) que

podemos nos educar. Segundo Freire (2003), “a tolerância é a virtude que nos ensina a (...) aprender com o diferente” (p. 59).

E por isso há grande interesse pela intolerância, por parte daqueles que pretendem a manutenção do sistema de dominação. Afinal, se intolerantes, os dominados mantêm-se incomunicáveis e permanecem com sua “experiência existencial focalista” (FREIRE, 2005a, p. 129).

Isso porque, se tolerantes, diferentes grupos de oprimidos podem vir a desenvolver diálogo e, a partir dessa comunicação, tomarem consciência da realidade que os cercam e da situação opressora que vivenciam.

Algumas vezes, realidades que parecem distintas possuem contextos similares. Isto é, diferentes grupos de oprimidos podem possuir problemas comuns, além de sofrerem igualmente uma opressão que os impede de ser. Por meio do diálogo entre estes, é possível que tais aspectos sejam identificados.

A partir de sua experiência participativa, o jovem Gustavo reconhece a importância do diálogo entre os diferentes grupos:

[é preciso] tentar fazer com que essas entidades dialoguem, tentar fazer que para além dessas diferenças políticas que existem e vão existir, as demandas dos jovens são as mesmas, tem diferença de como resolver a demanda? Tem. Mas tem consenso também, e é isso que eu tento trabalhar.

Percebe-se que o diálogo pode desenvolver a percepção da existência de problemas comuns em realidades distintas. E, a partir dele, homens e mulheres, quando se percebem oprimidos e oprimidas, podem interagir na busca da libertação do sistema opressor.

Para Freire (2005a), “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (p. 156). A partir dele, pessoas de diferentes realidades podem vir a se unir em busca de objetivos comuns. E, a partir da união, é possível maximizar o poder de ação dessas pessoas sobre o mundo, aspecto este que foi identificado na fala do jovem Cunha. Segundo ele: “a integração seria no sentido disso, de unir forças, somar, mas para estar chegando em alguma coisa”.

Assim, a partir da interação de pessoas que possuem saberes oriundos de realidades distintas, podem surgir intervenções diretas na transformação da realidade. Quanto maior for a interação das pessoas e a diversidade de seus saberes, que serão geradores de determinada ação, maior a possibilidade de eficácia desta.

Quando atuamos solitários, a eficácia de nossa ação sobre o mundo e sobre os outros é menor do que quando atuamos coletivamente. Quanto maior o número de pessoas unidas, maior a força que estas possuem na ação. E, por isso, “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2005a, p.161).

O que não significa que nossa ação, quando isolada, é ausente de poder: essa é uma conclusão ingênua. A existência da força na coletividade não extingue a força que existe em uma ação individual.

Portanto, podemos e devemos buscar unir forças, mas jamais deixar de agir porque estamos solitários, cometendo o equívoco de achar que assim nada podemos, de que, assim, nossa ação não tem poder de transformação. Afinal, toda ação é ação no mundo, sendo, portanto, isenta de neutralidade sobre ele, conforme nos alerta Freire (2000).

Considerando, então, o interesse pela desunião dos oprimidos, por parte dos opressores, geralmente há dificuldade em unir os divergentes para se concretizar conquistas. O jovem Cunha exemplifica contando a dificuldade que encontra quando tenta unir grupos distintos de jovens da igreja:

aqui na igreja nós temos 3 grupos de jovens diferentes, 3 grupos de jovens que trabalham dentro da igreja, a gente não consegue se unir (...) Eu falei assim: não, nós vamos juntar com os outros grupos e aí nós vamos fazer uma coisa conjunta, porque está construindo a igreja, vamos conseguir dinheiro todos juntos para a igreja (...). Aí o pessoal: ah não! Juntar todo mundo não vai dar, porque fulano não sei o quê, aí já começa a barrar as coisas, então para você ver, aqui mesmo, internamente, você já vê isso, imagina sair para fora.

A dificuldade em unir os grupos está na intolerância de umas pessoas com as outras. Para Dussel (2008), a intolerância é uma posição intransigente frente ao oponente.

A união dos divergentes para lutar contra os antagonicos é para Freire (2005a) aspecto fundamental na busca da libertação. Dividi-los e mantê-los divididos é “condição indispensável à continuidade” do sistema opressor (p. 160).

Assim, os opressores cultivam a intolerância porque reconhecem esta como facilitadora da opressão. O objetivo dos opressores passa a ser atingido quando há dificuldade para unir diferentes grupos de oprimidos, isto é, quando há a “negação da diferença”, a “intolerância” (FREIRE, 2005a, p. 39).

Não se pretende, a partir de tais considerações, criticar a luta de grupos minoritários em torno de questões focais. Mas aponta-se para o fato de que as divergências entre os grupos minoritários são incentivadas pelos opressores por serem de interesse destes, pois assim é mais fácil manter a opressão.

A alienação dos oprimidos é forma de mantê-los segregados. Segundo Freire (2005a), “quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos”. Porque a partir da interação entre eles, se houver tolerância e diálogo, há possibilidade da “emersão das consciências” e “inserção crítica na realidade”, ampliando a “visão localista dos problemas”, percebendo-os “como dimensão de uma totalidade” (p. 162).

Entende-se que reflexões desenvolvidas coletivamente apresentam maior potencial que reflexões individualizadas. Isso porque, quando escuto o outro, reflito acerca da reflexão dele; quando ouço alguém refletindo sobre minha reflexão, torno a refletir sobre ela. Essa dinâmica nos facilita no desvelamento da realidade, imprescindível à emersão da consciência crítica. E por isso ressalta-se que soluções para problemas diversos podem ser encontradas a partir de reflexões desenvolvidas em grupo.

É nesse sentido que Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular uns aos outros” em suas reflexões (p. 138).

Esse desvelamento que advém das reflexões conjuntas não é objetivado pelos que pretendem a manutenção do sistema opressor. Freire (2005a) critica a educação que torna o mundo opaco na tentativa de camuflar a realidade de suas vítimas. Isso é alienação. A educação libertadora é necessariamente desveladora da realidade.

Como mecanismo tático de segregação, que assim possibilita a manutenção do sistema opressor, os meios de comunicação de massa maculam a imagem de alguns grupos oprimidos, para que estes passem a ser discriminados e às vezes até oprimidos por outros grupos oprimidos. Da mesma maneira, transmitem uma imagem negativa de possíveis líderes revolucionários, como “marginais desordeiros” (FREIRE, 2005a, p. 166).

Afinal, se todos os oprimidos se unissem em torno de uma causa qualquer que fosse, certamente provocariam efeitos sociais aterrorizantes aos opressores.

Mas, para tanto, não bastaria que fossem apenas tolerantes uns com os outros. A tolerância possibilita a aproximação e a convivência dos sujeitos, mas para que estes atuem em busca da transformação social, é necessário superá-la.

Dussel (2008) nos auxilia nessa reflexão ao afirmar que não podemos menosprezar a importância da tolerância para a aceitação do outro, pois é a partir da tolerância que passamos a respeitar os direitos do outro. Porém precisamos superar a

passividade da tolerância para atingirmos a solidariedade ativa. Esta vai além da tolerância, porque, solidários, não apenas respeitamos os direitos do outro, mas assumimos seus direitos negados como tarefa própria, e lutamos por justiça.

Portanto, assim como Freire (2005b), Dussel (2008) reconhece a tolerância como virtude, mas a percebe como limitante, passiva.

Em perspectiva semelhante, Araújo-Oliveira (2002) faz distinção entre a tolerância como limitação e como virtude humana. Para a autora, a tolerância, quando consiste na aceitação silenciosa e submissa por parte da vítima de sua situação, quando consiste em uma adaptação à exclusão, ela significa resignação. No entanto, a tolerância como “virtude de uma autêntica democracia que ensina a viver com o diferente, com o ‘outro’, com o distinto do eu, não pode ser confundida com a hipocrisia, com a convivência eticamente intolerável” (p. 141).

Então, em uma perspectiva na qual a tolerância assume um papel de passividade, defende-se a idéia de que nossa atuação no mundo para a construção de uma sociedade mais justa não pode estar pautada apenas na tolerância entre as pessoas, mas necessariamente deverá haver solidariedade entre estas.

Quando o jovem Cunha afirma que: “aqui na igreja nós temos 3 grupos de jovens diferentes, 3 grupos de jovens que trabalham dentro da igreja, a gente não consegue se unir para articular para fazer alguma coisa”, pode ser identificada a falta de solidariedade entre as pessoas, já que Cunha faz críticas à ausência de ação destas, que deveria ser gerada pela existência da solidariedade.

Desse modo, apesar de a tolerância ser fundamental para vivermos democraticamente (FREIRE, 2003), ela é limitante quanto ao processo de busca e construção de uma sociedade mais democrática, pois apenas nos permitiria a manutenção desta.

E por isso Freire (2003) considera que não podemos “ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente” (p.59). Isto é, em uma sociedade democrática, a tolerância é a virtude que permite a convivência entre as pessoas. Entretanto, a tolerância torna-se inapropriada quando estamos diante de contextos de injustiça.

Segundo Dussel (2008), não devemos tolerar a vítima dos efeitos negativos do sistema. É necessário que sejamos solidários a ela para que esta possa deixar de ser vítima.

O jovem Gustavo fez referência à necessidade da solidariedade frente a situações de injustiça, quando afirmou: “eu não sinto na pele o que é o racismo, o jovem que

passa fome, eu felizmente nunca passei fome, então eu também não sei o que é sentir isso na pele, posso me solidarizar”.

Quando Freire (2005b) declara a tolerância como “a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos” (p. 39), ele indica a tolerância como um primeiro passo, pois ela possibilita a interação entre as pessoas. Porém, para haver luta, é necessário prosseguir; superando a tolerância, é necessário solidarizar-se.

Segundo Freire (2005a), solidarizar-se “é mais do que prestar assistência (...). A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (p. 39).

Apenas com tolerância não é possível tornar nossa sociedade mais justa. Enquanto somos apenas tolerantes, mantemos uma posição de passividade frente às injustiças. Aceitamos o outro, mas somos indiferentes à iniquidade que este sofre. Nesse sentido, Dussel (2008) afirma que devemos assumir a vítima, e com ela lutar pela sociedade mais democrática que almejamos, sendo, assim, solidários.

No mesmo direcionamento, Freire (2005b) aponta que “os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa ‘mornidade’, mas de nosso *calor*, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismos” (p. 153).

Para Benevides (2004), a “solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca” (p. 51). E também quanto à emergência necessária da solidariedade, porém referindo-se especificamente às juventudes, Costa (2004) afirma que “em termos de desenvolvimento social, nosso propósito deve ser a formação do jovem solidário, isto é, do jovem disposto e apto a se envolver com as questões que digam respeito ao bem comum” (p. 246).

Assim, enquanto as pessoas se limitam apenas a serem tolerantes umas com as outras, conseguem se aceitar, independentemente da situação social em que se encontram. No entanto, é preciso solidariedade, e mais do que aceitar o outro, é preciso assumi-lo e atuar com ele na construção de uma sociedade que possibilite vida digna a todas as pessoas.

7.5 Convivendo e dialogando

Nesta categoria desenvolve-se a reflexão de que não foi ao acaso que os sujeitos participantes deste estudo tornaram-se membros do CMJ. Esse contexto emergiu da história de vida de cada um deles, e tem grande influência das pessoas que, com eles, convivem e dialogam diariamente.

Para tanto, parte-se do entendimento de que nossa autonomia em nos educar nos possibilita conscientizarmo-nos mesmo quando mergulhados num sistema de dominação, mesmo quando alienados. Segundo Oliveira (2006), a sobrevivência de nossas culturas à espoliação imposta pelo colonialismo demonstra nossa humanidade. Tal aspecto pode ser relacionado à afirmação de Fiori (1986):

A mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema de dominação. Desde aí esta pequena faixa de luz, de subjetividade, poderá passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição de possibilidade de desalienação (p. 6).

Mas essa condição que nos possibilita a desalienação é dependente da interação humana. Considerando a relação indissociável entre nossa existência e a existência dos outros e do mundo, para nossa educação, para nossa conscientização e libertação, é imprescindível que nos relacionemos com os outros. Segundo Freire (2005a), homens e mulheres se educam e se libertam em comunhão.

Mais do que opção, as relações humanas dão-se por necessidade, isto é, o ser humano não pode fazer a opção de viver completamente só, porque sozinho não se é possível ser (FIORI, 1986; MERLEAU-PONTY, 1996; DUSSEL, s/d). Entretanto, tais relações não são neutras, acarretando influências das pessoas umas sobre as outras.

Segundo Freire (2005a), é preciso ter outras opções além do próprio pensamento para alcançar a si mesmo. É preciso dialogar com o outro, o não-eu, pois “não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*” (p. 81).

Da mesma forma que atribuo significados aos outros, estes atribuem significados a mim. Essa relação possibilita que formemos uma imagem a nosso próprio respeito, que é, portanto, dependente do nosso relacionamento com as pessoas no mundo.

Minhas impressões sobre o outro, os significados que atribuo a este, auxiliam a composição da pessoa que sou. Segundo Fiori (1986), nossa existência se reconhece na existência do outro. E, para Freire (2002), nossa presença no mundo, com o mundo e com os outros, ao “reconhecer a outra presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’” (p. 112).

Assim, quando o outro não serve para me direcionar no que quero ser, indiretamente me direciona ao que não quero ser. Isto é, as impressões que tenho sobre o outro necessariamente direcionam as opções que faço para minha formação como ser humano.

E, se formo uma imagem de mim mesmo também através da imagem que fazem de mim, importa-me a referência que os outros possuem a meu respeito. Assim, o que pensam sobre nós não é irrelevante para nós: influencia os caminhos que traçamos para nossa formação, os processos educativos que acabamos por vivenciar.

A partir das impressões que temos sobre os outros, fazemos opções e, assim, nos aproximamos de algumas pessoas e nos distanciamos de outras, instituindo nossas relações, direcionando as práticas sociais nas quais interagimos.

A nossa aproximação ou distanciamento dos sujeitos no mundo, o nosso desejo de nos assemelhar a uns e nos diferenciar de outros, a nossa identificação maior com uns e menor com outros, todos esses aspectos terão influência nos caminhos que seguimos ao longo de nossa trajetória de vida.

Nesse sentido, as falas abaixo explicitam influências que os jovens tiveram a partir de suas interações com outras pessoas:

tinha um amigo meu de infância que estudou aqui, que também fez ciências sociais, inclusive foi a pessoa que acabou me levando para essa área também, foi grande inspiração (Gustavo);

eu observo e guardo para mim, e vejo que não é bom para conviver (...). Juntos [com os outros] eu já cheguei a fazer coisas que eu jamais me colocaria novamente... (Anderson).

É importante que saibamos que somos influenciados pelas pessoas que estão ao nosso redor, e também as influenciamos. E, nesse contexto, torna-se relevante destacar o papel exercido por professores e professoras.

Dois participantes da pesquisa destacaram o quanto a postura de determinados professores interferiu em sua participação no CMJ.

Foi a partir da interação com seu professor de filosofia que a jovem Jenifer foi motivada a fazer a experiência como membro do CMJ. O incentivo do professor aparece como fundamental para a presença da jovem na Conferência. Segundo ela: “se não fosse ele [o professor] para falar, vamos lá, você demonstra interesse, acho que você vai se dar bem lá, acho que eu nem teria ido”.

Mas a eficácia do incentivo de tal professor não se dá de maneira aleatória, isto é, existe um processo em desenvolvimento, no qual a jovem Jenifer afirma admirá-lo e respeitá-lo como profissional e como pessoa. Esses fatores facilitam a influência que o professor exerce sobre a jovem e, assim, é com base na relação que possuem que ela escuta as opiniões e conselhos dele. E por isso faz-se a ressalva de que a imagem que ela faz do professor é fator que interfere na relação dialógica que se desenvolve entre eles. Jenifer afirma: “eu sempre me espelho nele [professor] assim, principalmente quando se trata de calma, ele é sempre tão calmo”.

Segundo o jovem Cunha, um aspecto para sua participação no CMJ foram os comentários incentivadores dos colegas da comunidade. Estes apenas se desencadearam porque uma professora que esteve presente na Conferência divulgou na escola da comunidade que Cunha fora eleito membro do CMJ. Assim, o jovem foi parabenizado pelos colegas e estimulado a frequentar as reuniões do Conselho.

A ética na profissão é crucial para o exercício da docência, pois os alunos espelham-se em nós, professores e professoras. Somos referência, e precisamos estar cientes disso, mantendo com rigor a coerência entre nosso discurso e nossas ações.

A função de professores e professoras, quando relacionada à postura participativa de seus educandos, é aspecto apontado por Streck (2005). Segundo o autor, eles e elas educam para “algum tipo de participação” (p. 94), influenciando dessa maneira a atuação dos educandos.

Também nesse sentido, Freire (2002) afirma que “ensinar democracia implica o testemunho coerente de pais e de mães, de professoras e de professores” (p. 195). Segundo o autor, a postura de professores democratas frente a seus alunos e alunas faz destes um modelo a ser seguido (FREIRE, 2004).

Assim, identifica-se que as influências que as pessoas exercem umas sobre as outras podem levar alguns indivíduos a frequentar um espaço participativo. Seja mediante interação com amigos, pais ou professores, tais contatos são de extrema importância para a inserção das juventudes em um espaço como o CMJ.

E, quando somos cientes da influência que temos sobre os outros, pautamos mais cuidadosamente nossas ações. Percebendo que estes podem estar fazendo de nós uma referência, buscamos coerência entre nossos objetivos, discursos e atitudes.

Isso porque, além de nossa atuação modificar o mundo por ela própria, o faz indiretamente quando influencia os outros. A fala do jovem Cunha expressa a percepção que ele tem sobre as possibilidades de transformar o mundo e influenciar as pessoas que o cercam:

é poder estar chegando até as pessoas que mais precisam, (...) às vezes com as nossas próprias atitudes, com o nosso próprio jeito, nós vamos estar transformando aquilo que a gente vive, seja direta ou indiretamente.

Percebe-se que, para Cunha, influenciar a atuação do outro é agir indiretamente sobre o mundo. Isto é, a partir de nossa interação com outras pessoas, podemos vir a modificar nossas ações frente ao mundo, nossos comportamentos. E o mesmo pode ocorrer com os outros em relação a nós. Entende-se que essa influência de umas pessoas sobre as outras se deva aos processos de ensino e de aprendizagem que vivenciamos uns com os outros.

Importante destacar que, para o desencadeamento do processo acima exposto, é imprescindível a existência da comunicação entre as pessoas. Segundo Freire (2005a), a essência da comunicação humana é o diálogo, que, além de ser “fenômeno humano” (p. 89) é “desvelador da realidade” (p. 83).

Para o autor,

o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (FREIRE, 2005b, p. 118).

O diálogo é imprescindível na construção de uma sociedade mais democrática. Não há democracia sem relação dialógica entre homens e mulheres. Para Touraine (1996), “a democracia é o espaço do diálogo e da comunicação” (p. 261). Segundo o autor, “a comunicação (...) é o reconhecimento do outro como trazendo uma resposta particular, diferente da minha, a interações comuns” (p. 261).

Porém a comunicação nem sempre ocorre entre as pessoas. O jovem Anderson comenta acerca de sua dificuldade em comunicar-se com o grupo, razão esta que influenciou a

sua não-permanência no CMJ. Segundo ele: “eu não tenho muito contato com o pessoal. Aí a minha dificuldade maior é essa, de comunicação com eles”.

Quando não se comunicam, homens e mulheres não dialogam. Mas podem vir a fazer comunicados, o que muito se difere do diálogo. Tal aspecto é identificado por Freire (2005a) quando afirma que, na educação bancária, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente” (p. 66).

Exemplificando o acima exposto, compreende-se que a indicação por meio de expressão corporal de que não se está aberto ao diálogo é um comunicado que, negando o diálogo, não pode ser considerado como comunicação.

A negação do diálogo esteve presente na interação entre os jovens e a jovem participantes deste estudo. Jenifer apontou que a forma de vestir de uma pessoa, num primeiro contato, é fator que interfere na imagem que fazemos desta, e tal imagem poderá facilitar ou dificultar a ocorrência do encontro dialógico. Os demais jovens concordaram com tal consideração.

A seguinte fala de Jenifer explicita o quanto a vestimenta de outro jovem influenciava suas impressões sobre ele:

a gente não ia tão arrumado assim, porque estava entre a gente, então cada um ia simples, da forma que é (...), a gente estava de roupa normal, ele sempre chegava de camisa social, como se ele estivesse trabalhando na República.

Nesse sentido, identifica-se que não podemos nos considerar capazes de isentarmo-nos totalmente da impressão inicial dada pela aparência das pessoas. Bogdan e Biklen (1994) ao sugerirem que, para a ida a campo, o pesquisador se vista de maneira similar às pessoas do ambiente que será estudado, reconhecem a influência que nossas vestimentas podem ter sobre nossa aproximação com as pessoas.

Assim, a aparência das pessoas pode interferir no estabelecimento do diálogo entre elas, podendo facilitar, dificultar ou até inviabilizá-lo.

Nossa aparência está relacionada ao contexto cultural no qual vivemos. Pois todo ato humano de criação desenvolvido de maneira autônoma é um ato cultural, conforme identificado por Fiori (1986) e Freire (2000), incluindo a criação da maneira como nos expressamos e nos expomos aos outros e ao mundo.

Assim sendo, possuímos uma maior facilidade para nos comunicar com pessoas que possuem uma cultura similar à nossa. Pois a cultura na qual os indivíduos se educam influencia os modos de expressão oral e corporal destes, existindo maneiras distintas de se expor.

Porém essa maior facilidade de interagir entre iguais não deve restringir nossa abertura ao novo, ao diferente, pois dessa maneira limitaria nossas aprendizagens. Isso porque a riqueza de conhecimentos que existe na pluralidade cultural pode desencadear, a partir da interação entre pessoas diferentes, inúmeros processos educativos.

Quanto ao CMJ, algumas das falas dos participantes ressaltam a pluralidade existente em tal espaço:

pelo meu conhecimento foi que eu achei assim de bom, as pessoas de outras raças, vamos por assim, as pessoas de outras culturas. Foi isso. É que é muito complexo explicar. (Anderson);

é gente diferente, são pessoas mais velhas, mais novas que eu, pessoas que já têm uma experiência de vida, pessoas que têm muito a contribuir para mim (Cunha);

daqui para frente eu acho que isso vai ter uma participação mais plural, e acho que esse tem que ser o caminho do conselho, trazer essa pluralidade que existe, e botar os diferentes para sentar juntos e conversar (Gustavo).

A pluralidade emerge do contexto da diversidade. Segundo Gomes e Silva (2002), “a diversidade sempre participará de nossa vida pois é um constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais” (p. 24).

Não seria viável falar em cultura plural se não tivéssemos uma cultura diversa. Segundo Jovino (2006), são as diferentes condições sociais, culturais, de gênero, de regiões geográficas, entre outros aspectos, que caracterizam a diversidade.

Para Gomes e Silva (2002), “a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural” (p. 22). Isso porque somos sujeitos “com história de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes” por onde transitamos, cada qual com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (p. 22).

Nesse sentido, Silvério (2005) afirma que:

A palavra diversidade nos remete a necessidade de verificar a característica mais básica, mais central, mais importante de um ser ou de algo, isto é, o que confere um caráter distintivo, uma identidade a um ser ou a algo (p. 87).

Porém é importante a identificação de que não há superioridade dentro dessa diversidade. A diferença existe dentro de uma relação de horizontalidade entre as pessoas. Isto é,

o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; (...) A diferença é uma relação horizontal". (BENEVIDES, 2004, p. 47).

O jovem Gustavo expressa em sua fala a percepção do quanto a pluralidade é vasta no CMJ. E reconhece que, apesar de já ter participado de outros movimentos, este é o espaço mais diverso no qual já interagiu democraticamente:

[no CMJ] a pluralidade é muito maior, então, nesse sentido para mim é aprender a vivenciar essa pluralidade ainda maior, porque uma coisa é eu ter a consciência e a sensibilidade ou a visão teórica disso, isso eu tenho, por ser da ciência social, por estudar a área de democracia, eu tenho a visão teórica de como lidar com essa pluralidade toda, e a experiência dessa pluralidade pequena que eu encontrei onde eu fiz militância, agora é a primeira vez que eu estou encontrando, na minha militância, na prática mesmo, esse desafio.

Isso considerando que viver democraticamente implica conviver com o plural, entendendo-se que, quanto maior for a diversidade existente em determinado espaço, mais intensos podem ser os processos educativos vivenciados para a formação do cidadão.

É por isso que os aspectos que nos fazem diversos precisam ser incorporados como virtude, nos auxiliando na construção de uma sociedade mais democrática, de uma sociedade “que – cada vez mais – assuma a diferença, a pluralidade, o respeito à diversidade como valores em si mesmos, para que seja mais justa, mais humana, mais inclusiva, onde caibamos todos” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2002, p. 146).

Araújo-Oliveira (2002) considera que a diversidade, a pluralidade e a multiculturalidade “são valores sem os quais não se constrói uma sociedade substantivamente democrática, na qual todos estejam incluídos enquanto cidadãos” (p. 143).

No mesmo direcionamento, Touraine (1996) afirma que, para existência da democracia, a recusa do outro é mortal. Isso porque “a democracia não existe sem o

reconhecimento da diversidade de crenças, origens, opiniões e projetos” (p. 26). Pois “a razão de ser da democracia é o reconhecimento do outro” (p. 260).

Trata-se de aprender a viver juntos com nossas diferenças, construir um mundo que seja cada vez mais aberto e possua também a maior diversidade possível. Tanto a unidade (...) quanto a diversidade (...) não devem ser sacrificadas uma à outra (TOURAINÉ, 1996, p. 11).

E, para aprender a viver juntos, é necessário que aperfeiçoemos nossa capacidade comunicativa frente à diversidade.

A participação em um espaço plural pode vir a ampliar nosso repertório comunicativo. Isto é, podemos aprender novas possibilidades de aproximação e comunicação com o outro. Para me comunicar por palavras, por exemplo, tenho que aprender a falar de maneira que o outro me compreenda, além de aprender a ouvi-lo.

Segundo os participantes e a participante desta pesquisa, quem não está acostumado a participar de espaços democráticos, quando inicia a participação, tende a querer falar excessivamente. Assim, a dificuldade de estabelecer diálogo, simplesmente porque o outro não ouve o que é dito, foi citada por todos os sujeitos deste estudo:

ele já chega com alguma disposição de ouvir e de falar, às vezes mais falar do que ouvir (...). Conseguir falar e ser ouvido, eu acho que já é um avanço (Gustavo);

quando a gente fala em grupo tem as dificuldades, (...) tem o pessoal que só fala (Cunha);

quem se acha mais importante nunca deixa os outros falarem, por mais que você tenha se esforçado para chegar a uma conclusão, não querem te ouvir, é aquilo e pronto (...). Aquele cara é difícil (...) ele fica, fica, e fica falando (...) e vai falando, vai falando, dá impressão que só ele está ali, só ele quer falar (Jenifer);

[aprender a ouvir], é muito legal isso. Eu prefiro guardar as idéias em pensamento, e controlar, para na hora certa você poder falar, numa boa conversa (Anderson).

Ouvir é um aprendizado que se constitui como fundamental para o relacionamento humano. Segundo Dussel (s/d), sem ouvir o outro não permito a ele ser outro, e estabeleço, portanto, uma relação desumanizante.

Freire (2004) considera que: “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele” (p. 113).

Para Silva (2005),

é preciso que as diferentes visões de mundo se façam presentes e dialoguem. Não se trata de somar, mas de estarem juntas em pé de igualdade. Para tanto, aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros é fundamental (p. 48).

Falar demais, na opinião destes jovens, é se achar dono da verdade, é falta de humildade. Uma pessoa que acredita que o outro nada tem a lhe dizer jamais conseguirá estabelecer diálogo.

E por isso é que a existência da humildade é fundamental para se dialogar. Segundo Freire (2005a), “a pronúncia do mundo, com que os homens os recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (p. 92). Quando compreendemos que o outro sabe tanto quanto nós, saber construído numa realidade distinta da nossa, vamos ouvi-lo e vamos aprender com ele e ensinar a ele também. O diálogo é facilitado quando há o reconhecimento de que todos e todas somos possuidores de saberes.

7.6 Os saberes da experiência

A experiência de ser membro do CMJ teve significados distintos para cada jovem participante deste estudo. Um aspecto relevante para essa distinção foram as experiências feitas por cada jovem anteriormente, em espaços semelhantes ao Conselho.

Dessa forma, considera-se importante para a compreensão desta categoria a retomada da experiência participativa dos sujeitos deste estudo, segundo suas próprias percepções:

Gustavo já ocupou muitos espaços participativos, conforme segue: Grêmios Estudantis (durante o ensino médio); Centro Acadêmico da faculdade (por 2 anos); Diretório Central dos Estudantes – DCE (por 1 ano); União Estadual dos Estudantes – UEE (por 1 ano); Representante discente durante a graduação (por 3 anos); Associação de Pós-Graduados (por um ano); Coletivo Municipal da Juventude do Partido dos Trabalhadores (desde 2003). É membro titular do CMJ.

Cunha considera como experiência de participação ser membro da Pastoral da Juventude (por 6 anos) e a coordenação de um grupo de teatro na igreja (desde 2000). É membro titular do CMJ.

Anderson participa do movimento hip hop (desde 2003). É desistente do CMJ (participou da eleição e posse. Não participou de nenhuma reunião).

Jenifer considera o Conselho como uma primeira experiência de participação. É desistente do CMJ (participou da eleição, posse e de quatro reuniões).

Inicialmente, é fundamental o entendimento de que as experiências que fazemos ao longo de nossas vidas nos transformam. É isso que faz cada um de nós ser diferente e único, porque cada um de nós tem um conjunto peculiar de saberes, construídos a partir das próprias experiências.

Segundo Larrosa Bondía (2002), cada experiência que fazemos tem capacidade de formação ou transformação sobre nós. Ela “‘nos passa’ (...), e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 25).

Assim, o saber adquirido a partir da experiência diferencia-se do saber da informação. Pois através da informação podemos obter novos conhecimentos, mas ao mesmo tempo podemos dizer que nada nos aconteceu e que, portanto, não houve transformação.

A transformação é sempre individual. Ainda que dois ou mais sujeitos façam a mesma experiência, eles se apropriarão dos saberes advindos desta de maneira diferenciada, com base em suas visões de mundo, que são particulares. Assim, o significado do processo será distinto para cada um, individualizado.

Considerando a experiência de participação que os jovens Cunha e Gustavo fizeram ao longo de suas vidas, é inviável dissociar os saberes expressos por estes, emergentes de suas atuações como membros do CMJ, daqueles que eles trazem de participações anteriores. Em suas falas, estes jovens expressam uma longa jornada participativa:

eu peguei várias lideranças, eu tomei frente de várias coisas muito cedo, e isso eu vejo, que agora, somou muito para mim (Cunha);

eu sempre fiz movimento, desde quando eu estava no grêmio de minha escola, depois quando ingressei na faculdade, isso se intensificou ainda mais (Gustavo).

Esse longo tempo de experiência possibilitou que os conhecimentos relativos à participação democrática, expressos em seus depoimentos, se diferenciasssem dos expostos por Jenifer e Anderson, que tinham vivido poucas experiências em contextos semelhantes.

A jovem Jenifer fez a experiência de ser membro do CMJ e ressalta esta como uma primeira experiência de participação. Demonstrou, em sua fala, ter iniciado um processo de ampliação de sua visão do mundo. Esse aspecto que pode ser observado a seguir:

eu achava que pelo fato de aqui ser o centro, tinha que ter muito mais coisa aqui porque era o centro da cidade, mas depois lá eu fui observando que não é porque é o centro que tem que ter tudo aqui e nada lá, aí eu fui vendo, é bem diferente as coisas (Jenifer).

O jovem Anderson é participante do movimento hip hop. Ele reconhece e aponta ter saberes advindos dessa atuação, quando afirma: “eu já tenho algum meio caminho andado, então eu achei que eu poderia estar pondo a minha voz, juntamente com a dos demais”.

Porém Anderson não participou das reuniões do CMJ e, dessa forma, não conviveu com os demais participantes em tal espaço. Ele expressa em sua fala o quanto esse seu distanciamento impediu que o espaço do Conselho fosse significativo para ele. Quando questionado sobre o significado do CMJ para suas experiências, Anderson afirmou: “Ah! Acho que (pausa) não saberia dizer não”. E na tentativa de responder suas expectativas quanto ao CMJ, afirmou: “a minha expectativa, eu não tenho expectativa com nada não, eu acho que não há expectativa”.

Dessa forma, acredita-se que Anderson, por não ter convivido com os demais e as demais participantes do CMJ, não vivenciou processos que apenas poderiam ser desencadeados a partir de tal interação.

Os saberes relativos à participação, apresentados pelos jovens Gustavo e Cunha, convergem em inúmeros aspectos. Assim, apesar de Gustavo ter uma formação acadêmica e ter participado de espaços políticos, os saberes expostos em seus depoimentos se assemelham aos de Cunha, que, apesar de não ter formação acadêmica nem experiência em espaços explicitamente políticos, traz conhecimentos de sua participação no movimento religioso.

Mediante os depoimentos, podemos notar saberes acerca da prática da participação que aparecem em suas falas de forma similar. Ao longo dessa categoria será observado que: ambos valorizam o erro enquanto possibilidade de aprendizado; ressaltam o

papel que exercem como representantes de determinados grupos; reconhecem possuir a responsabilidade de tentar conquistar as demandas colocadas pelos grupos que representam; consideram o convívio como importante para a compreensão das necessidades daqueles que representam; reconhecem o poder de ação e transformação que possuem sobre a realidade em que vivem.

No entanto, ressalta-se que a formação que vivenciaram e que lhes permitiu a aquisição de tais saberes partiu de experiências participativas extremamente distintas, sendo uma no campo explicitamente político e outra no campo religioso.

Dessa forma, os achados deste estudo sugerem que espaços distintos podem propiciar saberes acerca de uma mesma prática (neste caso específico, saberes sobre participação em diferentes espaços).

Entretanto, a fala do jovem Gustavo expressa seu desconhecimento acerca da possibilidade de proximidade entre seus saberes e os saberes de qualquer outro participante do CMJ:

eu, diferentemente da maior parte dos outros jovens, já tenho uma bagagem razoável, não só de militância, mas de formação, realmente (...) se você for comparar com os outros conselheiros, o diferencial entre cada um, você vai ver que nenhum tem o perfil que eu tenho, (...) então, eu acho que o meu papel é mesmo de... Não é iluminar ou dizer o que é certo ou o que é errado, mas de não deixar que, por inocência ou por falta de experiência, as pessoas acabem se equivocando.

O jovem Gustavo reconhece que a visão que possui hoje tem relação com suas experiências anteriores, que se constituem como singulares. Como já participou de espaços semelhantes ao CMJ, considera-se mais experiente que os demais. Demonstrou possuir amplos saberes advindos de suas participações anteriores.

Mas, não considerou que experiências em espaços diversos, mesmo que não explicitamente políticos, são relevantes na formação dos indivíduos. E, dessa maneira, algum outro ou outra jovem poderiam também ter saberes sobre a prática da participação.

É preciso cautela para que nossa vasta experiência não feche nossos olhos para os saberes daqueles que consideramos menos experientes que nós.

Como a política está presente em nosso cotidiano, dependendo da forma como é organizado o ambiente familiar de uma pessoa, por exemplo, esta pode fazer experiências participativas em espaços democráticos sem nunca ter vivenciado uma experiência institucionalmente política.

Nesse sentido, compreende-se que podemos aprender democracia em espaços diversos, desde que nos seja oportunizado vivenciá-la, o que implica conviver com o outro, dialogar com ele e, então, nos educarmos juntos.

Nesses termos, Freire (2002) afirma:

Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso sobre a democracia, não raro contradito por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (p. 201).

Quando não possuímos experiência para atuar em determinado espaço, utilizamo-nos dos saberes adquiridos em contextos semelhantes. Isso não exclui as características da experiência como única, irrepetível e transformadora, conforme Larrosa Bondía (2002).

É possível nos utilizarmos de saberes adquiridos anteriormente, porque experiências anteriores deixaram marcas em nós. Segundo Larrosa Bondía (2002), a experiência sempre “deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24), dos quais jamais nos desvencilhamos.

O jovem Cunha demonstra reconhecer que aprende (usa o termo amadurecer), em todos os momentos, com todas as suas experiências. Quando lhe ocorre algo ruim, diz que costuma pensar: “eu tinha que viver isso”, e procura aproveitar o que puder de bom da experiência. Ele afirma: “eu tenho particularmente esperado muito as coisas assim é... perseverado, firmado bastante em muita coisa que de repente não vai dar em nada, mas eu sei que vai dar”.

No entendimento de Cunha, toda experiência é válida para nossa formação, inclusive as que aparentemente “não deram em nada”. Aprendemos com todas elas. As experiências que fazemos nos preparam para outras experiências que estão por vir.

O saber que é adquirido a partir de uma experiência, por deixar marcas e transformar o ser (LARROSA BONDÍA, 2002), interfere em nossas ações posteriores, em nosso discurso, em nossa maneira de perceber os fatos que se sucedem.

Segundo o jovem Cunha, quando nos deparamos com uma experiência que não estamos prontos para fazer, é porque “pulamos etapas”. Ele afirma:

eu vou olhar para trás e ver que tudo foi conseqüência, uma coisa veio atrás da outra. E eu não vou estar pulando etapa, porque tem gente que pula etapa. Vai casar mas ainda não está maduro, não viveu o suficiente para aceitar esse compromisso, vai para faculdade, como de repente você vê lá o pessoal, que tem uma cabecinha desse tamanho, que não quer nada com nada, é porque pulou etapa.

Percebe-se que, na compreensão de Cunha, não estar pronto para uma experiência não impossibilita o sujeito de fazê-la. Porém o processo de transformação vivenciado a partir de tal contexto poderia ser diferente em um outro momento.

Isto é, quando vivemos duas experiências similares em tempos distintos da vida, o fazemos sob óticas diferentes, pois somos novos sujeitos em cada um dos momentos. E isso inevitavelmente ocorre porque somos modificados a todo instante pelas experiências que fazemos. É tal aspecto que caracteriza a experiência como sempre “irrepetível” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Esclarece-se que, ainda que uma pessoa refaça uma experiência, ela é agora um novo ser, que foi transformado na primeira vez que a fez. Por isso, novamente a experiência será única. Dessa forma, considera-se que nossa percepção acerca de experiências similares é distinta a cada momento.

Ressalta-se que, apesar da transformação que ocorre singularmente com cada sujeito que faz uma experiência, podemos aprender com as experiências dos outros. Não nos transformamos a partir da experiência do outro. Esta é particular, individual, única e, portanto, dele. Entretanto, a partir de nossas interações humanas, podemos modificar nossas percepções, fazendo com que as experiências feitas pelos outros acabem por nos influenciar.

Assim, quando os outros compartilham seus erros conosco, não somos impedidos de errar, mas podemos vir a modificar nossas ações. Podemos, então, utilizar o saber da experiência do outro para direcionar alguns de nossos caminhos. No entanto, a maneira como nos apropriamos ou não do saber da experiência que o outro compartilha conosco também é peculiar.

Segundo o jovem Cunha:

a gente vendo o erro do outro a gente não erra. Mas tem gente que tem que bater cabeça, mesmo vendo o erro do outro tem que ir lá e errar também. Mas a gente, às vezes, aprende com o erro do outro e, quando tem que fazer, faz diferente.

Assim, a aprendizagem advinda a partir da experiência do outro, distingue-se daquela originada por uma experiência própria. Isso porque apenas a experiência feita por determinada pessoa insere marcas nesta, transformando-a.

Nesse sentido, o jovem Gustavo também aponta para a virtuosidade do erro. Segundo ele: “às vezes errar é importante, às vezes o jovem se equivocar é importante para que ele não faça mais”.

Percebe-se que ambos os jovens, Cunha e Gustavo, identificam o erro como um aspecto favorável à aprendizagem, como um caminho possível para a aquisição de novos saberes.

Para Larrosa Bondía (2002), a experiência necessariamente é algo “que se prova” (p. 25). Dessa forma, fazer uma experiência é sentir algo na própria pele. E não podemos fazer isso pelo outro. Por isso, cada indivíduo tem o saber da sua experiência no mundo.

O jovem Gustavo aponta para esse aspecto na seguinte fala:

eu nunca vou conseguir, mesmo que eu queira representar, por exemplo, a demanda dos jovens negros, eu nunca vou conseguir porque eu não sou negro, eu não sinto na pele o que é o racismo, o jovem que passa fome, eu felizmente nunca passei fome, então eu também não sei o que é sentir isso na pele, posso me solidarizar, me sensibilizar, agora saber exatamente, como que é, e de que forma ele gostaria que fosse sanado, é só com a participação dele, ou de representantes, pessoas que estejam próximas dele, vivenciando o mesmo dia-a-dia.

Para compreender as necessidades de um grupo, não basta conhecê-lo e visitá-lo. Quando faço isso, levo minha visão do mundo, vou analisar as necessidades do outro com base na minha cultura. E segundo Freire (2005a), “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (p.100).

Nessa mesma perspectiva, o jovem Cunha reconhece seu papel de representante, afirmando que: “eu não estou representando eu, não são os meus interesses, não são as minhas coisas, eu estou representando de repente ou o bairro ou o segmento que me escolheu. Então eu tenho que falar por eles, eu tenho que saber o que eles querem”.

Assim, para representar um grupo, precisamos estar próximos a ele, conhecer o seu cotidiano. Somente dessa forma podemos tentar compreendê-lo. Neste sentido, Freire

(2005a) afirma que “será na sua convivência (...) que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos” (p.54).

Posterior à identificação da necessidade de um grupo é a identificação da maneira como tal necessidade pode ser superada. Assim, apesar de enquanto seres humanos possuímos inúmeras necessidades comuns, a forma como preferimos que estas sejam supridas é peculiar, pois está fundamentada em questões culturais e em experiências de vida.

Nesse sentido, referindo-se à elaboração de políticas públicas para as juventudes, Frigotto (2004) ressalta que, quando estas levam em consideração as particularidades dos diferentes grupos, poderá haver “a formação de um jovem ‘técnico-dirigente’, sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa, e não reduzido a um ‘cidadão-produtivo’ explorado, obediente, despolitizado e que faça ‘bem-feito’ o que o mercado determina’ (p. 213).

Tais considerações possibilitam a afirmação de que, uma política pública, por exemplo, não pode ser executada de maneira homogênea em espaços culturais distintos, devendo respeitar as particularidades de cada contexto. Algumas falas do jovem Gustavo esclarecem estes aspectos:

A demanda de todo jovem é a mesma, ele precisa estudar, ele precisa de educação, saúde, precisa de oportunidades, (...) agora, onde está a diferença entre eles? Nas especificidades, de cada contexto, (...) agora o particular, está no como fazer, está no como que eles querem isso, qual que é o modo;

[as políticas públicas são executadas] sem ouvir quem de fato que vai ser o público-alvo dessa política, sobre o que ele exatamente quer. Porque, para além das questões econômicas e materiais, essas políticas, elas de alguma forma perpassam na questão cultural.

Parte-se do entendimento que isso não significa que a individualidade predomine e deva ser feita uma política pública para cada indivíduo. A questão é que toda política pública busca atingir um grupo, seja o pobre, o negro, a mulher, a classe média, o jovem, enfim, e não se pode falar por estes grupos sem pertencer a eles. Dentro de tais grupos existem as especificidades: cada política deve buscar o que há de comum no grupo que quer atingir.

Tais questões apontam para que, quando queremos compreender um contexto de vida do qual não fazemos parte, devemos ouvir quem o vivencia. Não podemos achar que somos capazes de decidir pelo outro o que é melhor para ele. E, nessa compreensão, nos

auxilia a afirmação de Touraine (1996) de que “a democracia só pode ser representativa se for pluralista” (p. 44).

A jovem Jenifer demonstrou que possuía uma percepção que se diferenciava do acima exposto, ao afirmar: “quando eu entrei para participar, eu achava que era só entre nós, o que nós, a gente, fosse decidir para a cidade, ia ser aquilo e acabou, não ia interessar a opinião de muita gente”.

Como os jovens que compunham o Conselho poderiam decidir por todos os demais da cidade, sem ouvi-los, se não são todas as realidades que estão representadas no CMJ? Como a jovem Jenifer, moradora do centro da cidade, poderia decidir prioridades para bairros da periferia, que ela desconhecia?

Essa compreensão exposta pela jovem converge com a que Freire (2005a) aponta como sendo dos autoritários e dogmáticos, que têm sempre a certeza “de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem do que elas precisam, mesmo sem falar com elas” (p. 117).

Porém, ao longo de sua participação, a partir de uma relação dialógica com o outro e a partir da reflexão acerca de realidades distintas, a jovem Jenifer aprendeu que não poderia ser dessa forma. Ela afirma: “eu achava (...) que não ia interessar a opinião de muita gente. (...) Eu fui prestando mais atenção no que as pessoas falavam (...) aí eu fui vendo que aqui não precisa tanto como eles precisam”.

Reconhece, portanto, que foi a partir do conhecimento que outras pessoas levaram para o Conselho que ela conseguiu identificar prioridades. Admite que foi necessário ouvir os outros, para saber as necessidades deles e delas. E assim modificou sua compreensão sobre a realidade.

E considerando a existência de peculiaridades culturais locais, a principal ajuda que os jovens e as jovens podem dar ao CMJ é a sua participação. Pois apenas dessa maneira o espaço pode ser legitimado. Participando uma diversidade de jovens, há maior possibilidade de contato com a pluralidade juvenil, sendo dessa forma facilitada a compreensão das demandas das juventudes da cidade de São Carlos.

Assim, Gustavo comenta acerca da necessidade de os e de as jovens fazerem-se presentes no Conselho:

[participar do CMJ] é contribuir, lógico, com conhecimento, com a sua participação, mas a coisa fundamental é trazer as demandas, só consegue saber qual que é a demanda e se essa demanda é real quem está no dia-a-dia convivendo. (...) Então seria nesse sentido, porque sozinho a gente não

consegue representar nem que a gente queira, (...) porque efetivamente eu não faço parte do cotidiano deles.

Já se comentou que cada contexto apresenta problemas diferenciados e particulares, e que a busca de maneiras para superá-los deve ser feita com a participação de quem os vivencia.

Ressalta-se agora que a participação das pessoas para buscar a superação dos problemas de sua realidade será facilitada quando estas compreenderem que têm saberes singulares, isto é, que existem saberes acerca da própria realidade que apenas elas possuem.

As pessoas precisam ser cientes da importância da participação para que seus espaços e modos de vida possam ser compreendidos. Para isso, é necessário que cada sujeito reconheça que existem saberes que somente ele possui, e que os outros, por não vivenciarem a realidade dele, precisam de seu auxílio para compreendê-la. Pois apenas dessa forma será possível uma intervenção conjunta na realidade que se pretende modificar.

Destaca-se, então, como estímulo à participação juvenil, a importância de que a juventude seja reconhecida e se perceba como possuidora de saberes peculiares. Fazendo um direcionamento ao CMJ, retoma-se a finalidade deste na perspectiva do jovem Gustavo. Para ele: [o CMJ deve] “fazer políticas públicas e orientar as políticas públicas já existentes de acordo com a demanda que o jovem coloca”.

Assim sendo, é fundamental que o CMJ seja composto pelas juventudes. A composição do CMJ por jovens é um avanço democrático. Primeiramente porque respeita este como formulador de ações, e também porque demonstra a crença de que a política pública deve ser construída conjuntamente com quem sofrerá diretamente as influências da implantação desta. Afirma-se diretamente pela consideração de que indiretamente todos nós, enquanto pertencentes à totalidade, sofremos os efeitos de qualquer que seja a política pública, para qualquer que seja o público-alvo.

Quanto ao avanço democrático que a composição de um Conselho Municipal por jovens representa, Gustavo faz a seguinte colocação:

a gente tem um padrão de política pública no Brasil, histórico, não é de hoje, que é a política pública formulada de cima para baixo, é o cara que está sentado no seu escritório, que não é mais jovem, que se sente detentor iluminado dos conhecimentos, vai lá, faz a política pública e aplica sozinho, eu estou falando dos jovens, mas pode ser para qualquer outro setor da população, sem ouvir quem de fato que vai ser o público-alvo dessa política, sobre o que ele exatamente quer.

Assim, é preciso reconhecer que existe uma virtuosidade, em termos democráticos, nos espaços que são ocupados pelos sujeitos que estão no foco das discussões públicas.

Quando políticas são elaboradas sem que seja ouvido quem será beneficiado por estas, há grande chance de fracasso. Isso porque é o sujeito que sofrerá a ação direta da política pública quem sabe a melhor maneira de execução para que esta atinja seu objetivo.

Segundo Ribeiro e Guedes (2001), tal aspecto foi considerado no processo de descentralização do poder nacional. Assim, uma das razões para tal descentralização foi a crença de que o poder local tendia a realizar políticas sociais mais efetivas, considerando que as necessidades da população seriam percebidas de forma contextualizada.

O que algumas vezes pode ocorrer é o mau funcionamento de alguns espaços legitimados para a participação popular. E esta é uma forma de tornar as pessoas descrentes quanto às possibilidades de atuação nas políticas públicas, já que estas, a partir de experiências, passam a crer que “nada funciona mesmo”.

Nesse sentido, o jovem Gustavo afirma: “se a pessoa (...) desacredita da política, desacredita das instituições, dos governos, como ela vai num OP [Orçamento Participativo]? O que ela vai fazer num OP? Ela não vai ver sentido nenhum”.

E por isso considera-se que os saberes advindos de nossas experiências podem vir a dificultar nossa crença no inédito viável. Isto é, a partir do desenvolvimento da percepção de que nem tudo é possível, constrói-se a idéia de inviável.

Assim, é também por meio das experiências de vida que as pessoas deixam de acreditar que a transformação social pode ser possível. É a partir de inúmeras tentativas de ação, que lhes parecem sem efeito, que pessoas podem se tornar descrentes. Porém, “não podemos sucumbir ao cetismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter a força da indignação” (BENEVIDES, 2004, p. 52).

Ressalta-se, então, que é favorável à manutenção do sistema opressor que os oprimidos não creiam na possibilidade do inédito viável, pois dessa forma eles podem vir a achar que mudar não é possível, o que facilita a sua acomodação ao sistema vigente.

Pelo contrário, a transformação social somente é possível quando reconhecemos a “história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2004, p. 76). E, dessa forma, compreendemos que, em todos os espaços que intervimos, nossa ação jamais se constitui como neutra.

Destaca-se a importância de que as juventudes façam experiências de participação política significativas, para que não se tornem céticas. Pois, quando as pessoas fazem experiências que as permitem perceber o quanto suas ações podem interferir no que acontece em seu cotidiano, elas podem vir a atuar intencionalmente na realidade que vivenciam.

Nesse sentido, o jovem Gustavo afirma que:

nós estamos falando de jovens, se ele aprende que essa relação com a política, ela pode ser positiva, que ele sente isso, não aprende, não se trata de aprender, que ninguém vai ensinar que aquilo é positivo, (...) agora se ele sentir que isso pode ser positivo para vida dele, que isso vai ajudar a solucionar, não só solucionar, mas a resolver, é saber que ele pode intervir nos processos, pode intervir no que acontece no dia-a-dia dele, acho que é extremamente positivo.

Muitas vezes as juventudes se esforçam muito para conquistar algo e, durante o processo de luta, podem ser desestimuladas. Em tal contexto, as juventudes podem vir a incorporar um discurso de incapacidade própria, aspecto que muito interessa ao sistema de dominação. Nesse sentido, referindo-se aos oprimidos, Freire (2005a) afirma que “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, (...) terminam por convencer-se de sua incapacidade” (p. 56).

Essa é uma maneira de extinguir uma característica que é peculiar aos jovens e às jovens, pois “existe como que uma efervescência da juventude, que pode se perder e cair no ceticismo. A influência adulta pode contribuir para transformá-la em impulso autoconsciente, em tarefas possíveis e mesmo necessárias” (SNYDERS, 1993, p. 62).

Tal efervescência pode aparecer na forma de esperança, sendo esta fundamental na luta por transformação social. Segundo Freire (2005a), “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (p. 94). Apenas um jovem falou da esperança em seu discurso. Anderson expressou: “eu tenho uma esperança, eu tenho uma esperança de ver futuramente algo mudar”.

Nós, educadores e educadoras, precisamos junto aos jovens e às jovens incitar a esperança e a efervescência juvenil. Precisamos lhes mostrar o quanto nesse mundo já foi transformado e conquistado mediante reivindicações, o quanto que já pareceu impossível aos céticos e foi conquistado, o quanto pequenos passos de gerações anteriores significam para nossa vida hoje.

Entre as relações existentes entre os jovens Gustavo e Cunha, destaca-se que ambos são atuantes no CMJ e envolvidos em outras práticas participativas. Demonstram que, se não estivessem participando do CMJ, estariam sempre participando de outros espaços, como já o fazem.

Nesse sentido, entende-se que, quando almejamos a transformação e percebemos que toda ação nossa tem efeito sobre o mundo em alguma direção, não queremos jamais parar de intervir, ou seríamos incoerentes. Passamos então a atuar voltados para nossos ideais em todas as instâncias.

Nas falas abaixo, Gustavo e Cunha expressam o quanto relacionam formação humana, intervenção no mundo e ideal de vida:

[permaneço no CMJ porque] eu acho que é questão assim de amadurecimento, de querer alguma coisa, de esperar alguma coisa, sejam boas, sejam ruins, enfim, aquilo que vai contribuir para minha caminhada e para o meu processo de desenvolvimento pessoal (Cunha);

[permaneço no CMJ porque] democracia para mim é um valor, um valor que a gente tem que levar não só quando a gente faz política, mas para dentro de casa, com a esposa, com o filho, com o pai, com a mãe, acho que é algo que a gente tem que, para mim é uma norma de conduta praticamente, um valor nesse sentido, que orienta minhas ações (Gustavo).

O jovem Cunha acredita que a experiência de desenvolver trabalhos sociais aprimora o indivíduo enquanto apto a assumir responsabilidades como a de ser um membro representante do CMJ. Afirmou que considerava seus concorrentes (na eleição de membros do CMJ) “bons”, mas acreditava que sua experiência o tornava tão bom quanto. Demonstrou assim crer que saberes diferentes, adquiridos a partir de vivências distintas, em um contexto específico, podem ser valorizados de maneira semelhante. O jovem expressa tal percepção na fala abaixo:

o primeiro embate foi no grupo, porque assim, todos que são candidatos são bons. Eles têm algum trabalho, eles têm alguma coisa que eles desenvolvem, e aí estava eu e estava um outro moço lá também, (...) tinham que escolher um, aí ele falou da experiência dele, eu também falei da minha, aí nisso o pessoal escolheu para eu estar representando o grupo.

Considerando que, ao fazer uma experiência, o ser se transforma, esta pode constituir-se como um processo educativo. Larrosa Bondía (2002) propõe que pensemos uma

“educação a partir do par experiência/sentido” (p. 20). E, nesse contexto, a experiência será, então, geradora de um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (p.27).

As experiências que fazemos não são desfeitas no tempo, são eternas e permanecem marcadas em nós, em nossos gestos, atitudes e fala, e permanecem eternamente no mundo, pela interação que temos com ele, pois em cada ação, o modificamos, ou até a opção de não modificá-lo permanecerá eternamente.

Isso porque o tempo apenas constitui-se em passado, presente e futuro na subjetividade humana, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1996), para o mundo todo acontecimento é presente e toda transformação é definitiva e eterna.

As experiências que fazemos, em parte, são escolhidas por nós. Temos uma liberdade de escolha parcial dentro de limites definidos. Não temos um único caminho para seguir, não é uma única experiência que se dispõe diante de nós em um dado momento. Pois a opção de não fazer alguma experiência já é opção. No entanto, há limitações quanto a essa liberdade.

Assim como nossa liberdade é limitada por tudo o que já vivemos (MERLEAU-PONTY, 1996), pois somos marcados por nossas experiências (LARROSA BONDÍA, 2002), ela também o é quanto às opções de caminhos que temos a seguir.

Isto é, assim como nosso passado limita nossa liberdade no presente, nosso presente limita nossa liberdade no futuro. E, dessa forma, nunca somos absolutamente livres no presente, que engloba a dimensão do passado que é eterno. Também não somos absolutamente livres no futuro, que é dimensionado pelo presente que vivenciamos.

Finalmente, não somos absolutamente livres, mas temos responsabilidade na escolha de nossas experiências, porque somos seres da opção no mundo. Para Freire (2000), “é atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (p. 90).

O jovem Anderson, em um primeiro instante, quando questionado sobre seu poder de ação no mundo, afirmou: “eu acho que não [tenho poder para mudar as coisas], é fora de controle”.

Demonstrou, portanto, notar os acontecimentos como algo pré-determinado. Porém, num segundo momento, afirmou que com suas “atitudes” já conseguiu mudar algumas coisas. Assim sendo, evidenciou acreditar que tem poder de ação sobre o mundo, mas reconheceu limitações.

Nesse contexto, o jovem Anderson não faz distinções claras entre as limitações impostas a ele por suas experiências anteriores e aquelas impostas por uma organização social injusta.

Ao falar sobre sua impotência quanto à capacidade para transformar a realidade em que vive, Anderson classifica “vício” e “desemprego” como categorias semelhantes, sobre as quais ele não tem poder de ação.

No entanto, precisamos ser cientes de que “os fatos sociais econômicos (...) não se acham imunes a nossa ação sobre eles. (...) Não somos apenas objetos de sua ‘vontade’, a eles adaptando-nos mas sujeitos históricos também” (FREIRE, 2000, p. 60).

Assim, as possibilidades de ação humana com relação a aspectos de nossa constituição biológica, como vício, ou de questões econômico-sociais, como desemprego, são distintas.

Somos seres condicionados, e tal aspecto restringe nossa liberdade. Mas a situação injusta da sociedade em que vivemos não está como está por impossibilidade de atuação nossa. Pelo contrário, foi assim construída por seres humanos, desumanizados e inseridos em um sistema alienante, opressor e dominante.

Nosso poder para transformação pode ser limitado por nosso condicionamento, mas a possibilidade de construirmos uma sociedade mais democrática é inédita, e é viável. Afinal, “sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2004, p. 53).

Somos seres históricos que lutamos pela vontade de “mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumba gerações” (FREIRE, 2000, p. 60).

É imprescindível que tais crenças sejam incorporadas por todos nós, cidadãos e cidadãs que atuamos cotidianamente na construção de nossa sociedade, almejando que esta se torne mais democrática. Seja sonho ou utopia, permanecemos movidos pela esperança.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.”

Fernando Pessoa

Inicialmente, é importante destacar que a postura juvenil foi facilitadora do desenvolvimento desta pesquisa. A jovem e os jovens participantes foram atenciosos, curiosos, pacientes e indagadores durante todo o desenvolvimento do estudo. Tais características influenciaram as considerações sobre as quais se pode aqui explicar.

Em segundo lugar, ressalta-se que, neste trabalho, a prática social da participação demonstrou-se tanto desencadeadora de como desencadeada por processos educativos. Por meio dela nos educamos e nos aperfeiçoamos para continuar participando.

As contribuições geradas por este estudo partiram da compreensão de processos educativos desencadeados no CMJ, segundo a percepção de seus jovens membros, e a maior ênfase colocada por estes em seus depoimentos foi acerca da oportunidade do convívio com pessoas diversas que o CMJ lhes possibilitou. Dessa forma, se reconhece a pluralidade como possível facilitadora dos processos educativos que se desencadearam no contexto estudado.

Destaca-se, então, a importância da convivência com o outro: de outra etnia, idade, classe social, cultura, entre tantos aspectos que nos fazem diversos. É preciso desomogeneizar os espaços, é preciso que tenhamos possibilidades concretas de interação com realidades distintas da nossa.

A partir do entendimento de que viver democraticamente implica conviver com o plural, considera-se que, quanto maior for a diversidade existente em um determinado espaço, mais intensos podem ser os processos educativos vivenciados para a formação de cidadãos e cidadãs.

E o favorecimento ao desenvolvimento da cidadania a partir do encontro entre pessoas diversas apareceu neste estudo como sendo derivado do seguinte processo: a participação seria um primeiro momento, que pode resultar no encontro dialógico, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento da percepção de pertencimento à totalidade.

A percepção de pertencimento à totalidade tem íntima relação com a de pertencimento a uma coletividade. Quando as pessoas percebem que pertencem ao coletivo, estas podem vir a colocar o bem coletivo acima de questões individuais. Não o fazem por caridade, mas pela compreensão de que as questões coletivas afetam diretamente sua individualidade.

Nesse contexto, o desenvolvimento da percepção de pertencimento à totalidade não é um fim em si, pois interfere na atuação dos sujeitos com o mundo. Isso porque podemos nos tornar conscientes de nosso poder de ação quando notamos que, ao modificar nossa realidade por meio de nossas ações, modificamos a realidade dos outros, e assim interferimos no mundo enquanto totalidade.

É por isso que a ampliação da visão do mundo, ao ponto de percebê-lo como totalidade, pode desfavorecer a opressão que busca alienar consciências de seu poder de ação sobre o mundo.

Pois, finalmente, consciente de nosso poder de ação, tendo coerência entre discurso e atitude em todos os espaços, atuamos por nós, pelos outros e pelo mundo na construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, quando este é nosso desejo.

Neste encerramento, indicam-se como caminhos possíveis de serem trilhados o desenvolvimento de investigações que avaliem o funcionamento de espaços legitimados para participação popular; que busquem maneiras diversas de aproximar as juventudes destes espaços; que auxiliem seu efetivo funcionamento na busca de maior justiça social.

Curiosamente, a formação para cidadania não se demonstrou como sendo pautada em conhecimentos acerca de legislações ou sobre possibilidades de reivindicações. Reconhece-se a importância de tais aspectos pelo referencial consultado. Porém as juventudes que puderam aqui se expressar clamaram por humanidade.

Para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade mais democrática, é preciso romper com o individualismo e a intolerância. É imprescindível que sejamos mais humanizados e, para tanto, que vivenciemos processos educativos que nos libertem da alienação.

Nessa busca, precisamos uns dos outros. Necessitamos desenvolver o diálogo: a essência da educação libertadora. E, para tanto, precisamos nos aceitar como diferentes: tolerar, além de sermos solidários, pois só assim nos responsabilizaremos pelos direitos negados aos outros e lutaremos por maior justiça social, para que possamos viver em uma sociedade que prime pela liberdade, na qual os sujeitos opinem, criem, manifestem-se,

exercendo sua humanidade sem nenhum tipo de discriminação. É em busca dessa utopia que se acredita que a participação humana no mundo deva estar direcionada.

A transformação da sociedade em que vivemos em outra mais democrática e igualitária depende de nossa participação: busca, abertura, engajamento, atuação no mundo que nos torna cada vez mais experientes e coerentes para ele transformar.

9 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 135-150.

BENEVIDES, Maria Victoria. Dignidade, já! – conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 34-52.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL (2006a). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.presidencia republica.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2006.

_____ (2006b). Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Política Nacional de Juventude**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/SecGeral/frame_juventude.htm>. Acesso em: 03 jun. 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Por um novo paradigma do fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2003.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 275-303.

CHAVES JÚNIOR, Elizeu de Oliveira. Políticas de juventude: evolução história e definição. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília, 1999, p.41-48.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 242-259

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.51-66.

CURY, Diana. Projeto de Lei nº 134. In: SÃO CARLOS. Câmara Municipal. **Processo nº 1301**. 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.156-251.

DUSSEL, Enrique. **Deconstrucción del concepto de “tolerancia” (de la intolerancia a la solidaridad)**. Disponível em: <http://www.afyl.org/tolerancia-dussel.pdf>. Acesso em: 08 mai 2008.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.3-10, jan./jun. 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREITAS, Corina Bontempo D.; HOSSNE, William Saad. Aspectos éticos na pesquisa com seres humanos. In: CAMPANA, Álvaro Oscar. **Investigação científica na área médica**. São Paulo: Manole, 2001, p 203-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____ **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

IANNI, Octavio. **O labirinto Latino-Americano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

JOVINO, Ione da Silva. Diversidade e juventude: considerações sobre escola e práticas culturais juvenis. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 65-87.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, p.20-28, 2002.

LEÃO, Marilena Guimarães; LAGE, Fátima Imaculada Cunha. Conselhos Municipais de assistência social: limites e possibilidades. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Controle democrático, descentralização e reforma do Estado**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.492-612.7

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MOREIRA LEITE, Dante. **O caráter nacional brasileiro: a história de uma ideologia**. São Paulo: Pioneira, 1983.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). Apresentação. In: _____ **Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 7-17.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organização não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. 27., REUNIÃO DA ANPES, GT EDUCAÇÃO POPULAR, 2004. **Anais...** CD ROM.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Produção de ciência e formação profissional para a justiça social numa perspectiva de América Latina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA, 3., 2006, Campinas / UNICAMP. **Palestra**. 15 set. 2006.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PIROTTA, Wilson Ricardo Buquetti. O adolescente e o direito à saúde após a constituição de 1988. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**: Brasília, 1999, p.30-40.

RIBEIRO, Marlene. Educação para cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n. 2, p.113-125, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Ricardo; GUEDES, Tais Justo Caniato. Descentralização: limites e possibilidade. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Controle democrático, descentralização e reforma do Estado**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

SÃO CARLOS. Câmara Municipal. **Lei nº 13.617**. Cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências. 19 jul. 2005a.

SÃO CARLOS. Câmara Municipal. **Lei nº 13.729**. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 13.617. 30 dez. 2005b.

SÃO CARLOS. Câmara Municipal. **Decreto nº 175**. Dispõe sobre a composição do Conselho Municipal da Juventude. 14 jul. 2006a.

SÃO CARLOS. Conselho Municipal da Juventude de São Carlos. **Regimento Interno**. 2006b.

SEIXAS, Ana Helena. Abuso sexual na adolescência. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de saúde do adolescente e do jovem. **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**: Brasília, 1999, p. 117-135.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 27-54.

_____ et al. **Práticas sociais, o que são?** São Carlos. UFSCar/DEME, 2005. Versão preliminar de artigo.

SILVA, Rogério Forastieri da. **Brasil**: do Regime Militar à abertura. São Paulo: Núcleo, 1992.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p.87-108.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 130-159.

STRECK, Danilo. Por uma pedagogia da participação. In: STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (Org.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005, p. 85-114.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TOURAINE, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 21, n. 2, p.177-190, jul./dez. 1996.

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

- 1) Como foi o processo que te levou a ser membro do CMJ?
- 2) Na sua opinião, qual é a finalidade do CMJ?
- 3) Quais as facilidades e dificuldades que você teve (ou tem) sendo membro do CMJ?
- 4) O que significou para você participar do CMJ? Comente mais sobre isso.
- 5) Qual era (ou é) o seu papel no CMJ?
- 6) Nessa sua experiência, o que levou você a desistir (ou permanecer)?
- 7) Qual a sua expectativa sobre o CMJ?

APÊNDICE II**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM OS JOVENS PARTICIPANTES DO CONSELHO MUNICIPAL DA JUVENTUDE DE SÃO CARLOS**

Eu, _____, fui informado(a) de que uma pesquisa com os jovens participantes do Conselho Municipal da Juventude será realizada a fim de investigar a experiência vivenciada por estes no Conselho, tendo como pesquisadora responsável a mestranda Sabrina Fernandes. Fui convidado(a) a conceder entrevistas. Também fui informado(a) que estas serão gravadas, mas que minha identidade será mantida em sigilo pela pesquisadora. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza. Como parte deste estudo, meu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha). Fui informado(a) de 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, além de poder me retirar do estudo quando quiser. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa, entrando em contato com a pesquisadora. Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos. 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.

São Carlos, _____ de _____ de 2007

Assinatura do(a) participante _____

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

Assinatura da pesquisadora responsável _____

Contato com a pesquisadora responsável:

Sabrina Fernandes – Endereço: XXX. Tel: XXX

APÊNDICE III**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA CONVITE AOS PAIS**

Srs. Pais ou Responsáveis,

Meu nome é Sabrina Fernandes, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e estou realizando um trabalho com os jovens e as jovens participantes do Conselho Municipal da Juventude.

Serão realizadas entrevistas com eles e elas, desde que estes aceitem voluntariamente participar da pesquisa. Meu objetivo é compreender a experiência adquirida por eles e elas no contexto do Conselho Municipal da Juventude.

Nesse sentido, peço sua autorização, através do preenchimento do formulário anexo, para que seu filho ou filha possa participar da pesquisa.

Desde já, agradeço sua colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo telefone: XXX.

Atenciosamente,

Sabrina Fernandes
Pesquisadora responsável

APÊNDICE IV**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL**

Eu, _____,
autorizo meu (minha) filho(a) a conceder entrevistas à pesquisadora Sabrina Fernandes, que realiza um estudo em busca da compreensão da experiência dos jovens e das jovens membros do Conselho Municipal da Juventude de São Carlos.

As entrevistas serão gravadas para que a pesquisadora possa realizar análise dos dados, mas a identidade dos jovens e das jovens participantes será mantida em total segurança e sigilo.

Não haverá gastos de nenhuma espécie para mim ou para meu (minha) filho(a).

Assinatura do(a) responsável

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luis, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
 progp@power.ufscar.br - www.progp.ufscar.br

CAAE 0112.0.135.000-06

Título do Projeto: Ensinar e aprender pela perspectiva juvenil: processos decorrentes da participação no Conselho Municipal da Juventude

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Sabrina Fernandes, Profa. Dra. Aida Victoria G. Montrone (orientadora)

Parecer N° 225/2006**1. Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nº 209/2006, de 21/08/2006, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 13 de setembro de 2006.


 Profa. Dra. Márcia Nittuma Ogata
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO II



Câmara Municipal de São Carlos
Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

Fis. nº 019 -

Proc. CM 2990/05

Sanciono e Promulgo
a presente Lei
em 19/07/05.

NEWTON LIMA NETO
Prefeito Municipal

saber que a Câmara Municipal de São Carlos aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude de São Carlos, o Conselho Municipal da Juventude-CMJ.

Finalidades:

I - formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 18 e 29 anos;

II - fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil;

III - incentivar o intercâmbio entre as organizações juvenis do Município e de outras instâncias.

Art. 3º O CMJ, composto por dezoito membros titulares, será tripartite, na seguinte conformidade:

Público:

Assistência Social – 1 membro;

Lazer – 1 membro;

Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnologia – 1 membro;

1 membro;

1 membro;

Jovens na faixa etária de 18 a 29 anos – 6 membros;

Educadores que atuam com jovens de 18 a 29 anos – 6 membros.

§ 1º Cada segmento terá o mesmo número de suplentes.

§ 2º O CMJ será presidido pelo Secretário Municipal Especial de Infância e Juventude de São Carlos.

LEI Nº 13.617
DE 19 DE JULHO DE 2005.

Cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências
(Autor: Diana Cury - Vereadora PMDB)

O Prefeito Municipal de São Carlos faz saber que a Câmara Municipal de São Carlos aprovou e ele sanciona e

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude de São Carlos, o Conselho Municipal da Juventude-CMJ.

Art. 2º O CMJ tem as seguintes finalidades:

I - formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 18 e 29 anos;

II - fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil;

III - incentivar o intercâmbio entre as organizações juvenis do Município e de outras instâncias.

Art. 3º O CMJ, composto por dezoito membros titulares, será tripartite, na seguinte conformidade:

I - um terço de representantes do Poder Público:

a) Secretaria Municipal de Cidadania e

b) Secretaria Municipal de Esportes e

c) Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnologia – 1 membro;

d) Diretoria Municipal de Cultura - 1

e) Diretoria Regional de Ensino – 1

f) Poder Legislativo – 1 membro.

II - um terço de representantes dos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos – 6 membros;

III - um terço de representantes de educadores que atuam com jovens de 18 a 29 anos – 6 membros.

§ 1º Cada segmento terá o mesmo número de suplentes.

§ 2º O CMJ será presidido pelo Secretário Municipal Especial de Infância e Juventude de São Carlos.



São Carlos
Capital da Tecnologia

Fis. nº 020-7-13
Proc. CM 2192/05

Câmara Municipal de São Carlos

Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

Art. 4º A metodologia para a composição e posse do primeiro CMJ fica a cargo da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, que tem sessenta dias para isso, após a promulgação desta Lei.

Art. 5º O CMJ, após sua posse, tem sessenta dias para elaborar seu Regimento Interno e constituir sua diretoria.

Art. 6º O mandato dos membros do CMJ é de dois anos, podendo cada membro ser reconduzido por uma única vez.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

São Carlos, 29 de junho de 2005.


DIANA BURY
Presidente


EDSÓN ANTONIO FERMIANO
1º Secretário



São Carlos
Capital da Tecnologia

Câmara Municipal de São Carlos
Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

Fila. nº 047-
Proc. CM 2192/05

Sanciona e Promulga
a presente Lei
em 30/12/05.

Newton Lima Neto
NEWTON LIMA NETO
Prefeito Municipal

saber que a Câmara Municipal de São Carlos aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º O inciso I do Artigo 2º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte alteração:

"Art. 2º (...)

I - formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos; (...)"

Art. 2º A alínea "c" do inciso I do Artigo 3º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º (...)

*I - (...)
c) Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude - 1 (um) membro; (...)"*

Art. 3º O inciso III do Artigo 3º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte alteração:

"Art. 3º (...)

*(...)
III - um terço de representantes de educadores que atuem com jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos - 6 membros; (...)"*

Art. 4º O § 2º do Artigo 3º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º (...)

§ 2º O presidente do CMJ será eleito pelos pares, de forma direta e



Fls. nº 048
Proc. C.M. 019270

Câmara Municipal de São Carlos

Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

secreta, por maioria simples dos votos dos Conselheiros presentes à primeira reunião de cada mandato."

Art. 5º A alínea "d" do inciso I, do Artigo 3º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º (...)

I - (...)

d) Secretaria Municipal de Educação e Cultura - 1 membro;
(...)"

Art. 6º O inciso II, do Artigo 3º da Lei Municipal nº 13.617, de 19 de julho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º (...)

(...)

II - Um terço dos representantes dos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos - 6 membros;

(...)"

de sua publicação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data

São Carlos, 30 de novembro de 2005.


DIANA CURY
Presidente


EDSON ANTONIO FERMIANO
1º Secretário

ANEXO III



Fis. nº 07 -
Proc. CM 7192/05

Câmara Municipal de São Carlos
Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

PROCESSO Nº 1301/05 - PROJETO DE LEI Nº 134

INTERESSADO: Vereadora Diana Cury

ASSUNTO: Cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências.

-0-

Senhores (as) Vereadores (as) :

PROJETO DE LEI

Cria o Conselho Municipal da Juventude e dá outras providências.

Newton Lima Neto, Prefeito Municipal de São Carlos, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele promulga e sanciona a seguinte Lei :

ARTIGO 1º - Fica criado, no âmbito da Secretaria da Cidadania e Promoção Social de São Carlos, o CONSELHO MUNICIPAL DA JUVENTUDE - CMJ.

finalidades:

I - Formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude, entendida entre 18 e 29 anos;

II - Fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil;

III - Incentivar o intercâmbio entre as organizações juvenis do município e de outras instâncias.

ARTIGO 3º - O CMJ, composto por 15(quinze) membros titulares será tripartite, na seguinte conformidade:

I - Um terço de representantes do poder público:

membro

Lazer -1 membro

Tecnologia - 1 membro

membro

a) Secretaria Municipal Cidadania - 1

b) Secretaria Municipal de Esportes e

c) Secretaria Municipal de Ciência e

d) Diretoria Regional de Ensino - 1

e) Poder Legislativo - 1 membro

II - Um terço de representantes dos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos - 5 membros



Fis. nº 08 -
Proc. CM 2192/05

Câmara Municipal de São Carlos

Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

III - Um terço de representantes de educadores que atuam com jovens de 18 a 29 anos - 5 membros

Parágrafo Único - cada segmento terá o mesmo número de suplentes.

Artigo 4º - A metologia para a composição e posse do primeiro CMJ fica a cargo da Secretaria da Cidadania, que tem 60(sessenta) dias para isso, após a promulgação desta lei.

Artigo 5º - O CMJ, após sua posse, tem 60 dias para elaborar seu regimento interno e constituir sua diretoria.

Parágrafo Único - Até a constituição de sua diretoria, preside o CMJ o seu membro de maior idade.

Artigo 6º - O mandato dos membros do CMJ é de 2(dois) anos, podendo cada membro ser reconduzido por uma única vez.

Artigo 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 03 de Junho de 2005.

(a) **DIANA CURY**
Vereadora - PMDB

JUSTIFICATIVA

1) A juventude brasileira tem clamado por políticas públicas que garantam a sua inclusão definitiva dentre as prioridades das três esferas de governo.

A representação e a participação nos processos de decisão de políticas que, direta ou indiretamente, envolvam os jovens nas áreas de educação, trabalho, saúde, desporto, lazer, cultura, sexualidade e outras atividades tomam-se imprescindíveis para a formação da cidadania inclusiva e democrática.

2) Do ponto de vista educacional, os ganhos de escolaridade da população brasileira, na década de 90, foram expressivos, mas não foram suficientes para melhorar a condição de inserção do jovem no mercado de trabalho, nem garantiam a permanência do jovem na escola para que concluísse a etapa de educação obrigatória e nem garantiam sua inclusão social.

De acordo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA, a população-jovem pode ser dividida em quatro grupos: Os que só trabalham, 40%; os que trabalham e estudam, 21%; os que só estudam, 28% e os que não estudam e nem trabalham, 12%. Nos últimos anos, este último segmento foi o que mais cresceu, segundo pesquisadores da UNESCO, que afirmam que o contingente de jovens que não trabalham nem estudam já chega a 20% da população juvenil. Com esses jovens temos um compromisso maior, pois deixaram a escola e não ingressaram no mercado de trabalho e estão na mais alta faixa de vulnerabilidade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, afirma a Constituição Brasileira



São Carlos
Capital da Tecnologia

Fig. nº 09 -
Proc. CM 212/05
Câmara Municipal de São Carlos
Rua 7 de Setembro, 2.078 - Centro - CEP 13560-180 - São Carlos - SP

em seu art. 205, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim sendo, torna-se imprescindível a elaboração de políticas públicas que garantam a inserção e a inclusão social do jovem e da jovem.

A faixa etária objeto da atenção do CMJ (18 a 29 anos) é, sem dúvida, a de maior vulnerabilidade social, pois não está protegida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (até 18 anos incompletos) e não é preferência na atenção direta de outros segmentos definidores das políticas públicas.

Neste sentido, reveste-se de fundamental importância a criação de um Conselho Municipal que delibere sobre as ações governamentais para a juventude.

(a) **DIANA CURY**

Vereadora - PMDB