

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**

**Dissertação de Mestrado**

## **Percursos e Deslocamentos**

Histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações sócio-educativas

**CAROLINE CARDOSO SILVA**

Orientadora  
Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PERCURSOS E DESLOCAMENTOS:**

Histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações sócio-educativas

Caroline Cardoso Silva

Orientadora: Ana Angélica Medeiros Albano

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Caroline Cardoso Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2010

© by Caroline Cardoso Silva, 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP  
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8<sup>ª</sup>/5751

Silva, Caroline Cardoso.  
S338p      **Percurso e deslocamentos : histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações sócio-educativas / Caroline Cardoso Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.**

Orientadora : Ana Angélica Albano.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

I. Educação não-formal. 2. Coordenação pedagógica. 3. Artes. 4. Educação social. I. Albano, Ana Angélica. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-118/BFE

Título em inglês: **Tours and displacement : histories of the formation of a pedagogue in the field of social-educational**

**Keywords:** Non-formal education; Pedagogic coordination; Arts; Social education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof<sup>ª</sup>, Dr<sup>ª</sup>, Ana Angélica Albano (Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>, Dr<sup>ª</sup>, Luciana Esmeralda Ostetto

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura

Data da defesa: 27/01/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : carclocc@gmail.com

## Resumo

Esta dissertação percorre aspectos auto-biográficos de formação da autora enquanto educadora e mais tarde, coordenadora pedagógica, em espaços e contextos peculiares; as chamadas *ações sócio-educativas*. São histórias do campo da Educação Não-formal desenvolvidas por instituições assistenciais não-governamentais, que acontecem no contra-turno escolar, para crianças e adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social.

Nesse campo de atuação, a autora depara-se com a arte e com os artistas-educadores, que provocam-na a deslocar-se e percorrer caminhos anteriormente distantes e sem significado para ela.

A arte em suas diferentes manifestações – poesia, literatura, desenho, pintura, escultura, dança, teatro, música entrelaçam-se, então à formação da pedagoga, ampliando seu olhar, “contaminando” sua prática educativa e conduzindo à re-elaboração de critérios no trabalho de orientação e mediação pedagógicas com os educadores que coordena.

**Palavras-chave:** Educação Não-formal, Coordenação Pedagógica, Arte, Educação Social.

## Abstract

This dissertation makes a review of autobiographical aspects of the author's formation as educator and later, pedagogic coordinator, in peculiar contexts and places, the called *social-educative actions*. This are histories of the Non-formal Education field developed by assistencial institutions that happens in the supplementary activities outside class time, for children and adolescents who lives in vulnerable social situations.

In this field of action, the author finds the art and the artists-educators, who provokes and moves the art making it goes in distant ways that have no meaning for art.

The art manifestations – poetry, literature, drawing, painting, sculpture, dance, theatre, music – so are intertwined with the pedagogue formation, enlarging her view, “contaminating” her educative practice making she reelaborate her criterions of work as pedagogic advisor and mediator front of educators by her coordinated.

**Keywords:** Non-formal Education, Pedagogic Coordination, Art, Social Education.

## Agradecimentos

Aos protagonistas, comigo, desta jornada:

Agradeço imensamente as crianças e adolescentes que “me aturam” há 12 anos, pelas instituições por onde passei. Obrigada porque, por mais que tente provocá-los, eu é que invariavelmente saio provocada das experiências que vivemos juntos. Obrigada por me ensinarem a gostar de viver, ainda que por vezes este mundo seja tão cruel.

Aos queridos colegas e grandes amigos educadores e artistas educadores que encontrei ao longo de minha jornada de aprender a ser educadora, e que talvez não saibam o quanto me educaram e constituíram: Rô (Roberta de Oliveira), Dani (Carvalho), Carmem Lúcia, Fraya, Lê (minha irmã!), Ju (Juliana dos Santos), Nikimba (Nilson Eugênio), Lara, Weber Reis, (Marcelo) Poletto, Dani (Calichio), Edu (de Maria), Ci (Cibele), Na (Natália Brescancini), Aline (Nunes), Marquinhos (Mestre Simplício), Henrique, Sandra, Cássia, Silvania, Karine, Quézia, Márcia, Alê Alencar, Kaká, Joseíta, Ricardo, Shinobu, Anderson, Stephen e Luiz.

Aos mestres que me formaram:

À Nilza, por minha primeira e encantadora aula sobre educação não-formal, que me deixou “encantada” até hoje...!

À Kátia de Ávila Galvão, Delza Frare Chamma e Anna Maria Padilha, por terem me dado a melhor formação (teórica e apaixonada) em educação.

À professora Maria Estela Sigrist Betini, que me deu as maiores aulas práticas sobre como ser uma legítima professora/educadora.

Aos colegas e mestres, encontros do percurso de mestrado:

À minhas queridas colegas “gatas” da pós-graduação - Ana Cris, Luciana, Aline, Sirlene - e à Simone e Rosvita, por Beja e por todo carinho e apoio, além de “dividir” a Nana.

Aos queridos professores da banca e suplentes, pela disponibilidade e interlocução séria e rica: Luciana Esmeralda Ostetto, Márcia Strazzacappa, Rogério Moura e Renata Sieiro Fernandes.

À Fá, Angela e Rê pelo apoio e respeito ao meu trabalho e por “segurarem a onda” no trabalho, enquanto eu escrevia este texto. E aos diretores do CPTI. Por serem queridos de verdade!

À minha família, útero, colo, alicerce e proteção:

Lê e Susi, irmãs incondicionalmente amadas que me sustentam e apóiam nas escolhas, indecisões, angústias ou alegrias. E Tia Marta, por ser tão amiga, que às vezes esqueço que é tia!

Amados papai e mamãe, por me permitirem, a um alto custo afetivo e também financeiro, chegar até aqui. Sou-lhes eternamente grata por minha estrutura.

E à Nana. Professora querida, Doutora e Orientadora Ana Angélica Albano: Obrigada! Muito obrigada por esses quase 10 anos de educação sensível. Pela paciência insistente e provocadora, pois sem ela, eu não teria caminhado e me deslocado tanto. Obrigada pelo respeito irrestrito, pelo convite ao exercício do olhar e por oportunizar a constituição de minha autoria e apropriação de minha voz!

E ops!! Não vou esquecer! Impossível esquecer-me de quem mais força e suporte deu para que eu chegasse até aqui. Meu amado Alexandre. Meu primeiro coordenador, primeiro artista-educador, primeiro provocador. Que se tornou amigo. E depois amante. Companheiro fundamental. Obrigada pelas broncas e leituras certeiras quando eu não sabia onde “colocar” o mestrado. Obrigada pelo olhar amoroso e pelo discurso afiado. Obrigada por Barcelona e Portugal. Pelos beijos e abraços quando estava em frente ao computador, você nem imagina o bem que fizeram a mim e ao texto... Obrigada pelo respeito, pela honestidade e pela paixão. Obrigada por ser o primeiro a me dizer que havia mais para ser visto e vivido!

**Para meu amado Alexandre**

# Sumário

Prólogo: Duas Histórias **13**

Introdução **21**

Histórias de Um Encontro

Primeiro Movimento: Um encontro apaixonante **25**

Segundo Movimento: Contradições da história **43**

Terceiro Movimento: Possibilidades da história – A coordenação pedagógica **65**

Histórias de Outro Encontro

Quarto Movimento: Coordenadora pedagógica de atividades artísticas? **91**

Quinto Movimento: Deslocamento simbólico da pedagoga - Da cruz ao círculo **109**

Últimos Encontros

Sexto Movimento: Histórias de “voz” e pronúncia do mundo **125**

Sétimo Movimento: Conclusões possíveis **133**

Bibliografia **139**

Índice de Imagens **143**

# Prólogo: Duas Histórias

## Os Dois Cadernos

Era uma vez um lugar diferente, onde se vivia educação com meninos e meninas, mas ninguém o chamava de escola. As pessoas se referiam a esse lugar como "Projeto Social". Lá, todo final de ano, era costume dos adultos - que se chamavam educadores - entregarem por escrito, as histórias que haviam sido vividas juntamente com os educandos para os adultos um pouco mais velhos e experientes que eles, os coordenadores. Nesse registro, chamado "relatório", os educadores contavam as situações vividas, as alegrias e tristezas experimentadas, os problemas enfrentados, as soluções e as sugestões para o próximo ano.

Mas aquele ano foi diferente. O coordenador do Projeto e a coordenadora pedagógica haviam pedido que a equipe incluísse em seus registros, algumas observações especiais. Propuseram que fossem contadas as histórias em que as dimensões harmonia, apropriação, coerência, cooperação, dinamismo, felicidade, estética e mais algumas apareceram no trabalho, tanto de maneira positiva, como quando da ausência desses aspectos.

Cada educador registrou suas observações e reflexões e foi marcado um dia e horário para que cada um pudesse sentar com os coordenadores e levar seus registros para serem compartilhados, refletidos e avaliados.

E em um desses horários lá foi, com seu relatório, a educadora protagonista desta história. A conversa caminhou muito bem até chegar na dimensão "estética". A educadora conta então, que esse ponto não havia sido explorado por ela e não era algo relevante no processo vivido por elas e pelas crianças com que havia trabalhado naquele ano. Deu-se nesse instante, um impasse.

O adulto coordenador, também educador de percussão e formado em música, estranhou a bendita resposta. E perguntou à educadora se beleza, por exemplo, não seria um importante componente para a prática educativa. Nesse momento, a "coisa" complicou: a educadora respondeu que não.

Então, travou-se uma discussão em que a educadora defendia a idéia de que a qualidade educativa de seu trabalho e de sua relação com os educandos não dependia de cuidados estéticos ou de "beleza". Esses, na visão dela, não eram aspectos fundamentais do processo. Eram secundários e até "terciários". No máximo, ela concebia o fato de que materiais utilizados por ela e pelas crianças, quando bem organizados e uma sala bem decorada, deixavam o ambiente mais agradável e por isso, mais bonito. Aí a beleza entrava. Mas ela insistia que na prática educativa, havia dimensões bem mais importantes a serem cuidadas e levadas em consideração, tais como a qualidade dos conteúdos, a relação educador-educando e um embasamento teórico sólido.

O coordenador nesse momento ficou indignado. Resolveu então provocar a educadora para que refletisse melhor sobre o que estava dizendo. A educadora percebeu que o coordenador estava visivelmente incomodado com suas respostas, mas não conseguia imaginar o porquê de tanta inquietação.

A provocação do coordenador veio em forma de pergunta e para isso, procurou algo em sua mesa. Sob alguns papéis surgiram os dois cadernos.

Os cadernos eram diferentes e o coordenador pediu que a educadora os observasse bem e respondesse qual deles preferia.

Um dos cadernos tinha a capa marrom. Inteiramente marrom, apenas com a palavra "executivo" impressa. A educadora pegou-o na mão, percebendo que dentro dele havia um calendário, agenda telefônica e divisões para vários assuntos.

O outro caderno era mais simples na visão dela. Um caderno normal de folhas pautadas em cuja capa havia a reprodução da pintura de uma flor grande, colorida, que ocupava todo o espaço existente.

E então a educadora respondeu rapidamente que preferia o caderno "executivo". Disse que a capa do outro era bonitinha, mas a praticidade e funcionalidade do outro levaram-na a preferi-lo. A flor pintada na capa do outro caderno não lhe "dizia muita coisa", enquanto o "executivo" poderia "lhe facilitar a vida".

Percebeu-se mais uma vez o estranhamento e desconforto do coordenador. E não entendeu o porquê. Para ela essa conversa toda não era tão relevante, mas constatou que deveria parar e pensar melhor, pois deveria haver algo diferente naquela história, já que mobilizava tanto seu coordenador.

Nesse momento, ela permitiu-se silenciar e pensar rapidamente. Mil pensamentos rodaram em sua cabeça: por que o espanto e a insistência em questionar sua escolha, se era visível a riqueza do caderno "executivo" com suas divisórias, índice telefônico, tabelas com informações de fusos horários, moedas de outros países, etc.? Era tão útil! A capa do caderno era o que menos importava!

O olhar indignado do coordenador a fez olhar para o tal caderno com a pintura na capa e perguntar, então, o que ele tanto via ali. Ele conta, logo em seguida, que aquele caderno fazia parte de uma série de cadernos que traziam, na capa, telas de alunos de pintura da Associação Rodrigo Mendes, a qual trabalhava com pessoas com deficiência. Aquela imagem, além de ser uma obra de arte, era a pintura de alguém com deficiência física.

A conversa se encerra aí. A educadora sai da sala intrigada. Ponderando se aquela teria sido uma discussão oriunda do "capricho de quem defendia muito a arte" ou se havia algo ali que era ela que não percebia...

## Uma "Limpadora de Placas"

Era outra vez... Um cheiro leve, adocicado no ar. Incenso de framboesa. Na sala ampla, cadeiras dispostas num grande círculo acolhiam algo especial no centro: objetos diferentes, dispostos sobre uma colcha vermelha e um retalho de chita, formavam uma imagem curiosamente colorida. A sala estava organizada, aguardando moças especiais - alunas do curso de pedagogia - para uma aula/conversa.

Os objetos ao centro eram diversos: instrumentos de percussão, CDs de cantigas populares infantis e de canções tradicionais de outros países, DVDs de espetáculos de dança e de percussão corporal, livro de poesia, reproduções de pinturas de Picasso e catálogos da Fundação Juan Miró e Museu do Brinquedo de Portugal. Havia também dois livros sobre atividades artísticas com crianças e bebês, duas caixas coloridas, imagens de ilusão de ótica impressas em cartões, uma bolsa de fuxicos, dois boitatás feitos com chitas e um livro de história.

As alunas começaram a chegar. A maioria não ignorou a imagem criada ali. Na medida em que chegavam, olhavam para o centro da roda e em seus rostos surgiram expressões de estranhamento, curiosidade e em algumas, certo espanto. Algumas apontavam os objetos, comentando algo com as colegas do lado. Havia uma postura cuidadosa quando entravam e percebiam o círculo e os objetos. Falavam mais baixo, tiravam os sapatos como de costume naquela sala, guardavam suas bolsas e materiais e dirigiam-se para as cadeiras do círculo.

O assunto da "Roda de Conversa" seria **Educação e Arte** e uma pedagoga - essa já formada - foi quem preparou o ambiente e o encontro.

Após cumprimentá-las, a pedagoga avisou que começaria o encontro, lendo uma história. Pegou, no centro da roda sobre a colcha, o livro "O Limpador de Placas". E começou a ler. Da mesma maneira com que estava acostumada a ler para crianças: com as devidas entonações, expressões faciais, movimentos do corpo, silêncios, empolgação, gestos nos momentos propícios, e como acontece às crianças quando uma história as cativa, as alunas ouviram com grande atenção. As que chegaram durante a leitura entraram em silêncio e com respeito ao que acontecia ali. E riram das partes engraçadas, revelando expressões diversas a cada página virada. Foram mais de vinte minutos de leitura.

A história era sobre um funcionário da "Central da Limpeza de Placas de Rua". Com sua bicicleta e escadas azuis, era responsável pela limpeza de placas de ruas, que tinham algo de especial: os nomes inscritos nessas placas eram de compositores, escritores e poetas. O Limpador, num dado momento da história percebe *"que não sabia coisa nenhuma sobre Guimarães Rosa ou sobre aqueles nomes que ele limpava todo santo dia. Isso não pode ficar assim, decide."* (FETH, 1997, p.7).

Então o personagem realiza uma jornada de descobertas, aproximação e conhecimento sobre cada um dos nomes registrados nas placas que limpava todos os dias. Vai a

concertos, óperas e shows, compra discos e se dá uma vitrola de presente de natal. Assim conhece os compositores. Depois, torna-se freqüentador assíduo da Biblioteca Municipal e conhece os poetas e escritores.

Ainda que, com dificuldade em alguns momentos, ele se entrega aos encantos da literatura e poesia:

*"... às vezes as palavras o acalmavam, às vezes o deixavam agitado. Em alguns momentos ficava pensativo; em outros, animado. Alegre e Triste. Os poetas brincavam com as palavras, assim como os compositores brincavam com os sons, os malabaristas com as bolas e com os aros, ou os mágicos com seus lenços e baralhos. Por fim, aconteceu com os poetas e escritores exatamente o que havia acontecido com os compositores: eles se tornaram amigos íntimos do limpador de placas." (FETH, 1997, p.15)*

E a história continua com o Limpador se tornando conhecido pelo fato de que a cada placa que parava para limpar, fazia um discurso sobre o artista cujo nome ali estava. E as pessoas começaram a aglomerar-se embaixo de cada placa em que ele parava, já que o Limpador mostrava profundo conhecimento em suas "palestras" diárias:

*"As pessoas que passavam ouviam o limpador e paravam, admiradas, de olhos fixos na escada azul. É que elas nunca haviam visto um limpador de placas como aquele. Quase todos os adultos acham que algumas pessoas servem só para escrever poemas, ou melodias. Às primeiras, denominam trabalhadores; às outras, pessoas cultas e eruditas. O fato de alguém fazer as duas coisas ao mesmo tempo deixava essa gente tão atrapalhada que todo seu modo de pensar desmoronava, desmanchava-se como papelzinho no meio do fogo." (FETH, 1997, p.17).*

Ao final da história, a pedagoga se apresentou e contou ser aquela aula, um encontro de "Contação de Histórias", dela e do grupo. Disse que naquelas horas que passariam juntas, contaria a elas *como, de seu lugar de pedagoga, vivera um intenso movimento de aproximação da arte e de suas diferentes linguagens*. Todos aqueles objetos e a maneira como foram organizados na sala, traziam histórias e significados. Eram símbolos que representavam essa trajetória. A pedagoga, em certa medida, era uma "Limpadora de Placas".

E, então, leu para as alunas outra história. A dos "Dois Cadernos", vivida por ela anos antes. Após a leitura, a pedagoga propôs iniciar uma conversa reflexiva sobre a relação daquele grupo com a arte. Perguntou o que tinham achado das histórias lidas e, conforme começaram a responder, indagou-as sobre quais foram as atividades artísticas experimentadas desde a infância até aquele dia por elas. Se tinham feito teatro, aulas de artes plásticas, dança, música ou canto. Algumas, assim, contaram experiências que tiveram com ballet, jazz, piano, violão e teatro. E fizeram esses relatos com ânimo e prazer. Depois, foi perguntado a elas se enxergaram benefícios e contribuições nessas atividades para suas vidas e, então, todas relataram que essas experiências trouxeram a elas criatividade, ludicidade, desinibição, contato mais próximo com outras pessoas, coragem de enfrentar um palco, conhecimentos sobre o corpo, habilidades antes não exploradas, ampliação de conhecimentos.

Após concordarem que essas atividades, sem dúvida, enriqueceram suas vidas e contribuíram com seu desenvolvimento, o grupo foi provocado a refletir sobre o fato de que a maioria delas não havia trazido relatos de atividades e linguagens artísticas desenvolvidas. A pedagoga, então, pergunta-lhes logo em seguida, quem sabia desenhar. De um grupo de 28 pessoas, apenas duas responderam positivamente, outras duas foram apontadas pelas colegas e demonstraram desconforto com essa indicação. A maioria afirmou "não saber desenhar". E a pergunta seguinte foi: quem do grupo desenhou bastante quando criança? Todas, sem nenhuma exceção afirmaram ter desenhado. Então, a pedagoga questionou essa contradição. Por que paramos de desenhar? E por que isso não se deu apenas com aquele grupo, mas era um fato constatado em pesquisas, repetido com a maioria das pessoas?

E assim a conversa sobre Educação e Arte continuou por três horas. Conduzida e alimentada por uma pedagoga.

**Percorso:** distância ou espaço percorrido, trajeto, deslocamento num espaço qualquer, movimento, caminho.

**Deslocamento:** ato de mudar, de mover do lugar em que está ou estava,  
transferência, remoção, mudança, desencaixamento, desvio.

Houaiss

# Introdução

As duas histórias do prólogo foram vividas por mim, com um intervalo de 10 anos entre a primeira e a segunda. O espaço entre uma e outra, entre uma visão de mundo e outra são os *percursos* e *deslocamentos* registrados nesta dissertação, que traz uma jornada de encontros e buscas; desencontros e desapareços; abandono de crenças antigas e construção de novos conhecimentos que se deram no intervalo entre a primeira e a segunda história.

Como cheguei até a segunda história? Uma educadora, que não via sentido nem necessidade de incluir beleza e estética no processo educativo, torna-se uma pedagoga capaz de discutir a relação entre educação e arte, com outras pedagogas em formação.

Quais caminhos foram trilhados para tornar possível essa transformação? Quais foram os espaços educativos por onde passei e as experiências vividas que me levaram aos deslocamentos? Que processo educativo vivenciei para chegar nesse novo lugar? Quais foram as pessoas que contribuíram com esse processo?

As experiências de formação da pedagoga, registradas nesta dissertação, deram-se num espaço e contexto peculiares. Não são registros de formação de uma professora. Não aconteceram dentro de escolas. São histórias do *campo* das chamadas *ações sócio-educativas*, alimentadas pela Educação Não-formal. As ações sócio-educativas, registradas aqui, consistem no oferecimento de atividades educativas diversas no contra-turno escolar, para crianças e adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social e foram desenvolvidas por instituições e organizações não-governamentais, as ONGs.

Atuo nesse campo há 12 anos, desempenhando diversos papéis: passei pelo lugar de monitora, depois de educadora, mais recentemente na coordenação e gestão pedagógica, incluindo a participação na diretoria e presidência de uma ONG. Também assessorias pedagógicas a outras instituições desse campo.

Sendo assim, as rotinas, metodologias de trabalho pedagógico e assistencial, atividades comunitárias, trabalhadores, educandos e educadores, contatos e rede parceira, financiadores, consultores, objetivos, ideologias, discursos, conflitos e problemas desse universo não me são estranhos.

Mas, embora esteja nessa área há alguns anos, ainda encontro colegas que dizem que eu deveria trabalhar na escola. Afirmam, por vezes que o trabalho realizado por ONGs não traz grandes resultados e que minha contribuição deveria ser pela escola pública, para sua qualificação.

Esse texto organiza e sistematiza os argumentos que sustento para mim e para meus colegas, quando questionada sobre essa opção. Perpassa pelos aspectos mais relevantes, descobertos e construídos em minha trajetória de formação e em minha constituição, enquanto coordenadora pedagógica de instituições que desenvolvem ações sócio-educativas.

A prática educativa a que me refiro nesta dissertação, se insere dentro da execução de **programas de prevenção e sócio-educativos** preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, lei de 1990.

No Livro II, Título I, Capítulo II, o estatuto dispõe sobre as entidades governamentais e não governamentais que atendem crianças e adolescentes que necessitam de medidas de proteção por estar em risco ou em ameaça de violação de direitos. Estas atividades são chamadas de **apoio sócio-educativo em meio aberto** (meio aberto, pois seus participantes não estão privados de liberdade) e inserem-se nas políticas sociais básicas de atendimento aos direitos da

criança e do adolescente. Para que as ONGs possam exercê-las, devem inscrever seus programas nos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA’s, e obterem um registro dessa inscrição.

**Ações sócio-educativas** é a expressão que utilizarei nesta dissertação para caracterizar as práticas educativas não-formais, realizadas por instituições governamentais ou não, com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos.

Essas ações são compostas por momentos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem a partir de oficinas diversas que em geral abordam as seguintes temáticas ou linguagens: artes (teatro, dança, artes visuais, música), esportes, cidadania, valores humanos, informática, sexualidade, protagonismo juvenil, comunicação, entre outras. Vale ressaltar também que, neste trabalho, há uma forte interface com as ações de assistência social, portanto, o trabalho não é focado apenas na criança ou adolescente, mas também em seu grupo familiar.

O objetivo dessas atividades, segundo o ECA, é prevenir situações de violação de direitos, ainda que muitas das ONGs que executam essas atividades, como é caso das instituições em que atuo, tenham sua origem na filantropia e assistencialismo, cuja ideologia se alia à benemerência e não à lógica do direito às políticas sociais.

No município de Campinas, há uma rede de entidades que desenvolvem essas ações, em sua maioria, não-governamentais. Entidade Assistencial também é uma expressão legal, utilizada para caracterizar instituições que executam programas sócio-educativos, embora, aqui, farei a opção por usar o termo “instituição”, referindo-me às organizações não-governamentais que executam programas sócio-educativos

A dissertação está organizada em três grandes capítulos, denominados “Encontros”, que abordam experiências auto-biográficas que contam de situações, relações, atividades e acontecimentos que me foram formadores ao longo desses anos de atuação com as ações sócio-educativas. São respostas às perguntas: Como tenho as idéias que eu tenho? O que foi formador em minha vida? O que, nessas experiências, foi estruturante e mobilizador para mim? (JOSSO, 1987)

Dentro de cada “Encontro”, registro histórias de formação, que considero relevantes para trazer a este texto, organizadas em “Movimentos”, numa alusão aos percursos e processos de deslocamento que vivi. Nesse sentido, peço licença para utilizar “gerúndios” em alguns títulos, visto que expressam ação, mobilidade, movimentos constantes em contraposição ao estático, rígido, imóvel, absoluto.

Nesses “Encontros” e “Movimentos”, compartilho relatos e registros reflexivos em que se deram profundas experiências. Experiência, como a trata Larossa Bondía:

*“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca... Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p.21)*

“Histórias de Um Encontro” trata de minha chegada a um *Projeto Social* e de como me deparo com as ações sócio-educativas e a educação não-formal. O “primeiro Movimento” conta do “Encontro Apaixonante”, ou seja, das descobertas estimuladoras que fiz nos espaços por onde passei. Encontros em que descobri qualidades e ousadias no trabalho sócio-educativo, que me mobilizaram a trabalhar nesse campo. Conceitos como educação não-formal e o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente são explorados nesse “Movimento”.

O “Segundo Movimento: Contradições da História”, como não poderia deixar de fazê-lo, discorre sobre as dificuldades e contradições presentes nesse campo, que muitas vezes se colocam como desmotivadoras e estão presentes a todo o tempo, quando da atuação em entidades assistenciais e organizações não-governamentais do chamado Terceiro Setor. Esses conceitos e seus contextos são aprofundados e problematizados, assim como os conceitos de transformação, autonomia, cidadania e emancipação, fundamentos da prática educativa, perseguidos em minha trajetória na educação.

O “Terceiro Movimento: Possibilidades da história – A coordenação pedagógica” conta do convite que recebi para ocupar outro lugar, a coordenação pedagógica da primeira instituição em que atuei. São histórias que vivi, já iluminadas pelo olhar crítico sobre esse campo, que me disseram de continuar e insistir na construção de um projeto educativo que contribua com a formação de sujeitos sociais, críticos e atuantes. São relatos de experiências no âmbito das atividades sócio-educativas com crianças e adolescentes.

E em meio a essas histórias e contradições, surge outro momento importante. “Histórias de Outro Encontro” é o capítulo que conta de um segundo encontro que chacoalhou e pôs do avesso a pedagoga. Dentro desses espaços, deparo-me com o inusitado e inesperado: a arte e seus *artistas-educadores* (expressão que utilizarei para designar os profissionais dessa área), tão presentes nas ações sócio-educativas, mas até então distantes da pedagoga. Esse elemento, ensina mais sobre o não-formal: educa a pedagoga para a flexibilidade, sensibilidade, beleza, criatividade e para as outras linguagens, esquecidas em geral pela educação formal e pela lógica cartesiana. São os Movimentos “Coordenadora pedagógica de atividades artísticas?”, “Deslocamento simbólico da pedagoga: Da cruz ao círculo”.

Desse encontro com a arte nas atividades sócio-educativas, nasce uma coordenadora pedagógica singular, que opta por exercer seu trabalho a partir da “Lista de Possibilidades” que dispõe esses locais. Surge então o Círculo e a Voz, metáforas e simbologias do processo de deslocamento e transformação da pedagoga e que “contaminaram” seu trabalho. Compõem o “Últimos Encontros”.

Assim, este texto traz histórias de possibilidades, apropriação, reflexões e práticas, em um convite a mim e a educadores e profissionais do campo da educação e das ações sócio-educativas, para a construção de uma práxis educativa compromissada com transformação social e que coloque no mundo de maneira ética, política e estética.

# **HISTÓRIAS DE UM ENCONTRO**

**Primeiro Movimento: Um encontro apaixonante**

## Escolha por “Educação” e por uma “população”

Escolhi trabalhar com Educação. Ser pedagoga. Trabalhar com e em processos educativos, fomentadores de aprendizagens e desenvolvimentos. Essa decisão se tornou consciente no momento em que, cursando magistério, em uma aula de psicologia sobre a abordagem sócio-histórica, compreendi como fazem falta à formação humana, as oportunidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento. A aula foi especial pois, num dado momento, senti-me impactada ao ler junto com a classe e a professora, alguns textos sobre a teoria de Vygotsky.

Após a reflexão racional sobre a teoria, fui invadida por um sentimento de indignação e por um desejo. Compreendi que o aprendizado, o repertório cultural, o acesso e a construção de conhecimentos - e não me refiro aqui ao conhecimento científico, cartesiano e sistematizado academicamente, mas sim a toda produção humana de conhecimento - são fundamentais ao nosso desenvolvimento, à nossa formação enquanto seres humanos.

Nessa aula conversamos sobre as lacunas nas oportunidades de aprendizagens, produzidas pela falta do acesso e de inúmeras situações de construção de conhecimentos que comprometem diretamente o desenvolvimento saudável e pleno das capacidades humanas, até mesmo a partir de uma perspectiva biológica, neurológica, orgânica. Mas o que de fato me impressionou, foi chegar à conclusão de que era isso o que a pobreza e a miséria tinham e têm de pior: expropriam das pessoas o direito a se desenvolver plenamente porque, muitas vezes, impede o acesso a inúmeras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens.

Naquela aula, decidi que iria trabalhar com educação. Em contraposição à Pobreza, pois já havia vivenciado situações que me fizeram rechaçá-la.

Na infância e adolescência, morando na periferia de Campinas e fazendo parte de uma igreja protestante, convivi proximamente com a pobreza e a desigualdade social produzida em nosso país. Alguns de meus amigos, conhecidos na igreja, eram moradores de favelas, viviam em condição de miséria e, assim, era-me comum visitá-los, brincar e circular por bairros precários. Ao mesmo tempo, meus pais conseguiram empregos razoáveis, que possibilitaram me matricular em uma escola particular, pois desejavam “me dar uma educação de qualidade”.

Essas situações me educaram. A convivência com amigos que tinham péssimas condições de sobrevivência e a descoberta de outros, na escola, que tinham muito mais que o necessário para sobreviver, deu-se nesse contexto. E foi dentro da escola particular, no Curso de Magistério, que descobri que as condições de vida de meus amigos pobres eram algo engendrado, fruto da visão de mundo e escolhas de alguns. Descubro também que eram produto da concentração de poder e renda historicamente acumulados por uma minoria dominante, enquanto a maioria foi expropriada de direitos básicos de existência, portanto, de sua autonomia, cidadania e liberdade. Essa descoberta, nas aulas de filosofia e sociologia, obviamente de cunho marxista, ecoou fortemente dentro de mim.

Lembro-me de outro momento importante, quando senti fortemente uma indignação contra as desigualdades sociais. Aos 16 anos, frequentando a igreja protestante, ouvi um relato de experiência de uma missionária, que desenvolvia trabalhos sociais e de evangelização no interior da China. Nesse culto, ela contou que uma de suas tarefas, lá, era frequentar uma espécie de orfanato onde viviam crianças que haviam sido abandonadas, a maioria meninas, por conta da imposição da taxa de natalidade. As crianças de sexo masculino eram desejadas para sustentarem suas famílias quando crescessem. E havia lá, muitos bebês. Ela contou então, que sua tarefa era simples. Consistia em desamarrar cada bebê, da cadeirinha, onde passavam boa parte do dia amarrados e pegá-los por alguns minutos para que todos pudessem ter

essa oportunidade de sentar no colo de um adulto, ser tocado, acariciado, ouvindo a voz de um adulto conversando com eles. Não era muito tempo para tantos bebês, quando ela podia tirar somente um de cada vez da cadeirinha.

Fiquei estarecida com o relato. Lembro-me claramente do lugar onde eu estava sentada na igreja. Dessa vez, sem amigos do lado, e de como eu fiquei paralisada por alguns minutos, com um sentimento forte, misto de revolta, indignação e desejo de contribuir para que situações como aquela descrita, pudessem, um dia, não mais existir.

Essas e outras histórias educaram-me para a indignação para com as desigualdades. Assim, mais tarde, no Magistério, escolho a educação, como percurso de enfrentamento da desigualdade, injustiça social e opressão, aprendida mais tarde com Paulo Freire.

Trabalhar com educação era, num primeiro momento, somente trabalhar na escola. E minha opção era trabalhar dentro da escola pública brasileira. Justamente por ser ela uma conquista histórica e política da população, ao mesmo tempo em que necessita vencer muitos desafios para se tornar uma escola de qualidade.

Após aquela aula de psicologia no magistério - embora eu tenha clareza de que esse momento fora engendrado também anteriormente - desejei ser professora, educadora. Fazer parte da construção de outra escola, outra educação. Cursar a faculdade de pedagogia foi uma decisão inevitável, coerente e prazerosa!

## **Início inesperado**

Cursei o Magistério e, depois, a graduação em Pedagogia. Após a formatura do Magistério, o desejo de trabalhar já pulsava. Já poderia dar aulas. Ir para a escola tão querida e esperada! Mas não foi assim que a história aconteceu... A vida tem desses “despropósitos”, diria o poeta Manoel de Barros. Situações inusitadas, que nos levam ao inesperado.

E foi assim que outra história aconteceu: de professora, passei à *educadora*. No lugar da escola, surgiu o *projeto social*, a *instituição*. Da aula, passei à *atividade*. E no lugar de alunos, fui trabalhar com *educandos*, *crianças e adolescentes*.

O objetivo era chegar à escola pública, mas precisava esperar o próximo concurso. Mas nesse ínterim, recebo um convite imprevisto: participar de um processo seletivo em uma instituição que me foi apresentada como “projeto social”.

Como desejava muito trabalhar, fiz a entrevista e aceitei o trabalho animadamente, sem compreender muito bem o que era ser monitora, menos ainda trabalhar das 8h às 17h. Mesmo assim, início minha trajetória na prática educativa.

Não sabia que existiam espaços educativos como esse tal *Projeto Social*. Havia sido formada para trabalhar na escola e agora, estava naquele espaço, com a função de desenvolver conteúdos de “reforço escolar”, mesmo sem ter muita experiência em condução de grupos, muito menos em desenvolver atividades “pedagógicas” como eram denominadas as tarefas de minha responsabilidade

Meu plano era estar naquele local até que o concurso viesse. Estabeleci para mim essa meta e lá fui eu! Em minha carteira profissional, fui registrada para trabalhar 40 horas semanais como “Monitora Pedagógica”.

## O “Projeto”

O lugar era um pouco estranho. “Projeto Social” não me dizia muita coisa. Compreendo apenas que o público participante das atividades ali era proveniente de famílias de baixa renda. Nos materiais da Fundação mantenedora estava escrito *“crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal”*.

Ouçõ então, mais alguns termos nada familiares: Esse lugar era uma “ONG – Organização Não-Governamental”, uma “Fundação Empresarial” do “Terceiro Setor”, com sede em São Paulo. Nesse momento, contentei-me com a explicação que me deram: Não era um espaço mantido pelo governo, e também não era uma empresa. Com essa explicação, entendo sucinta e superficialmente, nesse primeiro momento que não sendo Estatal, nem privado, era um “terceiro” setor. Tudo era estranhamento, por isso não aprofundo os conceitos inicialmente. Frente ao que encontrei nesse começo, essas definições ficaram quase que despercebidas.

Voltando, então, para o “lugar estranho”....

O espaço físico contava com 4 terrenos. O primeiro de terra batida era o campo de futebol. O segundo, um grande barracão com piso verde de cimento queimado. As paredes também eram verdes, com uma faixa de desenhos “em stencil” pintados, que alegravam um pouco o espaço. Dentro do barracão, na frente, ficavam as duas salinhas da coordenação; e, ao final do barracão, subindo por uma escada, um espaço amplo com armários usado como espaço de trabalho, mas, também, depósito de materiais.

Ao lado do barracão, havia uma porta que levava para a construção do terreno seguinte. Uma casa, na frente, em 2 ambientes, onde aconteciam as atividades - percebo que a palavra “atividade” era utilizada para designar todos e quaisquer momentos educativos organizados com as crianças e adolescentes; no meio, um refeitório e cozinha; e, aos fundos do terreno, uma casinha com três cômodos, também usada para atividades. O último terreno não era usado e não havia nenhuma construção.

Os ambientes eram um pouco escuros e não muito agradáveis, pois todo o espaço foi adaptado para espaços destinados a atividades com crianças e adolescentes. Nada fora construído com o propósito de ser um espaço educativo. Apenas reformado para atender a essa necessidade. O local fora um centro espírita, gerido por uma pessoa relacionada aos diretores da empresa os quais decidiram criar nesse espaço a Fundação, começando com atendimento direto a crianças e adolescentes. Quando chego lá, o Projeto já existia há 4 anos.

A equipe era formada por um coordenador, a Coordenadora Pedagógica, uma assistente social. Para a cozinha, limpeza e transporte, mais 4 profissionais e a equipe de “monitores”, como eram denominados os educadores, que atuavam junto às crianças e adolescentes: 2 monitoras pedagógicas, estudantes de Educação Física e Letras, e com formação em magistério; uma monitora de artesanato; um mestre de capoeira; uma monitora de “danças brasileiras” e um monitor de música-percussão.

E em meio a isso tudo, estavam as crianças e os adolescentes, moradoras dos bairros do entorno, oriundas de famílias com baixa renda, escolhidas para estar ali partir de critérios sócio-econômicos e de vulnerabilidade. Eram cerca de 120 educandos, divididos em dois turnos: manhã e tarde. A única exigência para estar ali era frequentar a escola. E minha primeira percepção, que em geral permaneceu, foi a de que aqueles meninos e meninas eram felizes ali. O espaço, nem a estrutura da Fundação nem a equipe me chamou a atenção, como fez a *meninada*...

A rotina diária dos educandos era ser recebido por beijos e abraços dos educadores ao chegar. E chegavam conversando, brincando e brigando, como toda e qualquer criança. Faziam uma oração e tomavam café. Logo depois se dividiam nas oficinas.

Ali brincavam muito. No campo de futebol e no barracão. Brincavam de queimada, ovo-choco, “estrela novacela” e pega-pega. Levavam “burquinhas” (bolinhas de gude), piões e iô-iôs, e batiam cartinhas a depender da época (cartões temáticos). Construíam pipas com os monitores e as empinavam no campo, tinham também jogos de tabuleiros à disposição. Assistiam a filmes, realizavam passeios externos eventualmente, tomavam “banho de esguicho” quando fazia muito calor e até dormiam durante à tarde, quando um ou outro simplesmente “não agüentava de sono”. Até a Sessão da Tarde na TV, de vez em quando, era permitido assistir.

Lá, as festas tradicionais eram comemoradas em grande estilo a cada época. Cheguei na páscoa e havia oficina de ovos de chocolate acontecendo. Todos ganharam o seu. Festa Junina com direito a muito doce, quadrilha e brincadeiras. E, no Natal, o momento mais esperado: todos ganhavam uma sacola cheia de presentes. Ganhavam roupas, produtos de higiene, um par de sapatos e um brinquedo. Sem exceção. E isso era acompanhado por uma festa com músicas, apresentações e comidas!

Para mim, por enquanto, aquele espaço se mostrava como lugar de convivência e de oportunidades de desenvolvimento pois, também dentro das oficinas, não muito estruturadas, mas com certo planejamento e intenção, eles experimentavam diversas situações de aprendizagem: liam, desenhavam, pintavam, dançavam, aprendiam a jogar capoeira e também a bordar, batucavam, cantavam e brincavam. E as relações, no geral, não eram autoritárias. Havia um clima realmente acolhedor, prazeroso e respeitoso, a despeito de uma ou outra postura mais enérgica e autoritária de alguns adultos.

A equipe de monitores não era formada ou preparada para o trabalho com educação, com exceção das chamadas “monitoras pedagógicas”, formadas em magistério, função que ocupei. E cada um desses monitores se relacionava com as crianças e adolescentes fundamentados em suas “crenças educativas”, concepção de mundo e também por orientações recebidas da equipe de educadores.

Sendo assim, o Projeto não contava com uma proposta educativa sistematizada, embasada em princípios ou teorias de educação, nem construída coletivamente. Isso, obviamente, permitia que práticas educativas diferentes e, em alguns momentos, contraditórias acontecessem. Todos esses aspectos conviviam naquele lugar.

A equipe também era composta por uma assistente social que desenvolvia ações com as famílias dos educandos. Realizava entrevistas e atendimentos individuais, encaminhamentos a outros serviços tais como saúde, assistência, conselho tutelar, quando necessário, inclusive para inserção na escola formal. Desenvolvia algumas temáticas em grupo, buscando fortalecer também as famílias. A responsabilidade por intervir, quando da violação de algum direito, era dela também, embora apoiada por toda a equipe. Esse trabalho também apoiava e incrementava o que era realizado pelos educadores.

Para o alinhamento de algumas posturas, havia mensalmente uma reunião pedagógica com participação de todos, onde diversos assuntos eram discutidos. Nessa época, a Fundação também se estruturava e ampliava suas ações, assim, algumas orientações advinham dessa instância superior.

E eu estava chegando para compor esse grupo, para conhecer os meninos e meninas, para trabalhar naquele lugar. Minha história profissional começou ali. Até que pudesse ir para a escola... Pensava eu.

## Minha primeira aula sobre Educação Não-formal

O começo foi intenso: preparar as atividades que iria propor, organizar os materiais, pensar nas diferenças etárias, pois os grupos eram heterogêneos, receber os grupos, organizar o início da atividade, conseguir a atenção dos meninos, criar os vínculos de respeito e afetividade, ser ouvida, ouvir, garantir que fossem ouvidos pelos colegas, encontrar propostas significativas, conhecer os perfis dos grupos, trazer novas propostas mais adequadas, acertar, errar, fazer de novo, mudar a maneira de fazer, enfim!

Era o início caótico e turbulento de uma educadora. Aliás, percebo hoje, ser essa a prática para a maioria dos educadores. A rotina, os meandros, as dúvidas e incertezas e cada acontecimento são, minuto a minuto, novidades. Sentia-me, por vezes, perdida. Estudara tanto para me preparar para esse momento e ele havia chegado. E não era nada fácil. Os adolescentes, esses até me assustavam. Eram grandes, do meu tamanho, e quão difícil era aprender a dialogar com eles. Além dessas tarefas, também ajudava a servir o almoço e o café, recebia os educandos no portão e despedia deles para nos encontrá-los no dia seguinte.

Mas para meu alívio e surpresa, no aniversário de 2 meses de trabalho, tive uma aula especial na faculdade de pedagogia. Disciplina desconhecida: Educação Não-escolar, onde estudaríamos Educação Infantil e Educação Não-formal. Naquele dia tive outra aula marcante. Trago-a comigo até hoje.

Para a conversa sobre Educação Não-formal, a professora da disciplina levou uma convidada: Nilza<sup>1</sup>, uma educadora de um Projeto Social, mantido pela prefeitura de um município vizinho, que contaria sua experiência. Nessa aula, uma lufada de esperança me atingiu.

Ouvir essa educadora relatar sua experiência em um Projeto parecido com aquele em que eu estava, me ajudou a respirar melhor de novo, a soltar a respiração suspensa pela rotina atordoante, aguardando a resposta “aguento isso tudo ou não?”. Nessa aula expirei. Voltei a respirar melhor. Senti-me revigorada com o relato. Aquela aula me contou das possibilidades educativas e da seriedade com que um trabalho com educação não-formal pode ser feito. Ouvir essa educadora foi fundamental.

Fiquei paralisada quando ela começou a contar sobre o seu trabalho. Fui absorvida por diversos sentimentos ao deparar-me com uma educadora que atuava em um Projeto parecido com aquele em que eu estava trabalhando. Aliás foi naquela aula que descobri que haviam muitos Projetos com o foco em atendimento no contra-turno escolar. Meu coração acelerou, bebia suas palavras como um fresco que caía dentro de mim e me trazia toda a rotina de volta, mas de maneira reflexiva. Suas palavras, no início, causaram um turbilhão de sentimentos. Surpresa, alegria, perguntas me invadiram e o melhor: fiquei maravilhada com a competência, seriedade e clareza do relato dessa educadora. Em seu discurso, descobri a intencionalidade existente nas práticas não-formais de educação, e para além disso, essa educadora deixava transparecer a relação entre teoria e prática educativa, constantes em seu trabalho. Era uma arte-educadora que realizava registros belíssimos de sua prática com as crianças. Não só fotográficos, mas registrava o processo dos projetos que desenvolvia, o caminho percorrido pelo grupo ao preparar espetáculos e apresentações. Percebi a importância desse processo nos registros, para além do resultado final.

---

<sup>1</sup> Referência à Nilza Alves de Souza que relata sua experiência na dissertação de Mestrado em Educação “Daqui se vê o mundo” – UNICAMP 2002

Cronogramas de atividades escritos com as crianças, mapas do palco, materiais necessários, tudo tornava-se momento educativo e ela nos mostrou esses materiais juntamente com fotografias dos grupos em ação, trabalhando, além de fotos das apresentações. O resultado também era belo e intenso, refletindo a qualidade do percurso.

Nessa conversa, comecei a perceber que o trabalho com educação não-formal tem suas especificidades, contexto, histórico, concepções e práxis, assim como a educação formal ou escolar. São campos distintos mas, ambos, espaços legítimos de educação. E com Nilza, essa educadora especial que continuou a participar de minha vida profissional, foi possível abrir janelas por onde o ar da Educação Não-formal começou a soprar e atingir-me e, assim, inicii o processo de desvendar esse campo e, depois, encantar-me por ele e agora nesta dissertação, refletir sobre esse caminho que trilhei.

### **Minha “segunda aula sobre Educação Não-formal”**

Assumir esse lugar de educadora, em um campo não-formal de educação requereu aprendizados singulares. Tudo era desafiador e além de aprender sobre os princípios, “conteúdos”, temas e metodologias desse campo, também precisei aprender sobre quem eram aquelas crianças e adolescentes que freqüentavam o *Projeto*. Talvez essa, tenha sido a primeira grande lição ao adentrar na área. Foi a partir daí, que percebi a clara necessidade de me aprofundar sobre o tipo de educação a ser oferecida naquele espaço, que não era a escola, para meninos e meninas tão ímpares (embora façam parte de uma grande maioria da população).

Dialogar com aqueles educandos não era tarefa fácil. Desejava viver com eles situações significativas de aprendizagem e desenvolvimento, mas esbarrava em obstáculos próprios da imaturidade profissional e do desconhecimento daquele universo. Então, percebi que para começar, precisava construir um vínculo e espaço de diálogo com as crianças e adolescentes. E, obviamente, dialogar com os adolescentes era mais difícil. Para isso, compreendi que precisava conhecê-los melhor. Seus modos de vida, condições de existência e sobrevivência, atividades de lazer, desejos, sonhos, relações familiares e escolares, enfim...

Comecei essa tarefa aceitando os convites para as festas de aniversário dos adolescentes. Depois, passei a circular mais pelos bairros onde moravam as crianças e adolescentes, participando de eventos organizados pela própria comunidade. Também aceitei o convite de uma das cozinheiras, moradoras de um dos bairros do entorno do *Projeto*, para dormir em sua casa após o término de alguns eventos. De vez em quando, passava pelo bar de um tio de educandos para conversar. Descobri o quanto isso era importante para eles (tanto para as crianças quanto para os adultos). Fortaleci assim nossa relação. Aceitei ser madrinha de casamento de um jovem que vi amadurecer. Frequentava as formaturas deles nas escolas, por convite dos próprios adolescentes e assisti jogos da Copa do Mundo na casa de uma das famílias.

Essa aproximação foi uma escolha consciente e deliberada. Desejei conhecer melhor aquelas pessoas com as quais trabalhava para que compreendesse melhor os aspectos culturais, sociais e políticos de famílias com as quem propunha conviver. E por acreditar que a relação afetiva é fundamental para a construção dos vínculos e que uma relação respeitosa e horizontal se faz fundamental nesse trabalho, me aproximei da comunidade, também por outras vias, que não apenas a relação profissional dentro da instituição.

Descobri a importância dessa decisão, quando fui ao primeiro aniversário para que fui convidada. Era a festa de 15 anos de uma adolescente, no quintal de sua casa. A casa era grande, a família tinha uma condição financeira estável – embora isso não seja condição para que aconteçam festas naquela comunidade; pelo contrário, as festas são freqüentes e muito animadas! Algumas, como esta, com direito a música ao vivo, tocada por um grupo de pagode formado por moradores, amigos e jovens que faziam oficina de percussão na instituição.

Esse momento me foi emblemático e educativo. Estava na instituição há poucos meses e me via com grandes dificuldades em atender o objetivo de minha oficina: desenvolver o raciocínio lógico matemático. Nem eu mesma gostava de matemática e embora conhecesse teoricamente metodologias mais adequadas e significativas para lidar com esses conteúdos, era muito imatura e sem experiência para conseguir algum resultado positivo. Estava tateando e ainda descobrindo inúmeros aspectos da atividade educativa.

E foi ali, naquela festa de aniversário que obtive mais clareza disso. O quintal estava lotado. Era um churrasco e muitos dos adolescentes e crianças da instituição estavam lá. Encostei-me em uma das paredes e parei para observar o movimento. Foi quando vi Paulo, um adolescente de 17 anos, que participava de minha oficina e que claramente não via sentido nas propostas que eu apresentava. Detive-me em olhar para ele dançando, rodeado de seus colegas, com um copo de cerveja em uma das mãos e um cigarro na outra. Sorria, cantava e paquerava uma garota. Senti-me estúpida demais naquele momento. Ali eu o re-conheci. Conheci de novo. Conheci mais sobre ele. Vendo-o em um momento de lazer e descontração percebi o quanto minhas propostas de atividades e meu jeito de “chegar neles” era distante dessa realidade. Ele já estava grande e atrasado na escola. Nossa preocupação era com seu futuro. Mas ali na festa, conheci sua família e amigos, e a maioria não sabia grandes coisas da matemática o que não os impedia de *tocar a vida*. Ficava evidente que P. não via importância nesse “desenvolvimento do raciocínio-lógico”. Para nós educadores é que era importante. Aliás, ele se virava muito bem com as contas, pois já estava começando a fazer alguns “bicos” e conseguindo um dinheirinho. Para isso, sabia contar muito bem.

Fui bombardeada pelas lembranças dos estudos sobre aprendizagem significativa e de histórias sobre crianças que vão mal na escola, mas conseguem se organizar na vida, trabalhando, fazendo contas, “se virando”.

Essa talvez tenha sido uma das primeiras vezes em que deixei a experiência me tocar. Estudara as teorias que defendem a construção de conhecimentos a partir do contexto e realidade dos educandos, mas vivia na prática a situação de não conseguir “chegar” neles, ou alcançá-los. Incomodava-me ao perceber que o que eu falava não era o que eles perguntavam. Nessa festa então, aprendi, observando Paulo, o quão distante eram minhas propostas dos interesses deles. Não estou defendendo uma prática educativa que não amplie o aprendizado para “lugares” ainda não explorados e conhecidos pelos educandos; mas, apenas percebi o quanto não estava levando em consideração os conhecimentos e a vida desses meninos.

No encontro seguinte, comecei perguntando para eles o que era a matemática na vida de cada um. Não me lembro dos detalhes da conversa, mas sei que nos meses seguintes, decidimos na instituição, que não teríamos mais essa oficina com esse formato, pois começamos a nos aprofundar nos estudos sobre a educação não-formal.

*“A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassa todas as atividades... Fica claro que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade... O primeiro passo seria considerar os desejos e anseios da população com a qual se pretende trabalhar...” (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2001, p.11)*

## Outras aulas sobre Educação Não-formal

Na Universidade pude cursar duas disciplinas para aprofundar o estudo sobre educação não-formal - ENF. Descubro, então, que a prática educativa desenvolvida naquele *Projeto Social*, embora um campo em formação, tinha um histórico, não era único (pelo contrário, estava crescendo no país) e já contava com algumas pesquisas acadêmicas.

Descubro (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2001) que ENF era uma expressão utilizada atualmente em publicações brasileiras para definir e aprofundar os aspectos da educação realizada em espaços educativos não-escolares, não pautados por currículo formal, seriação ou certificação. E que essas práticas têm um forte compromisso com as demandas, temas e interesses relevantes para o próprio grupo social em questão.

Nos estudos que realizei, também ficou claro que essa prática não se restringe a espaços como esses com os quais convivo. A ENF é praticada em instituições religiosas, em organizações do setor público, em clubes, sindicatos, associações entre outros contextos. Inclusive não é voltada apenas a populações de baixo poder aquisitivo ou situação de vulnerabilidade social. Em outros países, encontramos associações que oferecem atividades educativas não-formais a diversos grupos sociais e etários.

Aprendi, com Afonso que

*“por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”* (Afonso in SIMSON, PARK E FERNANDES, 2001, p.9)

Também segundo as autoras (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007):

*“a educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço temporal, por não se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos”* (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007, p.14).

Assim, as autoras citadas afirmam que a ENF vem ocupando cada vez mais espaços significativos no cenário nacional, sendo objeto crescente de atenção e discutida por diferentes autores, mesmo fora do país. Elas citam Jaime Trilla, da Espanha (que compreende a ENF como uma relação mediada pelo ensino-aprendizagem, com forma, mas sem uma legislação que a regule); Almerindo Janela Afonso em Portugal (citado anteriormente, e que ressalta o caráter voluntário, socializador, solidário, de desenvolvimento e comprometido com mudança social, pouco hierárquico, participativo e investigativo, além de caráter descentralizado); Barrie Brennam, da Inglaterra (define a ENF como complemento, alternativa e suplemento ao sistema formal); autores norte-americanos, dentre eles Cole S. Brembeck (que faz uma análise diferenciando a estrutura, o conteúdo, o tempo, a gratificação, o local, métodos, participantes e função da educação não-formal e a escola formal); e por fim, citam Ventosa Pérez, de Salamanca, que discorre sobre a educação social, incluindo a educação não-formal no âmbito das respostas a problemas e necessidades sociais.

Dessa maneira, também foi relevante encontrar, nesse estudo, um aprofundamento histórico sobre o contexto em que se formaram no Brasil, instituições voltadas para esse campo, pois embora a ENF possa ser acessível a qualquer grupo social, em nosso país constituiu-se como uma prática voltada à população de nível sócio econômico mais baixo (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2001, p.13).

Como sabemos, a pobreza no Brasil foi engendradora ao longo de séculos de escravidão e segregação social, política e econômica da maioria da população. Sendo assim, as práticas sócio-educativas atuais, tem seu histórico nas ações e políticas voltadas para infância em condição de abandono no país (visto que as demais crianças não necessitavam de atenção, pois eram bem cuidadas em seu “seio familiar”).

Segundo discussão de Simson, Park e Fernandes (2007), nossa sociedade marcada por um duplo padrão de moralidade para os gêneros, aceitava a existência de duas mulheres: as esposas e mães de família, e as concubinas, destinadas a fornecer sexo aos homens da escala social “superior”. Assim, sempre tivemos o nascimento de crianças fruto dessas relações não-oficiais e que gerou um grande número de ilegítimos-desamparados.

Já no período colonial, foram criadas instituições para o recebimento destes que tinham o objetivo de transformá-los em cidadãos. Um exemplo são as “Irmandades de Misericórdia”, instituição que durou até meados do século XIX.

Na primeira metade do século XIX, idéias iluministas e utilitárias, “buscaram tornar essas crianças úteis a si e a pátria” e assim, aos meninos eram ensinadas atividades profissionais, gerando mão-de-obra, e às meninas cabia preparar-se para o casamento ou estudarem nas escolas normais e destinar parte de sua remuneração, às instituições em que foram “acolhidas”. Tínhamos aí, um bom *locus* de mão-de-obra explorada. Com a Lei do Ventre Livre, essas instituições, sob o lema de filantropia, aumentaram sua “demanda”.

Já no final do século XIX, com as idéias higienistas e inspirados numa mentalidade filantropo-científica, médicos e juristas elaboram propostas assistenciais e, nessa época, cresce a preocupação em também se proteger a mulher, pois esta é fundamental para o desenvolvimento da criança. Nessa época, os filhos de famílias abastadas eram chamados de crianças enquanto “menor” era o termo utilizado para designar os desfavorecidos e abandonados. No início do século XX, o Estado começa a assumir um papel paternal e protetor dessa infância “desvalida”, incluindo a função de correção aos “menores infratores”.

O Brasil inicia, então, conforme Malfitano (2007) a legislação em torno da infância e juventude, estabelecendo o Código de Menores, em 1929 (e revisado em 1979), que associava a proteção ao controle penal. Abandonados e infratores eram considerados “menores” e isso contribuiu para se constituir no imaginário popular, presente até hoje, uma associação entre pobreza e delito, abandono e infração. A legislação assim, configurou-se apenas para aqueles que tinham “menoridade social”, a partir da doutrina da “Situação Irregular”.

Ainda conforme Malfitano, somente em 1990, essa situação começou a sofrer alterações com a Constituição de 1988 e a intensificação dos movimentos sociais na luta pela abertura política e direitos humanos. Nesse ambiente, formou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1988. Esse Fórum foi um dos principais interlocutores da sociedade civil, que contribuiu ativamente com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, lei que representou uma verdadeira revolução na discussão sobre a infância no Brasil.

Assim o ECA se funda na “Doutrina da Proteção Integral”, substituindo o termo menor, por criança e adolescente, independente da situação sócio-econômica, pautando o direito de todos e não somente o da criança pobre. E expressão *criança e adolescente em situação de risco social e pessoal* institui-se após a promulgação do ECA, para caracterizar a população alvo das intervenções de caráter preventivo e protetivo das situações de violação de direito (MALFITANO, 2007). O termo foi utilizado pela primeira vez em um estudo sobre educação musical realizado por Scott Shuller em 1991 que discorre sobre crianças e adolescentes que estão prestes a perder seus vínculos com a escola e abandoná-la, visto que esta se coloca de maneira desvinculada da realidade cultural desses meninos (SIMSON, 2007:153).

Atualmente, usa-se também a expressão, *situação de vulnerabilidade social* para definir o público alvo dessas ações. Deve-se lembrar que essas expressões devem ser utilizadas com cuidado e certo rigor, pois os riscos e as vulnerabilidades são diversas e acometem a todos em todo o tempo, assim como a expressão *carentes*. Cabe assim, que sejam contextualizadas e definidas essas situações de risco ou vulnerabilidade, quando da utilização desses termos, para que não seja um uso ingênuo, superficial ou leviano.

Foram essas as descobertas e aprofundamentos que desenvolvi ao adentrar no campo das atividades sócio-educativas. O contato com as pesquisas sobre a ENF possibilitou a contextualização, o resgate histórico e a problematização das práticas desenvolvidas nesses espaços.

Além da ENF, também é relevante fazer uma observação sobre estudos recentes acerca da Educação Social e Pedagogia Social. Esse é um campo de recentes discussões e pesquisas no Brasil e que dialoga com a ENF, embora não seja objeto de discussão desta dissertação.

Recentemente foi publicada uma primeira obra no Brasil que trata da Pedagogia Social (SILVA, NETO E MOURA, 2009). Esse conceito não esteve presente em minha formação, mas se faz relevante trazê-lo para esta dissertação na medida em que é um campo teórico recente, mas crescente no Brasil e que se propõe a refletir, sistematizar, pesquisar e legitimar as ações sócio-educativas descritas neste texto.

Os organizadores da obra citada compreendem a Pedagogia Social como uma Teoria Geral da Educação Social, derivada das Ciências da Educação, assim como a Pedagogia Escolar. O conceito data de meados de 1900, discutido por educadores alemães, mas como tradição de pensamento e ação, seu conceito é mais antigo e também tem sua origem nas ações caritativas cristãs. Nesse contexto, são citados os pedagogos Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1782 – 1852).

A Pedagogia Social nasce como uma perspectiva pedagógico-social na tentativa de encontrar soluções educacionais para problemas sociais. Calimam, pesquisador ítalo-brasileiro, um dos maiores estudiosos da Pedagogia Social no Brasil a definiu como *uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais*. (CALIMAM, 2009, p. 53)

No Brasil, sua expansão e contorno social se dão dentro do universo da educação não-formal, através das práticas educativas desenvolvidas por ONGs, projetos sociais privados ou públicos e práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais. As discussões em torno da relação entre os dois conceitos, Pedagogia Social e Educação Não-Formal, iniciaram-se recentemente e ainda trarão uma longa jornada que, quiçá, possa trazer contribuições, mais que embates.

De qualquer maneira, com relação à Pedagogia Social, inúmeros são os pontos de vista e as interpretações teóricas e nem sempre é possível encontrar uma unidade conceitual entre elas (SILVA, NETO E MOURA, 2009) mas a referida obra publicada, busca apresentar no Brasil sua história, evolução e fundamentos históricos e metodológicos, já que em outros países já é reconhecida como ciência, inclusive destinada à formação de profissionais.

A matriz teórica encontra-se entre os alemães, mas também hoje, encontra-se produção no Uruguai, Itália, Portugal e Espanha. Inclusive, apenas em 2003, foi traduzida para o português a obra *Profissão Educador Social* (ROMANS, PETRUS E TRILLA, 2003) de professores e pesquisadores espanhóis, também uma obra precursora no Brasil, da discussão sobre Pedagogia Social. Nesse texto, os autores perseguem as diferentes acepções do universo educativo, que seria o “objeto” da pedagogia social. Assim, a acepção de Pedagogia / Educação Social que melhor se ajustaria ao seu uso atual, segundo os autores, está no âmbito referencial formado por

*“...todos aqueles processo educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes atributos:*

- 1. dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;*
- 2. têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social;*
- 3. têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais. (TRILLA, 2003, p. 28)*

No Brasil, o conceito tem-se consolidado a partir da articulação entre pesquisadores e professores desses países, na realização de congressos internacionais de pedagogia social e da Associação Brasileira de Educadores Sociais, além de acordos de cooperação internacional entre universidades e um curso de pós-graduação em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Paulo Freire é citado nesse meio, como um grande inspirador. As contribuições que a pesquisa na área da Pedagogia Social traz ao Brasil são inegáveis e esta obra citada acima, alimentará outras discussões abordadas por esta dissertação.

### **Outros desdobramentos do campo das ações sócio-educativas: A Assistência Social e o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**

*“Se é verdade que avançamos no fortalecimento dos sistemas democráticos, vivemos ainda em sociedades onde prevalece a iniquidade, a concentração de renda, a desigualdade socioeconômica, inalteradas depois do fim dos regimes autoritários militares e do retorno da democracia. As distintas formas de violência contra a criança, denunciam que ainda prevalecem relações entre governos e sociedades marcadas pela ilegalidade, autoritarismo e arbitrariedade. Isto em sistemas políticos que pretendem promover sua consolidação democrática, mas, nos quais, contraditoriamente, prevalece um autoritarismo como uma constante nas relações entre adultos, sejam eles agentes do Estado ou particulares e crianças e adolescentes. Deste modo, os progressos alcançados no sistema político e no Estado de Direito convivem com atrasos espantosos na relação que autoridade, os pais e as mães, os professores e aqueles adultos responsáveis pela proteção das crianças e adolescentes mantêm com eles.” (PINHEIRO E ANICAMA, 2009)*

Como aponto na introdução, meu campo de formação e atuação enquanto pedagoga se deu nas ações sócio-educativas, que têm uma interface com o trabalho da assistência social, inclusive com a política nacional de proteção social.

Assim, meu trabalho não se dá apenas no âmbito educativo. Não se resume em apoio escolar ou oportunidade de acesso a atividades esportivas, artísticas e culturais. Optei por atuar especificamente junto a crianças e adolescentes que por algum motivo, estão em situação de risco ou já são vítimas de alguma violação de direito. Essa atuação, então, desdobra-se em atividades educativas - pelas quais sou responsável - e com o grupo familiar, são desenvolvidas intervenções, acompanhamentos e encaminhamentos pelas equipes de serviço social e psicologia das instituições e da própria rede do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (tratarei do assunto mais à frente).

Dessa forma, atuo junto a um público específico. A maioria das famílias com as quais trabalho é pobre, com alto índice de desemprego ou trabalho informal, moradora de áreas de ocupação e casas precárias, com escolaridade também precária e dificuldades de sucesso escolar, atendidas pelo Sistema Único de Saúde brasileiro, que têm grandes avanços, mas ainda moroso e insuficiente e sem acesso a bens culturais e de lazer variados. São pessoas que vivem com a pobreza material e política.

Também é importante lembrar que não é apenas junto a essa população que acontecem as violências contra crianças e adolescentes. Convém salientar que algumas famílias com certa estabilidade econômica e boas condições de moradia, emprego e escolaridade também participam de programas sócio-educativos. Mas por atuar em instituições de

histórico assistencial, o público maior dessas ações são famílias de perfil mais vulnerável social e economicamente. Vale ressaltar, ainda, que nessas instituições também são realizadas ações de proteção (para além da prevenção), quando se concretiza a violação de direitos, embora esse não seja o foco central das ações.

Nesse sentido, é importante trazer para este texto, um diálogo com a Assistência Social no Brasil, visto que as ações sócio-educativas, campo onde se inserem as atividades voltadas às crianças e adolescentes descritas nesta dissertação, aconteceram em instituições assistenciais, de origem filantrópica e assistencialista.

Segundo Zimmermann e Andrade (2008), a consolidação das políticas públicas de proteção social concretiza-se historicamente através das lutas, conquistas e mobilização da classe trabalhadora frente à intensificação das desigualdades sociais impostas pelo capitalismo. Essas lutas culminaram na defesa do Estado de Bem Estar Social (também conhecido como *welfare state* em inglês, ou Estado-providência em que este é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país), gerando uma estruturação de sistemas de proteção social com objetivo de redistribuir recursos e serviços sociais, fundamentalmente nos países europeus chamados desenvolvidos, nas décadas de 50, 60 e 70.

Demo (2000) afirma que historicamente, na concepção do Estado do Bem Estar Social, a assistência social foi percebida como direito da cidadania, principalmente no ambiente pós-segunda guerra mundial que trouxe consigo o amadurecimento da questão dos direitos humanos. Alguns países denominados “desenvolvidos ou do Primeiro Mundo”, deram alguns passos na direção da confluência entre mercado e democracia, consolidando sistemas de assistência social que olharam para o problema da sobrevivência quando da falta de inserção adequada das pessoas no mercado ou para as pessoas que não tinham a mínima condição de se inserir na atividade laboral.

Mas nos países ditos “do Terceiro Mundo” a assistência social teve seu entendimento “encurtado” na visão do autor, na medida em que transformada em signo de política social funcionalista enquadrou o pobre, agravando seu quadro de pobreza política. Demo, então, explicita duas faces da assistência que devem ser consideradas e auxiliam num olhar crítico sobre ela: seu papel enquanto direito e também como tendência a tornar-se problema pela falta da vinculação emancipatória.

No Brasil, conforme Zimmermann e Andrade (2008), ela nasce como problema, visto que se configurou de maneira marginal aos direitos sociais e, historicamente, esteve ligada a atividades voluntaristas, com forte carga moralista e clientelista, dentro da cultura do favor. O assistencialismo se soma a esses aspectos e, conforme Zimmermann e Andrade, é um processo em que as classes dominantes reduzem a miséria que geram através de ações que, no fundo, perpetuam a miséria. Nessa perspectiva de assistência, o beneficiário era visto como desprovido de capacidade econômica e moral e, para ter acesso aos direitos e serviços sociais, precisava ser o “mais pobre dos pobres”, um não-cidadão.

*“Na efetivação de mediações assistencialistas, estabelecidas em tempos históricos diferenciados, houve a colaboração dos mais diversos atores públicos e privados, filantrópicos e religiosos, que intencionalmente estabeleciam as conexões das práticas assistencialistas nas suas situações concretas” (ZIMERMANN E ANDRADE, 2008, p.72)*

É inegável a necessidade de atenção com a parcela da população que não tem condições de inserir-se no mercado de trabalho. A assistência social reconhece que há pessoas sem condições de se auto-sustentar e em certas circunstâncias, alguns segmentos sociais não conseguem nem devem se auto-sustentar como é o caso, por exemplo, de crianças, idosos e pessoas portadoras de deficiência (pessoas que não dispõem de condições físicas ou psíquicas para trabalhar produtivamente).

O que Demo auxilia a compreender é que por trás desse reconhecimento, está a crença de que o *ideal não é ser assistido, mas sim manter-se com suas próprias pernas sempre que possível. Não sendo possível, a sociedade precisa resolver o problema para além do mercado* (DEMO, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva de assistência, defende-se que o mais importante na vida das pessoas e sociedade não é o mercado. Este é meio e não fim. A assistência deve realçar a perspectiva da cidadania e não do emprego. Pode atuar permanentemente para os segmentos que não podem se auto-sustentar, mas deve atuar de modo provisório em casos onde há vulnerabilidade ocasional ou intermitente e nesse caso, sua finalidade é recuperar as condições de autonomia da pessoa para que não se institua uma relação de dependência. E Demo acrescenta que, no contexto brasileiro, se deu o contrário: assistem-se precariamente quem necessita da assistência permanentemente e transformam-se situações provisórias em definitivas, implantando dependência irreversível.

Mas avançando pela história, com o processo de redemocratização do país, nos anos 80 uma nova política de assistência social nacional alcança viabilidade, estabelecendo-se como política pública no campo da seguridade social, na Constituição de 1988. Na luta por outro padrão de assistência social, em 1993 é decretada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, que afirma e legitima a assistência como direito e não mais dever moral. Em 2005 foi apresentada a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social brasileiro, NOB-SUAS, que fomentou o debate para a operacionalização e funcionamento do SUAS (ZIMERMANN E ANDRADE, 2008)

Nesse documento, configuram-se os serviços de proteção social como uma rede socioassistencial de gestão compartilhada entre as três esferas do governo, composta por benefícios, serviços, programas e projetos integrados, através de ações da iniciativa pública e da sociedade, articulados pelo Estado, responsável pela organização e condução do sistema de proteção social brasileiro. Aqui, fica claro um posicionamento contra o Estado-mínimo. Esse processo de consolidação do SUAS está em andamento em muitos municípios, de maneira lenta.

No município de Campinas o SUAS já orienta todas as ações da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, que financia uma rede de entidades assistenciais para que executem Programas Sócio-educativos, caracterizados como serviço de proteção básica, campo onde se inserem as práticas educativas descritas nesta dissertação.

Estes programas, conforme a resolução SMCAIS N°01/2009 - Decreto n°16.781 de 28 de setembro de 2009, tem como objetivo e diretrizes:

*“Contribuir para a prevenção e/ou proteção à situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social de crianças e adolescentes de 06 a 14 anos e suas famílias, propiciando o desenvolvimento integral e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.*

*Diretrizes:*

- Assegurar espaços socioeducativos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de crianças e adolescentes na concepção da educação integral e, conseqüentemente, constituindo-se em espaços preventivos e protetivos.*
- Garantir atendimento continuado e sistemático a crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de segunda a sexta-feira no contra-turno escolar, desenvolvendo metodologias específicas e diversificadas voltadas aos interesses e necessidades de crianças e adolescentes nas faixas etárias de 06 a 10 anos e 11 meses e de 11 a 14 anos.*
- Desenvolver ações com o grupo familiar de forma articulada, integrada e continuada com as demais políticas sociais. Articular parcerias com as políticas setoriais de educação, saúde, cultura, esporte, lazer e demais políticas afins.” (Campinas, DOM, 28/09/2009)*

Observa-se nessas diretrizes, a intenção de prevenção, proteção e articulação entre ações educativas e assistenciais, como políticas sociais voltadas à infância e adolescência. Para isso o ECA contribuiu com sua proposta da efetivação de um Sistema de Garantia de Direitos e Proteção Integral, que deveria resultar no desenvolvimento de uma política de atendimento de direitos. É a rede de garantia de direitos da criança e do adolescente (SGDCA), composta

pelos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselhos Tutelares, Fundos da Infância, Varas da Infância e Juventude, Programas de Proteção e Sócio-educativos, que demonstram um imenso avanço para a construção de políticas públicas na área, embora careçam de efetividade e eficácia no dia-a-dia, segundo Athayde (2003).

Quando conheci o trabalho sócio-educativo realizado por entidades assistenciais, Projetos Sociais, ONGs e também pelo poder público, senti que estava adentrando em um universo com a possibilidade clara e formal de enfrentar, através da educação e também da articulação com outras áreas (como o Serviço Social, a Psicologia Social), a rede de garantia de direitos (escola, Conselho Tutelar, Vara da Infância) e também com a família, as situações de desigualdade e vulnerabilidade social, e as diversas formas de violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

Estaria participando, ao trabalhar nesses espaços, da efetivação do Sistema de Garantia de Direitos preconizado pelo ECA. Não era simplesmente um desejo altruísta de me dedicar à “causa social”, “melhorando a vida de algumas criancinhas”. Foi uma escolha política de luta e enfrentamento por garantia de direitos sociais prescritos legalmente, mas ainda longe de serem efetivados completamente.

Na educação não-formal, encontrei um espaço profissional, mas também de participação, compromisso e posicionamento político, conforme apontam Simsom, Park e Fernandes (2007):

*“É importante observar que a educação não-formal exige uma atitude política do educador perante a realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas sim capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de ‘resistência inteligente’” (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007, p.37).*

## **Concluindo este “Movimento”**

Enfrentei o desafio de continuar trabalhando dentro dessas instituições. Decidi não “ir para a escola”. Foi um árduo caminho de descobertas, contradições, decepções e conquistas. Descobri o que eram atividades sócio-educativas e educação não-formal. Decidi aprofundar-me no assunto e busquei trocar experiências com pessoas e outras instituições da área. Já havia me tornado pesquisadora desse “jeito” de fazer educação e apaixonada pelos espaços não-formais de educação.

E nesse ínterim, foi fundamental descobrir e me apropriar de importantes aspectos sobre a prática educativa não-formal: as crianças já tinham uma escola e, portanto nossa educação não tinha necessidade de reproduzi-la nem reforçá-la; aliás, a educação não-formal é intencional, organizada, planejada e avaliada, ainda que não tenha o mesmo compromisso com certificação, conteúdos, notas e metas que a escola formal tem.

Descobri quando adentrei nessa área, que não há formação específica para os educadores desse campo, muito menos “temáticas”, “conteúdos”, ou seja, um “currículo” pronto a ser desenvolvido nesses espaços; portanto, esse é um campo passível de criações, esse espaço educativo vem sendo construído.

Por outro lado, é fato que a maioria deles desenvolve algumas temáticas específicas e parecidas e com isso formam uma espécie de “currículo”. Em geral, essas entidades por terem o mesmo objetivo, o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, acabam oferecendo um mesmo tipo de atividades, tais como: jogos,

brincadeiras e esportes, atividades de leitura e escrita, oficinas artísticas de danças, capoeira, coral, violão, e agora percebo um crescente movimento nas atividades de artes visuais, e da cultura Hip Hop com a dança de rua, o rap e o grafite assim como também a informática e oficinas, que giram em torno desse ambiente digital. Também estão presentes as temáticas de sexualidade, adolescência, drogas, cidadania e protagonismo juvenil. Esses assuntos todos são extremamente comuns no universo das instituições. Assim como marcenaria, serigrafia, artesanato e ‘reforço escolar’ eram muito presentes há alguns anos.

Em especial, a discussão sobre a *escolarização* desses espaços se deu com a introdução do conceito de Educação Não-formal. Esse assunto foi tema de muitos encontros de formação, oferecido pela Federação das Entidades Assistenciais de Campinas - FEAC (Fundação com finalidade de apoiar e financiar a maioria das entidades filantrópicas do município) a pedagogos e educadores das entidades. Essa Fundação financia grande parte das instituições do município e, por ter uma grande entrada e diálogo com essas instituições, provocou espaços de reflexão sobre o processo de escolarização desses espaços, sobre o quanto repete a escola e sobre o papel dessas atividades complementares à escola.

Dessa maneira, próxima às discussões sobre a Educação Não-Formal, organizei ao longo desses 12 anos de atuação, as temáticas e atividades em que presenciei resultados importantes, buscando distanciar as práticas educativas dos espaços não formais, das práticas que são de responsabilidade da escola formal, como descreverei nos relatos do “Terceiro Movimento”.

Nesse processo, também entendi que as temáticas trabalhadas e discutidas no espaço não-formal e não-escolar priorizam o contexto social e cultural das crianças e adolescentes envolvidos, o que torna o “conhecer” uma aventura que pode ser significativa e prazerosa para todos os participantes do processo.

Compreendi que as possibilidades de estratégias metodológicas são quase infinitas dentro de espaços de ENF e, assim, tudo o que eu havia estudado e pesquisado como teorias e práticas educativas inovadoras, emancipadoras e significativas aos educandos, “cabia” no meu trabalho. Eu podia explorar, experimentar com as crianças, criar, trilhar por caminhos mais flexíveis, usar o tempo de maneira mais livre e utilizar os espaços da instituição, do entorno, da comunidade como espaços educativos, onde aprendizados e saberes podiam ser construídos.

E percebi também as grandes contradições naquele espaço, conforme aprofundo no “Segundo Movimento”, já que essas ações nascem de forma ambígua, a partir de um discurso assistencialista de atendimento e atenção às classes “carentes”, em grande parte, financiadas com recursos oriundos de abatimento de imposto de renda, ou seja, dinheiro público e executadas por pessoas com convicções, visão de mundo e ideais diferentes. Todo esse contexto permite que diversas ideologias e concepções de educação transitem livremente dentro destas instituições, gerando trabalhos dos mais diversificados, com objetivos dos mais diversos também.

Ainda, assim, experimentei e constatei que a “lista” das situações educativas possíveis de serem realizadas nesses espaços é bem maior do que as que são tolhidas ou não permitidas. Dessa maneira, ainda que em meio a divergências, diferenças, contradições e constantes negociações existentes nesse campo, inúmeras possibilidades de projetos a serem desenvolvidos, assim como temáticas a serem discutidas com as crianças e adolescentes que frequentavam aquele lugar podem ser exploradas.

*“A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. Por ter essas propriedades, a educação não formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando a criação”* (GARCIA, 2005, p.35)

Em minha experiência, percebi que nessas organizações podem se desdobrar inúmeras oportunidades aos educandos: situações de socialização, espaços de convivência, de envolvimento em projetos com as linguagens artísticas, de ampliação de repertório cultural a partir dos interesses dos educandos. Um espaço de acolhimento, recreação e espaço de aprendizagens diversas, valorização de saberes, construção e ampliação de conhecimentos, experimentação, criação e invenção.

Também espaço de proteção e intervenções em inúmeras situações de violação de direitos contra esses meninos, nas ações do Serviço Social que desempenha um importante papel ao desenvolver também as atividades com famílias e ações articuladas com a rede de garantia de direitos do município, quando da execução de um trabalho assistencial sério e comprometido com emancipação, para além das ações assistencialistas, necessárias a seu tempo, como será abordado no próximo “Movimento”.

## **Segundo Movimento: Contradições da História**

Esse “Segundo Movimento” contextualiza o campo do qual fazem parte as instituições em que atuo. Campo controverso, vasto e heterogêneo, que movimenta concepções, ideologias, interesses e compromissos diversos. Campo complexo, composto por uma verdadeira teia de relações. Vou colocá-lo aqui, como o campo das Organizações Não-governamentais, as ONGs.

Após viver um “início apaixonante”, onde fui seduzida pelas oportunidades e possibilidades encontradas, também me deparei com suas dificuldades e limites. Uma delas se dá justamente no contexto onde se inserem as ONGs atualmente, o chamado Terceiro Setor.

Dessa forma, além da convivência com os aspectos animadores desse campo no qual adentrei, também desenvolvi um olhar crítico para ele.

Em minha formação, a consciência crítica foi premissa importante, desde o magistério. Baseados em teorias de caráter marxista, os professores convidaram-me a refletir sobre a necessidade do olhar crítico para o mundo e, assim, me formei uma professora, que deveria contribuir para que outros também desenvolvessem esse olhar crítico. Conhecer diversas visões e versões sobre um mesmo tema ou conteúdo, seu contexto histórico, político, econômico e social, compreender os processos de determinação por trás das construções históricas, atentar para os aspectos ideológicos por trás de premissas e verdades absolutas. Duvidar. “Pior que não ler jornal nenhum, é ler um jornal só”. Desconfiar. Perceber os aspectos de lutas de classes presentes nas relações sociais, na construção de políticas, nos discursos.

Impregnada por esses princípios, passei a querer enxergar melhor o campo social. Com olhos mais críticos para reconhecer o contexto em que essas instituições estão inseridas. Para isso, colegas da faculdade de pedagogia tiveram um papel importante. Percebia nas aulas sobre ENF, que alguns desses colegas assumiam posturas críticas a esse campo de atuação, manifestando certo desdém. Esse posicionamento estava embasado justamente nas críticas ao Terceiro Setor e ao seu papel, mas junto com as críticas às ONGs e entidades assistenciais, percebi que para muitos colegas esse trabalho era considerado de menor relevância que o realizado na escola. Nos discursos em defesa da escola pública como local legítimo de educação, surgiam críticas aos espaços de educação não-formal e à qualidade de sua ação educativa.

Em muitos momentos, tive a sensação de ser bombardeada pelas críticas: as práticas e discursos desse campo são assistencialistas; fazem parte do terceiro setor que não passa de “terceirização de funções do estado”; essas organizações desenvolvem ações puramente neoliberais; há um distanciamento da relação entre cidadania e política nas organizações, aliás, muitas delas pregam ser apolíticas; essas ações são apenas “marketing social” realizado pelas empresas, visando ter lucro sob o discurso de “responsabilidade social”; as atividades objetivam conter e controlar a população, evitando que meninos e meninas “tornem-se bandidos” com a preocupação em não incomodar os poderosos; enfim, nessas instituições não há preocupação ou engajamento com transformação e justiça social efetivas.

Obviamente, por estar impregnada pelo trabalho que realizava nas atividades sócio-educativas, essas críticas me incomodaram muito. Meu primeiro movimento foi colocar-me na defensiva, discutindo alguns pontos, buscando sempre trazer minha experiência como exemplo. Depois, como vivi um intenso encantamento, passei por um processo de buscar justificativas e defender resignadamente esse campo de atuação. Ao mesmo tempo, sentia essas críticas viverem dentro de mim, reconhecendo o território contraditório em que eu adentrara. Resolvi, então, enfrentá-las, olhar para elas, “abri-las sobre a mesa” e perceber o que era pertinente ou não, o contexto e histórico de cada uma delas e utilizá-las para refletir sobre e analisar os espaços onde eu estava e para minha prática educativa. Longo e permanente processo.

De vez em quando, quando explicitava algum descontentamento com a instituição em que estava trabalhando, ouvia algum colega dizer “Sai desse lugar, Carol! Vai para a escola, Você é louca por investir tanto nesses espaços?”. Mas minhas experiências diárias, diziam-me o contrário. O cotidiano com as crianças forjava em mim uma satisfação por estar

naquele lugar. E somado a isso, ler as pesquisas e estudos na área da Educação Não-formal e Educação Social, me alimentou e contribuiu para minha escolha firmar-se e legitimar-se. E mais: ouvir cada uma das críticas ensinou-me a estar atenta e ser rigorosa com minha prática e com meu olhar e análise para com as instituições. Ao ponto de ser demitida de uma delas, justamente por conta de um posicionamento crítico. A contradição estava posta.

Assumi então, a complexidade desse terreno. A convivência entre concepções e visões de mundo, contraditórias e até mesmo antagônicas, faz parte desse universo das ONGs. Não mais neguei esse fato. Descobri nesse processo que, melhor que alguns de meus colegas pedagogos, eu também tinha propriedade para criticar os processos, objetivos, ideologias, enfim, o trabalho educativo realizado por essas instituições, por estar “lá dentro”. E dentro, também convivi com colegas e parceiros de trabalho que encararam essas críticas e, juntos, construíamos posicionamentos, atentos a essas contradições. Era o final da década de 90, momento em que no Brasil, as ONGs tornavam-se tema de interesse da academia e da imprensa e momento em que a expressão ONGs, começou a ser difundida (TEIXEIRA, 2000).

### **Origem e contexto da história: As ONGs**

Segundo Gohn (2001), a expressão Organizações Não-Governamentais surge após a Segunda Guerra Mundial associada à Organização das Nações Unidas e foi utilizada para designar entidades que não representavam governos. Para Teixeira, o termo ONG se referiu a Projetos do “Primeiro Mundo”, financiando ações no “Terceiro Mundo” (TEIXEIRA, 2000, p.12).

O início das ONGs na América Latina se dá segundo alguns autores, após os movimentos de luta contra os regimes políticos militares nos anos 70 e 80, atuantes na conquista por direitos e condições básicas de sobrevivência, no campo da organização popular. No Brasil, militantes de movimentos sociais populares, que contribuíram para a transição democrática do país e com a reconstrução do conceito de sociedade civil contra a ditadura, dão início a uma série de ONGs. Gohn afirma que aqui, delimitou-se um perfil, o qual denomina “ONGs Cidadãs Militantes”.

Flávio Paiva (2005) analisa as ONGs no processo de amadurecimento da sociedade civil brasileira como tendo um papel político de destaque, como novo parâmetro de poder genuíno da coletividade *produzindo constantes situações de embates na dinâmica social e em suas diferentes circunstâncias históricas* (PAIVA, 2005, p. 101).

Na década de 90, então, há um efetivo aumento das ONGs. Segundo Gohn, foram criadas inúmeras fundações e associações promotoras de desenvolvimento econômico local, outras visando impedir a degradação ambiental ou defender direitos civis e atuar em áreas onde o Estado é incipiente. Categorias esquecidas ou isoladas como idosos, mulher, populações indígenas, negros, e crianças nas ruas em situação de risco passaram a ter “direito a ter direito”.

Ainda com relação ao surgimento das ONGs, Montañó (2002) também atribui sua vinculação aos movimentos sociais da década de 60 e 70, mas já problematiza a questão no que diz respeito a passagem direta desses movimentos sociais para as ONGs atuais. Afirma que isso só é possível ao se utilizar de um conceito vago de movimento social já que as ONGs constituem um universo próprio: menos politizadas, mais empresariais, voltadas ao autofinanciamento.

Ainda nos anos 90, quando diversas agências patrocinadoras internacionais de ONGs na América Latina voltam-se para a redemocratização do Leste Europeu, o cenário sofre séria alteração em sua forma de financiamento e muitas passam a desempenhar atividades produtivas para se auto-sustentar, segundo Gohn. Outra mudança foi a

necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos, trazendo as palavras eficiência e produtividade, para a gestão dessas organizações.

Por fim, para a autora, nesta referida crise das “ONGs cidadãs militantes”, que emergiram no cenário nacional, entidades articuladas a políticas sociais neoliberais<sup>2</sup> com espírito filantrópico empresarial, atuando em problemas como crianças em situação de risco, alfabetização de jovens e adultos, entre outros.

Esse foi um dos pontos importantes para os quais passei a olhar e problematizar o campo em que adentrei. Compreendi que diversas experiências associativas eram colocadas sob esse “guarda-chuva” das ONGs, com pouca reflexão sobre a questão. Gohn (2007) faz um breve apanhado dos diferentes perfis e papéis que surgiram nesse campo:

*“... um novo tipo de ONG se constrói, atuando no campo da cultura política, dos valores de uma sociedade e seu campo de juridização. Surgem ONGs com trabalhos sem perfil caritativo ou filantrópico. Muitas redescobrem os ideais socialistas utópicos, de Saint Simon, Fourier e outros, redefinem o mito e as utopias das comunidades autogestionadas. Outras irão propor projetos de desenvolvimento auto-sustentável, dentro de uma economia capitalista onde as regras de mercado teriam que ser redefinidas. Outras ainda investirão em grandes campanhas educativas, em diferentes áreas como a ecológica Greenpeace; ou de defesa dos direitos da pessoa humana contra todas as formas de violência” (Gohn, 2001, p. 75)*

Teixeira (2000), tenta organizar os grupos que compõem essa trama, a partir de 4 categorias: as organizações de assessoria e apoio, do final da década de 60, a serviço dos movimentos populares como os centros de educação popular que contribuíram com a construção de uma nova cultura política, mais democrática (Teixeira, 2000:30); um segundo grupo, mais recente, do final da década de 80, com as organizações ligadas à temáticas como “meninos de rua”, portadores de HIV, apoio aos indígenas e causas ambientais; o terceiro grupo, da década de 90 com as fundações empresariais que passam a se auto-denominar ONGs; e um último grupo, o vasto número de entidades filantrópicas e assistenciais que também passam a adotar a expressão não-governamental – grupo no qual são desenvolvidas as ações sócio-educativas, objeto de pesquisa desta dissertação.

Quando inicio minha vida profissional neste contexto, todas essas questões sobre o histórico, papel social e perfil das ONG's eram-me desconhecidos. Ao adentrar esse campo percebo ser este diverso e controverso. Assim, no diálogo estabelecido com a bibliografia que trago aqui, compreendi a necessidade de evitar uma leitura ingênua e simplista das ONG's e alimentar um olhar crítico constante.

Paiva (2005) contribui com esse olhar quando afirma ter ocorrido uma “*campanha pela diluição da imagem política das ONGs*” nos últimos anos, principalmente com a instituição do terceiro setor e, então, analisa o que chama de “crise de identidade” das ONGs ao abordar aspectos importantes do contexto atual destas, nos convidando a um olhar crítico na atuação, compromissos, princípios e posturas éticas de muitas das ONGs. Descubro ser imprescindível, aceitar esse convite reflexivo feito por Paiva, aos profissionais e militantes das ONG's

---

<sup>2</sup> Por projeto neoliberal, utilizei a caracterização realizada por Montañó, na qual esse processo representa a estratégia hegemônica de reestruturação do capital, que após os anos 70 se desdobra em três frentes: o combate ao trabalho - às leis políticas trabalhistas e às lutas sindicais de esquerda; a reestruturação produtiva - redimensionando as relações de trabalho, “enxugando”, externalizando certas áreas, terceirizando outras, alterando a relação salarial típica, expulsando a força de trabalho através da automação, deslançando o desemprego estrutural, aumentando o exército de reserva, visando aumentar os níveis de acumulação do capital e sua plena dominação sobre o trabalho; e a Reforma do Estado – de modo a desimpedir essa reestruturação produtiva, retirando controle social da lógica democrática, para a lógica do mercado, revertendo reformas históricas conquistadas com as lutas sociais (Montañó, 2002: 28 e 29).

## O “Terceiro Setor”

*“O Terceiro Setor é uma expressão com significados múltiplos devido a sentidos históricos diferenciados, em termos de realidades sociais.” (GOHN, 2001)*

Segundo Maria da Glória Gohn (2001), o conceito de Terceiro Setor, era ainda pouco utilizado no Brasil, na década de 90, mas já tinha longa tradição na Europa e EUA, como uma ordem social ao lado do Estado – primeiro setor – e do Mercado – segundo setor, inserindo a expressão “sem fins lucrativos”, a essas organizações do chamado Terceiro Setor. Proveniente da tradição de caridade na Inglaterra, o termo passou a ser associado à filantropia, numa busca de desvinculá-lo do assistencialismo caritativo. Surge, assim, a filantropia empresarial, segundo Gohn. Montaña (2002) por sua vez, discorre sobre as debilidades desse conceito, a começar pela sua procedência: não é um termo neutro. Tem nacionalidade e funcionalidade com interesses de classe. Foi cunhado em 1978, nos EUA, por intelectuais orgânicos do capital.

Em 2006, ano do início desta pesquisa, na internet encontrava-se no site “Setor 3”, voltado especificamente ao fomento da rede do terceiro setor no Brasil, a definição de Terceiro Setor: *“o setor constituído pelas organizações privadas, sem fins lucrativos que geram bens e serviços, públicos e privados. Todas elas têm como objetivo o desenvolvimento político, econômico, social e cultural do meio em que atuam. Exemplos de organizações do terceiro setor são as organizações não-governamentais (ONGs), as associações e fundações. O Estado é o primeiro setor, o mercado, o segundo setor, e as Entidades da Sociedade Civil formam o Terceiro Setor.”*<sup>3</sup>

Neste referido site, também estavam publicados dados de 1998 apontando para *“mais de 250 mil ONGs no país, que movimentam R\$ 12 bilhões/ano, oriundos da prestação de serviços, do comércio de produtos e da arrecadação de doações. O valor corresponde a 1,2% do PIB brasileiro e demonstra enorme potencial de crescimento, pois o setor já movimenta 6% do PIB em países da Europa e nos EUA. Outro dado confirma a expansão: em 1995, entre as pessoas físicas, no Brasil, havia 15 milhões de doadores, número que em 1998 já havia triplicado, chegando a 44,2 milhões de pessoas, ou 50% da população adulta brasileira.”*

Em 2002, já encontrava-se dados que apontavam para 276 mil instituições privadas sem fins lucrativos, empregando 1,5 milhões de pessoas e movimentando R\$ 17,5 bilhões em salários e remunerações (FERNANDES E PARK, 2005, p.10).

Esses dados demonstram o franco crescimento desse campo na década de 90, que passa a assumir papéis diferentes daquele papel político das primeiras ONGs e que passa a buscar uma identidade própria quando se autodenomina “Terceiro Setor”. Conforme Gohn:

*“Essas entidades não se colocam contra o Estado, como as da fase anterior, originárias dos movimentos e mobilizações populares. Elas querem e buscam parceria com o Estado. As novas entidades auto-denominam-se terceiro setor pois procuram definir-se pelo que são e não pelo que não são. Segundo seus coordenadores, as ONGs, como o próprio nome indica, se definiriam por uma negatividade: ser não-governo. O terceiro setor procura se firmar pela positividade, com ações propositivas e afirmativas... estruturam-se como empresas, auto-denominam-se cidadãos por se apresentarem sem fins lucrativos e atuarem em áreas de problemas sociais... Este fato ampliou o universo da participação para campos pouco ou nada politizados e desenvolveu inúmeras formas de associativismo ao nível do poder local” (GOHN, 2001, p.79)*

Já segundo Durão (2003), a denominação “Terceiro Setor” foi impingida às ONGs, noção sem consistência teórica que serve para igualar coisas diferentes e organizações com trajetórias históricas completamente diversas. Afirma ainda que, no processo de resistência à ditadura e luta pela redemocratização da sociedade brasileira, fundações

<sup>3</sup> <[www.setor3.com.br](http://www.setor3.com.br)> Acesso em 5 junho de 2006.

empresariais não estavam do lado de movimentos sociais ou ONGs; mas, hoje, todos são agrupados dentro do mesmo conceito de ‘terceiro setor’.

Montaño (2002) compreende o Terceiro Setor como uma estratégia neoliberal, engendrada no processo de reestruturação do capital no que se refere ao afastamento do Estado de suas responsabilidades para com a *questão social* (expressão muito utilizada pelo autor para designar os assuntos concernentes à assistência social). Traz à tona o teor ideológico por trás do que chama “fenômeno do terceiro setor” analisando os processos brasileiros de desmonte da atividade social estatal e do processo de reversão nas conquistas obtidas com a Constituição de 88 e dos direitos de cidadania e dos trabalhadores. O terceiro setor, nesse exame, assume um papel funcional aos interesses da hegemonia do capital na sociedade, colocando o mercado como anterior às questões da cidadania.

Outra debilidade apontada por Montaño (2002) é o isolamento dos setores da sociedade que o termo propõe, em uma inspiração neopositivista que desarticula a totalidade social, recortando o social em três esferas, como se fosse possível isolar e autonomizar a dinâmica do Estado (primeiro setor), do mercado (segundo setor) e da ‘sociedade civil’ (terceiro setor).

Outro ponto fundamental que se coloca nos estudos críticos sobre o Terceiro Setor (talvez a mais complexa e perigosa) é a transferência de responsabilidades do Estado, para a sociedade civil e iniciativa privada, através do chamado Terceiro Setor. Evidentemente este tem atuado como estratégia de diminuição da intervenção estatal no enfrentamento às questões sociais, incentivando o crescimento da intervenção da sociedade civil. No município de Campinas, grande parte da rede sócio-assistencial é composta por organizações não-governamentais, conforme percebe-se ano a ano, em divulgação de repasse financeiro às Entidades Beneficentes de Assistência Social executoras de ações sócioassistenciais, publicado no Diário Oficial do Município (Conforme DOM 05/12/2009). Esse processo evidencia uma “desresponsabilização” do Estado e do capital às sequelas da questão social, como modernização, necessidade geral, superação da crise fiscal, como uma passagem natural do gasto social “de um setor a outro” (Montaño, 2002).

Ainda que para alguns essa parceria possa ser positiva e construtiva, também pode estar imbuída do discurso neoliberal de que os problemas sociais são de responsabilidade da sociedade. Paiva (2005), citando Carles Riera, coordenador de uma ONG de Barcelona explicita:

*“Há aí, então, um jogo perigoso em relação à sociedade civil e ao voluntariado, na medida em que pode significar transferir a iniciativa social inclusa na iniciativa privada responsabilidades que deveriam ser da administração pública (RIERA, apud PAIVA, 2005, p.122)*

Esse processo substitui o princípio da solidariedade baseado nos direitos universais, considerada como atividade compulsória, obrigação do Estado que enfrenta, responsabilmente, as questões sociais de seu país por meio dos direitos conquistados como o sistema de tributação direta, a previdência única, a seguridade social e as políticas do *Welfare state*. A Seguridade Social, definida pelo texto constitucional promulgado em outubro de 1988, a partir de determinantes históricos brasileiros, trata do *conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à Saúde, à Previdência e à Assistência Social* (MONTAÑO, 2002, p.201). Os princípios da universalização, distributivismo e incondicionalidade das políticas sociais, tripé base de preceitos da Seguridade Social são direitos de cidadania conquistados historicamente. Sendo assim, precisam ser preservados, sem que isso implique na substituição da responsabilidade estatal com a questão social.

Vale ressaltar que, para incentivar e fortalecer esse chamado terceiro setor, os governos têm criado nos últimos anos diversas modalidades de cooperação e financiamento, além das leis e decretos que regulamentam a constituição e

atividades dessas organizações. Acompanho esse processo proximamente no município de Campinas<sup>4</sup>. É o “marco legal do terceiro setor. Estratégias que potencializam a transferência de funções e responsabilidades do Estado para a “iniciativa privada” com redução dos gastos sociais pois

*“...é mais barato que as ONGs prestem serviços precários e pontuais/locais, do que o Estado, pressionado por demandas populares e com necessidades/condições da ‘lógica democrática’, desenvolva políticas sociais universais permanentes e de qualidade”* (MONTAÑO, 2002, p.199).

Outra característica desse campo que merece reflexão crítica é a captação de recursos, processo fundamental às organizações atuais do chamado terceiro setor. Percebo claramente em minha experiência que uma das tarefas que mais ocupam o tempo dos gestores e diretores dessas instituições é a necessidade de gerar recursos para o desenvolvimento das atividades. Faz parte de nossa rotina de trabalho estar atento a editais abertos por empresas e governos e realizar ações de mobilização de recursos. Saber “elaborar projetos” é condição para atuar na coordenação/gestão dessas organizações.

Segundo Montaña, essa atividade se tornou um mercado de trabalho específico, uma profissão competitiva nos EUA. No Brasil, já temos desde o ano 2000, a Associação Brasileira de Captadores de Recursos.

E, juntamente com o tema da captação de recursos, outro ponto se coloca: presenciei situações em que para conseguir um ‘parceiro’ ou financiador, objetivos e missão de instituições são desconsiderados, descaracterizando a identidade da organização. Montaña discorre sobre a questão:

*“Primeiramente, nos dizem, a ‘proposta’, quer dizer, o projeto de ação organizacional, aquele que materializa a sua ‘missão’, deve estar de acordo, não com a filosofia, valores, princípios, objetivos da organização ou de seu público alvo, mas com ‘o perfil, os interesses e as exigências do doador potencial’. Isto é, se ‘o perfil e interesses’ do doador potencial estiverem em desacordo com a filosofia e valores da organização requerente, na melhor das hipóteses esta última renuncia essa fonte de recursos; mas na hipótese mais realista (até pela relação quantitativa doador/requerente e pela necessidade imperiosa de esta última obter recursos externos), a organização adapta sua ‘missão’ ao ‘perfil’ do doador, ou torna sua filosofia tão laxa, flexível, vazia, que lhe permita ‘negociar’ com praticamente qualquer ‘doador potencial’.”* (MONTAÑO, 2002, p.209)

Uma última situação que Paiva demonstra é o que chama de a “crise de identidade” vivida pelo setor nos últimos anos, pois é crescente a competição e disputa por “clientela” social, recursos financeiros, temáticas e espaços geográficos nesse campo. As situações de pobreza, transformaram-se em garantia de “nichos de poder”. (PAIVA, 2005, p. 132). Essa competição sem parâmetros se dá a partir da problemática da sustentabilidade financeira em que muitas se encontram e juntamente com a *“falta de clareza dos padrões éticos fundadores dessas organizações da sociedade civil”* (Ibidem, p.149).

“Quanto vale ou é por quilo?”, filme de Sérgio Bianchi (2005) aborda de maneira brilhante essa questão ao retratar a sociedade brasileira na época da escravidão e traçar um paralelo com o contexto social e econômico atual. O filme convida o telespectador a questionar a estrutura atual da sociedade brasileira e o quanto essas duas épocas ainda são semelhantes, inclusive na questão da assistência social, através de ONGs que também transformam a miséria social em negócio. A chamada do filme diz “Mais valem pobres na mão do que roubando”.

Além dos aspectos descritos até aqui, também é possível, ao se aproximar do tema Terceiro Setor, problematizar mais algumas questões tais como: em que medida as ONGs que recebem recursos do Estado, podem ser caracterizadas como não-governamentais?; com relação ao caráter “sem fins-lucrativos”, frente a inúmeras organizações e fundações criadas e mantidas pela iniciativa privada, é possível afirmar que essas ONGs não geram lucros às usas mantenedoras, através das ferramentas de responsabilidade e marketing social, beneficiam a imagem corporativa das empresas com base

---

<sup>4</sup> Ver resolução da Secretaria Municipal de Cidadania Assistência e Inclusão Social de Campinas – SMCAIS N° 01/2009- Decreto n° 16.781 de 28 de setembro de 2009, publicado no D.O.M. de Campinas em 28/09/2009 – Suplemento - Resolução e Decreto que norteiam o processo de co-financiamento da rede sócioassistencial para 2010.

na filantropia e infortúnio da grande massa de excluídos?; quando as ONGs se colocam como intermediadoras entre comunidades, populações e movimentos populares e Estado e Capital, também não estão despolitizando essa participação social, através de negociações, entendimentos ‘civilizados’, parcerias no lugar do enfrentamento, harmonia no lugar da explicitação de interesses antagônicos?

### **Assumindo a contradição**

*“...a sociedade civil não é um espaço angelical, mas uma arena de conflito que, sem ficar reduzida ao mercado e ao Estado (embora com eles tenha laços constitutivos inegáveis e sofra constantes interferências do capital e do aparelho estatal), envolve forças sociais e poderes fáticos – religiosos, culturais, midiáticos, econômicos, políticos etc...” (GÓMEZ, 2003, p. 15)*

Ficaram evidentes, conforme demonstrado por Teixeira (2000), Gohn (2001), Montañó (2002), e Paiva (2005) o caráter ideológico, as contradições e até debilidades existentes por trás da noção de Terceiro Setor. É fato que nesse contexto, vive-se um processo de desresponsabilização e terceirização das políticas estatais do enfrentamento às questões sociais, transferindo-as para a sociedade civil. Também fica claro, o processo de despolitização vivido por ONGs nas últimas décadas e o risco iminente de confundirem-se como representantes legítimos de “toda” a sociedade civil e tomarem o lugar dos movimentos sociais.

Não há como negar a presença de todos esses aspectos. Mas, consciente da presença desse embate político, tenho optado por continuar dentro desses espaços, nas instituições de ações sócio-educativas, pelos motivos que descreverei nos próximos “Movimentos” que apontam para a presença de inúmeras experiências interessantes e proficuas, que alimentam as contradições do terreno controverso - as ONGs e o Terceiro Setor.

Em especial, nas atividades sócio-educativas, ainda que desenvolvidas por instituições de origem filantrópica e assistencialista, nelas tenho tido experiências de efetiva educação e proteção/ garantia de direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade além de conviver com profissionais que assumem posturas políticas, agindo e intervindo de maneira a contribuir com a construção de autonomia e emancipação das pessoas, provocando-as e provocando-se, a ser sujeito de sua própria história e garantia de direitos e também a participar ativamente das lutas sociais.

No Brasil, as ações sócio-educativas, alimentadas pela Educação Não-formal e pela Educação Social, têm se desenvolvido como um campo teórico-prático, composto por estratégias multidisciplinares no enfrentamento a muitas situações de violação de direitos ou vulnerabilidades sociais, através de ações educativas e que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, SGDCA, do Brasil.

Assim, essa grande contradição fica posta: organizações não-governamentais e entidades filantrópicas e assistenciais participam da rede de Garantia de Direitos do país. Em geral, pelo próprio processo de desmonte das responsabilidades do Estado com a questão social, essas instituições acabam executando uma série de ações e participando da execução (ou executando, como já vimos) das políticas públicas para a infância e adolescência. Há atividades sócio-educativas no contra-turno escolar – meu campo de atuação – há execução de projetos por entidades que atuam no enfrentamento à exploração do trabalho infantil, ou do enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (erroneamente chamada de prostituição infantil), há ações de acompanhamento de adolescentes

que cometeram atos infracionais e precisam cumprir medidas sócio-educativas (sanções jurídicas de caráter pedagógico) e ações voltadas ao enfrentamento da drogadição na infância e adolescência, entre outras.

Estes temas e alguns outros estão vinculados ao trabalho de muitas ONGs, ao mesmo tempo em que são responsabilidade do poder público e para sua execução, haja a necessidade da rede de garantia de direitos. Em minha experiência percebo que as instituições que fazem parte dessa rede no município de Campinas, cada vez mais aprendem sobre a necessidade de articulação, parceria e diálogo com todos os atores, e o maior deles é o poder público.

Para essa rede funcionar, há reuniões intersetoriais e regionais que envolvem diversos atores sociais (ONGs, escolas, Centros de Saúde, Conselho Tutelar, Associação de Moradores, equipamentos culturais e esportivos, Fóruns de Direitos, entre outros) e também acontecem mobilizações para construção de políticas em comissões do CMDCA e CMAS (tratarei dos Conselhos Municipais mais adiante) e as conferências de direitos bi-anuais que reúnem todos esses atores e que tem crescido ano a ano.

Sendo assim, compreendo que nesse campo, a despeito de suas contradições, movimentos têm acontecido, tanto no poder público como na sociedade civil. Movimentos de diálogo entre os diversos atores que têm buscado a construção de políticas públicas mais efetivas e adequadas, embora seja local de embates, defesa de interesses, negociações e enfrentamentos duros, como já presenciei em reuniões do CMDCA.

Se, até aqui, foi possível perscrutar aspectos que questionam o Terceiro Setor e as ONGs em seus papéis políticos e ideológicos, faço a opção neste texto, por acrescentar outras peças a esse quebra-cabeça. Peças que me remetem às contradições que movem a história, peças que provocam antíteses às sínteses, que provocam confrontos e multiplicidade, dentro do universo de embates produzidos pela sociedade civil.

Optei pelas ações sócio-educativas e, a partir do lugar de pedagoga e da educação, assumir e enfrentar as contradições. Entendendo que as enfrentaria em qualquer âmbito da sociedade, pois não há mais como fugir delas, já que permeiam todas as relações sociais e lidar com elas, atualmente, é uma escolha constante.

*“A escolha é entre não fazer nada a fim de não ser cooptado, ou fazer algo mesmo correndo o risco de estar sujeito à tentativas (de cooptação). Prefiro ser um objeto de cooptação. No momento atual, o que tenho que fazer é lutar para entender a cooptação como um momento da luta, e voltar minha atenção para essas tentativas” (FREIRE e HORTON, 2003, p.197)*

Este é um trecho de uma conversa entre Paulo Freire e Myles Horton, educador e militante norte-americano, no livro “O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre educação e mudança social”. Paulo Freire faz essa citação, respondendo a seguinte pergunta:

*“Ficamos preocupados às vezes, será que estamos ficando demasiado ‘legítimos’? Será que isso significa que nossas idéias, nosso trabalho, estão sendo cooptados, que não são mais alternativos? Será que o sucesso significa que não somos mais subversivos o bastante?”(Ibidem, 196)*

Freire responde, então, que a cooptação deve ser admitida, por não existir poder sem ela, sendo um momento tático da luta. E responde que escolhe correr o risco da cooptação. A despeito do foco da conversa estar sob o sistema de educação e suas duas formas (bancária e libertária, como defende Paulo Freire), penso que é possível trazer essa reflexão para outras relações sociais, para o sistema capitalista e seus meandros, para as ideologias e contradições presentes na sociedade atual, incluindo as ONGs.

Esse campo tem se colocado como espaço legítimo de **educação** não-formal e **educação** social. E educação é um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p.109). Sendo assim, é espaço de luta política e fomento de movimentos, intervenções e transformações. Tanto aquelas que aspiram a mudanças radicais na economia, nas relações

humanas, na propriedade e no direito à terra, trabalho educação e saúde, como os movimentos que pretendem manter a ordem injusta e imobilizar a história, como afirma também Paulo Freire. Educação nessa perspectiva pode contribuir com movimento, intervenção e mudança social.

*“A área educacional traz consigo a contradição entre transformação e a reprodução. Nos processos educativos institucionalizados é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador como ações no sentido de garantir a manutenção do status quo, sendo ingênuo procurar por respostas exclusivamente transformadoras ou somente reprodutoras.”* (GARCIA, 2005, p.23)

Nesse sentido, dentro do universo em que atuo, a educação também pode contribuir na formação de sujeitos políticos participativos. Ao mesmo tempo, procuro ter em mente que educação não pode tudo, embora possa algo de fundamental (Ibidem, 112). Bernardo Toro também colocou que *“Educação sozinha não faz grandes mudanças, mas nenhuma grande mudança se faz sem educação”* (COSTA e VIEIRA, 2006). E voltamos à Freire:

*“Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta.”* (FRIERE, 1996, p.112)

Digo, constantemente, aos educadores com quem trabalho que pressinto, fortemente nesse campo, uma imensa lista de possibilidades ainda não exploradas por nós na execução das atividades sócio-educativas. Há brechas, espaços vazios e algumas vezes, grandes buracos dentro das instituições, onde uma educação de qualidade e comprometida politicamente com as classes excluídas e oprimidas, pode se efetivar.

Esse pressentimento baseia-se em minhas “andanças” por entidades de Campinas e região, ao perceber que a maioria das organizações não tem um projeto político-pedagógico definido ou explicitado, não existindo currículos pré-definidos que orientem as temáticas a serem trabalhadas. Esta característica abre espaços por onde práticas educativas transformadoras podem entrar. Ao mesmo tempo, tenho visto e participado de uma crescente presença da reflexão sobre a Educação não-formal e Pedagogia Social, que traz como premissa a valorização e respeito à cultura, expectativas e necessidades das populações que participam dessas atividades. E tenho encontrado muitos educadores abertos a refletir sobre os aspectos ideológicos presentes em suas práticas. Além desse contexto, também noto a distância existente entre os diretores e coordenadores das instituições, das práticas e rotinas executadas pelas equipes, além do distanciamento técnico e teórico de muitos diretores sobre as ações realizadas. O que os faz, na maioria das vezes, influenciarem pouco ou quase nada, os objetivos pedagógicos das instituições.

Por essas razões, tenho afirmado que “a lista das possibilidades” é maior que a das impossibilidades. Com isso, não estou defendendo a “cultura do possibilismo”, apontada por Montañó (2002). Para o autor, no projeto do terceiro setor, a ordem capitalista é insuperável e deve-se buscar a melhora e a mudança “possível”, mas dentro dos nichos de livre-mercado. O poder estatal e do mercado são inatingíveis nessa lógica e, então, o risco é o de lutar “de dentro” da ordem capitalista, reforçando-a.

Cautelosa com essa questão, acredito que as práticas educativas realizadas por ONGs e entidades assistenciais podem lutar e contribuir para formação de sujeitos que busquem justiça social na medida em que educarem para o que propõe Durão, dirigente de uma ONG:

*“Nós queremos um Estado controlado democraticamente pela sociedade e capaz de regular o mercado, não queremos um mercado auto-regulado, nem um Estado que é autoritário para impor à sociedade o direito do mercado de se auto-regular.”* (DURÃO, 2003, p.32)

Atenta para não reforçar uma ingenuidade simplista, admito a existência e convivência com as determinações sociais, econômicas e históricas que se impõem nesse campo. Por outro lado, presenciei e convivo com jovens que,

depois de terem experienciado atividades e reflexões de cunho sócio-educativo e político, envolveram-se, fora da organização, com movimentos sociais e culturais. Nesse sentido não sou ingênua, pois tenho clareza de que não é dentro dessas instituições que a participação e a luta social devem ocorrer e sim, fora, no mundo, nas relações comunitárias, familiares, trabalhistas, políticas e culturais.

Atividades sócio-educativas têm propiciado a meninos e meninas conhecer e acessar espaços, grupos e movimentos fomentadores de movimento, fricções e mudança social<sup>5</sup>

### **Conceitos fundantes**

Mas para atingir esses objetivos, entendo que essas práticas educativas necessitam fundamentar-se e posicionar-se. Em minha trajetória, alguns conceitos fizeram-se presentes e tornaram-se instigadores de uma prática educativa comprometida com justiça, superação da exclusão e mudança social. Transformação, Autonomia, Cidadania e Emancipação se apresentaram como conceitos fundamentais, como alicerces, balizadores e indicadores de práticas educativas libertárias. Reconheço-me como aprendente deste processo, consciente da necessidade primordial de confrontar as práticas sócio-educativas com esses conceitos, a cada dia.

### **Transformação: Reformar ou Transformar?**

Segundo Teixeira (2000), atualmente as ONGs vivem dilemas cruciais pelo fato de

*“...dentro de uma mesma organização existem práticas cujas conseqüências podem ser interpretadas como antagônicas pois a mesma organização pode estar realizando atividades que contribuem para o aumento da democratização e outras atividades que têm um sentido totalmente oposto.”* (TEIXEIRA, 2000, p.17)

Ao confrontar-me com a contradição a que se refere Teixeira, passou a conviver comigo a pergunta “afinal, essa organização está comprometida com transformações, mudança social efetiva ou apenas desenvolve ações de contenção de pobres para que não se tornem marginais e incomodem a classe dominante?”

A pergunta me chega, baseada em minha formação acadêmica, quando tomo contato com estudos e teorias pedagógicas que vislumbram a educação como mobilizadora de transformação social, como instrumento de luta de classes e a natureza do trabalho docente como prática transformadora.

Lembro-me de minhas primeiras aulas sobre Educação Não-formal, quando nós alunos fomos convidados a realizar o estágio em espaços não-formais de educação e responder a seguinte questão: “esses espaços tinham caráter transformador ou reformador?”

*“As instituições de caráter reformador seguem a orientação da ‘carência cultural’ e das posturas assistencialistas, ao passo que as de caráter transformador seguem a orientação calcada na valorização e ressignificação das práticas culturais em seus devidos contextos”* (SIMSON, 2001 p.22).

A bibliografia que fez parte de minha formação esteve fortemente marcada por autores que embasaram a pedagogia progressista, “*termo usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação*” (LIBÂNEO, p.32, 1994). Karl Marx esteve presente com a crítica ao capitalismo, o conceito de alienação e exploração do trabalho e a luta de classes. Na sociologia, Antonio Gramsci com o

---

<sup>5</sup> Aspecto abordado no “Terceiro Movimento”.

tema do intelectual orgânico (não a atividade de natureza intelectual, mas a função político-social desempenhada por essa atividade intelectual, na direção e organização de camadas sociais) que me foi apresentado com a leitura do texto “Formação do Educador e Educação Política” de Silva, fundamental para compreensão da atividade pedagógica enquanto totalmente política e o educador como “colaborador na formação dos intelectuais que as classes dominadas criam para si” (SILVA, 1992, p.17)

Com Paulo Freire, no “Pedagogia do Oprimido”, ouço um pronunciar da concepção dialética de História e a educação como Libertadora na medida em que se faz “problematizadora”, com caráter reflexivo de constante desvelamento da realidade, em oposição à “educação bancária”, que compreende o educando como “depositário” que ficha, arquiva conhecimentos (FREIRE, 1977):

*“A ‘bancária’, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira ‘assistencializa’; a segunda, critica.”*

*...A concepção e a prática bancárias, imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.” (FREIRE, 1977, p.83)*

Essas leituras me convenceram a olhar para a educação pública como direito e como instrumento formador de sujeitos políticos atuantes na sua história e na política de seu país. Após um tempo, trabalhando na primeira instituição, perguntava-me em que medida a educação que praticávamos ali estava comprometida com esses princípios.

E em resposta à pergunta sobre o caráter reformador ou transformador das instituições por onde andei e ando, minha resposta é a de que ambas as características citadas são encontradas em espaços de atividades sócio-educativas para crianças e adolescentes, que dependem de diversos aspectos, tais como, objetivos, compromissos, parcerias estabelecidas, concepção de mundo, posicionamentos políticos, formação e capacidade reflexiva de seus diretores e também dos profissionais que a realizam.

Conforme afirma Garcia, sobre essa discussão:

*“... não existem somente essas duas opções de maneira estanque, quais sejam: ou se é transformador, ou se é reprodutor/mantenedor. Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações, que ora favorecem um projeto de mundo, ora outro.” (GARCIA, 2005, p.23)*

Percebo, em meio ao crescimento intenso e questionável das diversas ONGs, inúmeras organizações que propõem desenvolver trabalhos de Educação Social e educação não-formal com crianças, adolescentes, jovens e comunidades específicas, trazendo à tona a discussão do papel do Estado e das políticas públicas, versus o papel da sociedade e dos movimentos sociais. Assim, o que me chama a atenção nesse contexto, são justamente as oportunidades de atividades diversas, enriquecedoras, problematizadoras que estão sendo desenvolvidas e que, portanto, podem contribuir com desenvolvimento e transformação social (são as “possibilidades da história” que busco aprofundar no próximo “Movimento).

Espaços, brechas e, às vezes, grandes lacunas existentes (a despeito das inúmeras expectativas diferentes oriundas dos familiares, dos financiadores, dos educadores - grupo também heterogêneo - e dos participantes) podem e devem ser preenchidas. Como afirma Gohn (2001), caminhamos para uma articulação entre movimentos sociais, as modernas ONGs, associações comunitárias, fundações sem fins lucrativos e entidades filantrópicas.

E Paiva também nos lembra que

*“A diferença entre as ONGs, no sentido político da expressão, e as demais associações sem fins lucrativos, mesmo que consideradas oficialmente de utilidade pública, está no efeito da sua ação e não na verborragia das respectivas missões e*

*objetivos. Não é difícil observar se tais ações são transformadoras e direcionadas para longo prazo ou se concorrem como paliativo para acalmar os pobres, conformá-los e fazê-los compreender as razões divinas, comerciais e naturais das desigualdades” (PAIVA, 2005, p.2)*

## Autonomia

*“... em troca de benefícios ridículos, exige-se dos pobres que abdicuem de sua autonomia, deixando as soluções de seus problemas nas mãos dos outros. Desistem de ser sujeitos de história própria, esperando que outros pensem e ajam por eles.” (DEMO, 2002, p.25)*

Autonomia outro conceito fundamental. Seu desenvolvimento e consolidação são aspectos presentes em minha formação e que passo a perseguir. O primeiro momento ao refletir sobre ele, conscientemente, sei que foi na aula de História da Educação, aos 17 anos, onde a professora achou importante começar a matéria justamente com uma discussão sobre anomia, do grego - falta de leis, de regras, ausência de normas - a heteronomia – e a autonomia, como a capacidade humana de auto-regulação, de dirigir-se segundo sua própria vontade, a liberdade e independência.

Depois, estudando Piaget, na compreensão das fases do desenvolvimento infantil, a autonomia foi retomada, pois, a cada etapa do desenvolvimento, a criança vai se tornando autônoma, realizando sozinha as operações que anteriormente dependiam de sua interação com um adulto. Piaget também contribui com a idéia da formação de sujeitos de sua própria aprendizagem na interação com o ambiente e também fala das fases da anomia, heteronomia, semi-autonomia e autonomia no “desenvolvimento moral da criança”. Segundo Goulart, é papel do adulto “*oferecer suporte para o desenvolvimento da competência moral e social e da estrutura cognitiva que fundamentam a autonomia*” (GOULART, 1983, p.65).

Por fim, encontro “Pedagogia da Autonomia”, última obra de Paulo Freire, resumo de suas idéias sobre uma educação que respeita a autonomia dos educandos. Nos dizeres de Freire, “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Nessa obra, o autor refere-se a outras “exigências” necessárias ao ato de educar em favor dessa autonomia, decisão ético-política da vontade de intervir no mundo, aderindo ao sonho de justiça e mudança social (FREIRE, 1996, P.138).

Na reflexão sobre autonomia, elucidar a concepção de sujeito é fundamental. E aqui, mais uma vez recorro a Paulo Freire. Para ele, os seres humanos

*“desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (Ibidem, p.68)*

*“Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.” (Ibidem, p.108)*

Baseada nessas reflexões e opções políticas e analisando as condições de existência das pessoas com as quais convivo nas ações sócio-educativas, pergunto-me sobre as oportunidades de desenvolvimento de autonomia que viveram e o quanto conseguem se posicionar enquanto sujeitos de sua própria história e garantia de direitos, frente às suas perversas condições de vida.

Deparo-me com famílias moradoras de casebres, alguns sujos, com poucos móveis usados, cujas roupas são empilhadas no chão ou prateleiras de tijolos, pois não há armários. Bebês andam sem roupas pelo chão de terra batida, junto com galinhas. Lares comandados por mulheres que acabam negligenciando a educação de seus filhos, por terem também sido vítimas de diversas violências. Que não tiveram a oportunidade de estudar e que têm dificuldades em encontrar trabalho. Essas pessoas têm um lugar social bem definido: o do pobre, morador da periferia em condições

precárias, que conta com uma escola pública descontextualizada, com serviços de saúde precários quando se necessita de especialistas e sem acesso a bens culturais. Lugar social ocupado por boa parte da população na sociedade brasileira.

Esse quadro me remete à opção pela sociedade que Paulo Freire defendeu. Aquela que

*“... sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (FREIRE, 1967, 35).*

Aprendo com Freire a opção por uma educação para a liberdade e não para domesticação e alienação. Educação para o homem-sujeito e não homem-objeto.

E voltando à minha formação e à formação de minha concepção de sujeito, lembro-me que esta foi chacoalhada aos 16 anos numa aula de história do Brasil, com o Poema “Perguntas de um trabalhador que Lê”, de Bertold Brecht:

*“Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão os nomes do reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a babilônia várias vezes destruída –  
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
Da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China  
ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
Quem os erguem? Sobre quem  
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio  
Tinba somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária  
Atlântida  
Os que se afogavam gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar os tragou.*

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada  
Naufragou. Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?*

*Cada página uma história.  
Quem cozinhou o banquete?  
A cada dez anos um grande homem.  
Quem pagava a conta?*

*Tantas histórias.  
Tantas questões.” (Brecht, 2000, p.166)*

“Sujeito da história” foi a idéia de ser humano impressa em mim. E autonomia é o conceito que se apresentou como característica a ser perseguida, para a concretização desse “ser sujeito”. Foi assim que cresceu o desejo de trabalhar com educação como ferramenta para o desenvolvimento de autonomias. Quando adentro o universo das ações sócio-educativas, deparo-me com essa parcela da população expropriada de muitos direitos e percebo, então, a possibilidade de contribuir com a formação de “cidadãos autônomos”.

## As contribuições para com a “Construção da Cidadania”

*“A preferência pela cidadania assistida, em vez da emancipada, revela apenas a tendência de apaziguar os pobres” (DEMO, 2002, p.108).*

Outro conceito que me “bateu à porta” nesse contexto, foi o de cidadania. Essa palavra é amplamente utilizada nos discursos do heterogêneo campo das ONGs, construindo, muitas vezes, clichês como “construir cidadania” ou “tornar as pessoas verdadeiros cidadãos”. Passei a ouvir essas frases logo quando me embrenhei no primeiro projeto social citado.

Mas esse mesmo contexto provocou-me questionamentos: é possível conceder cidadania a alguém? Cidadania é construída ou exercida? Essa população, público alvo dos projetos e entidades ainda não são cidadãos? Quando alguém se torna cidadão? Quando adulto, ou uma criança ou adolescente já pode ser considerado cidadão?

A princípio, a palavra cidadania nunca havia me incomodado. No momento em que entro nesse campo, seu significado não passava do utilizado pelo senso comum de que todos somos cidadãos, exercemos cidadania ao participar da vida em sociedade, votando e não jogando lixo nas ruas. Como a palavra passou a ser um dos objetivos do meu trabalho com as crianças e adolescentes, passei a encará-la como um conceito a ser aprofundado.

Ribeiro (2002) auxiliou-me a refletir sobre esse ponto, quando pergunta se o conceito de cidadania poderia infundir-se na educação das classes populares e qual “cidadania” seria esta. A autora afirma que uma educação voltada para a cidadania ativa, na qual os cidadãos participam das decisões políticas que os afetam permeia discursos de vários grupos sociais, reconhecendo a educação como o meio para se tornarem possíveis as condições para esse exercício efetivo de cidadania. Surge então outra questão. Qual é essa cidadania? Para isso, Ribeiro faz um resgate na história e na filosofia sobre o surgimento do cidadão e do conceito de cidadania.

O mundo grego, com seu sistema de governo que propõe a democracia e a participação exclusiva a alguns, buscou distribuir poder aos cidadãos (os políticos atuantes na *polis*) definidos pela liberdade do indivíduo e a igualdade entre seus pares - cidadão era o homem livre por nascimento e fortuna. Trabalhadores, mulheres, crianças, deficientes e os estrangeiros não eram considerados cidadãos.

Já no mundo moderno, o conceito de cidadania perpassa também pela liberdade e igualdade, mas agora reivindicados pela burguesia que disputava espaço público com o clero e a nobreza. *A centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está comprometida a cidadania moderna* (RIBEIRO, 2002, p.118).

Ainda segundo Ribeiro, na cidadania burguesa, nem pobres nem mulheres eram considerados cidadãos. O poder político foi reconfigurado e a burguesia adentrou nas instituições legislativas, executivas e judiciárias, mas a maioria da população permaneceu excluída desse poder político. Nessa época, ainda, com o Iluminismo, desenvolveu-se uma pedagogia política – defesa da escola pública, laica, gratuita e de caráter científico – também como forma de transferir o domínio da igreja sobre os fiéis, para o domínio do estado sobre os cidadãos, mas obviamente com dois projetos diferentes de escola: uma para os dirigentes e outra para o povo.

Com os ideais burgueses, a sociedade deveria criar condições igualitárias para que os indivíduos tivessem acesso à cidadania ativa, mas ao mesmo tempo o estado burguês criou artifícios que inviabilizaram a universalização da escola pública articulada com interesses dos excluídos. O princípio da liberdade individual reforçou a necessidade de uma educação desigual, pois “era necessária uma escola adequada às diferenças individuais”, ou podemos afirmar: uma escola

adequada àqueles que tinham méritos. Esse conceito de cidadania, herdado do mundo grego e também do moderno, tem como premissa a exclusão. Será essa a cidadania a ser perseguida?

Retomando a educação como o meio para tornar possível as condições para o exercício da cidadania, qual educação poderia propiciar cidadania nesse contexto? Se educação é direito essencial para propiciar a inclusão no espaço público e na participação política como muitos defendem, e por outro lado a educação pública brasileira é precária, também é possível afirmar que direito à cidadania é negado, anulado à boa parte da população.

Mas Ribeiro enxerga possibilidades – ainda que os limites inerentes sejam inúmeros para que a educação escolar seja a via preferencial de acesso à cidadania hoje – na medida em que nas relações sociais contraditórias a cidadania pode ser produzida e re-produzida como síntese de lutas entre as classes sociais com seus interesses e projetos antagônicos. A própria cidadania é compreendida pela autora como

*“um conceito contraditório, dinâmico, cujo conteúdo restringe-se ou amplia-se conforme a força dos movimentos sociais que a reivindicam. Os limites podem, assim, ser alargados pela participação dos sujeitos interessados na conquista de direitos sociais, entre os quais o da educação escolar.”* (RIBEIRO, 2002, p. 124)

A autora finaliza o texto, com o qual dialogo aqui, lembrando que a humanidade vive constantes processos de se inventar e re-inventar e traz exemplos de movimentos em que as camadas populares estão gestando novos conceitos e conteúdos através de práticas de cooperação e solidariedade, projetando assim emancipação social. (RIBEIRO, 2002, p.126)

*“Se a filosofia e a história mostram que a cidadania, tanto grega como moderna, não foi desenhada para justificar a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, por que não imaginar que estes sujeitos, em seus movimentos, possam ser capazes de inventar seus próprios conceitos, suas próprias utopias, suas próprias escolas?”* (RIBEIRO, 2002, p.126)

Assim, cresceu, dentro de mim, a idéia da cidadania como exercício de participação e, portanto, exercício político. E sendo exercício, ação, ninguém pode dá-la a ninguém. Nem construí-la por outro, senão o próprio cidadão. Como, então, nos espaços sócio-educativos não-formais, também poder-se-ia contribuir com aprendizagens de exercício de cidadania, passou a ser um desafio a ser perseguido por mim. Além disso, tendo contato com a crítica ao “vir a ser”, na concepção de infância, quando a educação seria o processo que tornaria a criança um ser humano - portanto ela ainda não o é – possibilitou-me a reflexão sobre “quando nos tornamos cidadãos”. Se, perante a lei, a criança e adolescente não podem exercer uma série de funções sociais, pois são seres ainda em desenvolvimento, passei a refletir e investigar infinitas formas de participação social em que crianças e adolescentes podem exercer cidadania, atuando como cidadãos.

Aprofundarei essa discussão no próximo “Movimento” com histórias sobre protagonismo Juvenil, embriões de oportunidades educativas de constituição de sujeitos capazes de contrapor, friccionar, movimentar e lutar contra as condições atuais de existência, de educação, de sociedade.

Com o auxílio dessas reflexões, afirmo mais uma vez que há oportunidades dentro das instituições de ações sócio-educativas, de desenvolver com crianças e adolescentes conteúdos que contribuam para a criação de condições para o exercício de uma cidadania que os torne sujeitos de sua própria garantia de direitos, pois educação é condição para a cidadania.

## Emancipação – Interface com a Assistência Social

*Pobre, mais que tudo, não é quem é destituído de ter, mas de ser.  
Extermina-se a noção de sujeito capaz de autonomia.  
Resta o pedinte, o esmoler, o beneficiário.*(Demo, 2000)

O conceito de Emancipação, chegou-me também via esse campo das ações sócio-educativas e tornou-se uma outra palavra chave, na busca por processos educativos constituidores de sujeitos autônomos. O conceito foi utilizado justamente por assistentes sociais, profissionais criticados muitas vezes, por conta do viés assistencialista que sua prática pode assumir. Dessa forma, foi pelas mãos do Serviço Social que me aproximei do conceito, das reflexões que ele suscita e de sua contribuição ao campo sócio-educativo.

Como esse campo tem origem nas ações caritativas e filantrópicas de instituições que hoje são denominadas ‘entidades assistenciais’ pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - e estas são financiadas por convênios com Secretarias de Assistência Social, facilmente se conclui que são realizadas, nesses espaços, ações assistencialistas. E assistencialismo é incompatível com a emancipação.

Há alguns anos atrás ouvi de uma colega, assistente social, que eu “era uma pedagoga- assistente social”. E, ao invés de chatear-me, preocupada com uma descaracterização de minha formação e profissão, fiquei contente. Ela não estava desrespeitando meu lugar de pedagoga. Esse comentário soou aos meus ouvidos como um elogio. Um reconhecimento de que meu trabalho dialoga com o trabalho do Serviço Social. Esse fato me foi relevante, pois o trabalho sócio-educativo preconizado pelo ECA, prevê ações multidisciplinares para o alcance de efetividade. Sendo assim, educadores sociais, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos são profissionais que convivem no campo das ações sócio-educativas e cada vez mais.

Nesse sentido, com assistentes sociais competentes, aprendi que a relação entre assistência e emancipação é dialética e complexa. Para se conquistar autonomia, também a “ajuda” se faz necessária. Há uma assistência que tolhe, apequena; e, a assistência que pode elevar, edificar, modificar. Esta é raríssima e o limite entre uma e outra é tênue, pois assistência pode trocar a autonomia de um sujeito, pelo benefício. A relação dialética entre emancipação e assistência se dá quando se consegue dispensar a ajuda. Emancipar-se, nas palavras de Demo (2000), é saber dispensar ajuda.

A assistência é incompatível com a emancipação quando não tem a noção do conflito social, quando confirma a pobreza e *caça* a cidadania das pessoas por meio do estabelecimento da relação de dependência entre assistidos e os “benefícios sociais”. Quando não se atenta para a importância estratégica da redistribuição de renda. Quando a tutela prevalece sobre a libertação, cultivando a ignorância popular.

*“ Assim, o problema social mais profundo seria a ignorância. Não a ignorância pedagógica, que não existe, pois todos possuem linguagem própria, saberes herdados, mundos culturais compartilhados. Mas a ignorância historicamente produzida, mantida, cultivada. Ser humano ignorante é aquele que ainda não foi capaz de descobrir que as oportunidades podem ser feitas, inventadas, criadas, pelo menos até certo ponto. Sobretudo, não descobriu que pode fazer-se oportunidade. Não sabe o que é autonomia, ou a tem como algo concedido, controlado. Não vislumbra o que poderia ser e fazer, desde que tenha iniciativa, saiba se organizar, saiba pensar. (DEMO, 2000, p.36)*

Na visão deste autor, muitos cursos de Serviço Social, ainda que produzam discursos marxistas em torno da cidadania popular, na prática, convidam a um exercício de assistência conivente com o sistema capitalista e não com os excluídos do sistema. Essa assistência imbeciliza o pobre, dando restos e impedindo a formação da consciência crítica e autocrítica.

*“Garantir a sobrevivência das pessoas é direito radical decisivo, mas ainda mais relevante que isso é gestar a competência política de saber garantir a sobrevivência com as próprias mãos. Porquanto, excluído irremediável é aquele que nem sequer consegue e é coibido de saber que é excluído. Não só toma a situação como definitivamente dada e inamovível, como sobretudo assume os alçózes como padrinhos. Imagina que toda a solução há de vir pela via da doação. Muito mais grave que ser “ajudado” pelos outros e ser “pensado” pelos outros. Mais do que dos recursos materiais dos pobres, a elite se apropria da sua cabeça. Por isso pobreza política indica a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, subalternidade permanente.” (Ibidem, p.33)*

Para Demo, a participação é uma conquista, uma competência política que pode ser favorecida por uma assistência social bem feita, no sentido de contribuir com a formação de sujeitos capazes de história própria, quando conseguem dispensar essa ajuda. Demo traz o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, para contribuir com a criação de limites para a assistência social, não a negando, mas deixando claro que ao “ajudado” é mister saber dispensar a ajuda e ao profissional da assistência, cabe agir como um intelectual orgânico, que

*“...tem consciência do risco da manipulação, sobretudo tendo a autocrítica voltada para as farsas tendenciais dos discursos de ajuda e solidariedade. Este reconhecimento supõe neles a grandeza de alma saber sair de cena e mesmo de ceder. Porque em última instância estão a serviço dos oprimidos... os intelectuais orgânicos são orientadores ou ‘facilitadores’ dos processos emancipatórios, não os donos; por isso, faz também parte da vida deles ser dispensados pelos orientados...” (DEMO, 2000, p.37)*

Dessa forma, o autor aproxima-se de Paulo Freire e utiliza o conceito de oprimido, que necessita elaborar a consciência crítica da opressão, pois, no âmago do conceito de pobreza está o da exclusão. Para Demo (2002), a questão central da pobreza é a exclusão política, resumida em déficit de cidadania. O maior problema da população pobre não é a fome mas, sim, a falta de cidadania que impede os sujeitos de se tornarem autores da própria história, e de perceber que a fome é imposta. O cerne da questão não está na carência material, mas sim na precariedade da cidadania.

Exclusão política é uma expressão que em minha experiência, raramente foi ouvida. O que se utiliza amplamente é “Exclusão Social”. Para Ribeiro (2002) esse conceito de exclusão não tem potência para explicar o processo de pobreza e, assim, é utilizado de maneira descomprometida com a análise do processo de produção de exclusão, além de definir as camadas da população pelo negativo e pela vitimização, na medida em que oculta a condição de sujeito dos chamados “excluídos”. “O agir fica nas mãos dos não-sofredores, que então ‘trazem a justiça aos injustiçados”.

Sendo assim, o uso indiscriminado e superficial do termo “exclusão social” é perigoso e pode escamotear análises e problematizações pertinentes e necessárias aos profissionais que atuam junto a populações vulneráveis socialmente. Torna-se apenas uma categoria utilizada por quem “dá a mão aos injustiçados”, mas não provoca alteração no processo de produção de exclusão social e de expropriação de direitos desses cidadãos.

Nesse sentido, vale uma última ressalva com relação ao lugar que ocupam “os que ajudam”, os doadores, voluntários, financiadores. Estes, por meio de ONGs, ações de filantropia ou de responsabilidade social assumem facilmente o lugar clássico na tendência de doação brasileira: o de cobrar a dádiva através da submissão (Demo, 2000). Em nosso país, o assistencialismo foi reforçado por essa cultura, a começar pelo coronelismo e a compra de votos.

Discursos de solidariedade tendem a esconder processos de dominação, ainda que subliminares. Ajuda pode esconder estratégias de subalternidade, começando pelo fato de que ajuda está em posição vantajosa. Ao pobre, cabe conformar-se com os restos dos nobres e ficar à mercê da caridade alheia. A dádiva desinteressada só existe na cabeça do doador. Quem recebe sabe que receber implica em subalternidade (DEMO, 2000). E doadores sem consciência crítica, também podem reproduzir, dialeticamente, o contrário do que se propõem: podem confirmar a pobreza.

*“Mais que ajudar, trata-se de ‘saber ajudar’, em mão dupla: no ajudado, é preciso emergir a capacidade crítica e auto crítica dos riscos da ajuda, de sua necessidade e de sua dispensa; no doador, é necessário haver a mesma consciência para*

*evitar a estigmatização do pobre e para sair de cena. Porquanto, querer a emancipação do outro não é fenômeno natural na sociedade...” (Ibidem, 27).*

A partir dessas ponderações, trazidas aqui, fica evidente que as ações de assistentes sociais no campo sócio-educativo também são atos políticos. Além da ajuda, necessária e inquestionável em muitos casos, o trabalho e atendimentos às famílias que mantêm seus filhos nos serviços sócio-educativos, também é momento educativo e político, na medida em que pode contribuir para que essas famílias se emancipem. Assumam responsabilidades, descubram seus direitos, dispensem a ajuda e se posicionem como sujeitos da história, tanto de sua família, como da comunidade e do país. Está aqui, a contribuição trazida, pelo conceito de emancipação.

*“Não se trata, porém, de suprimir a dívida, mas de salvaguardar a emancipação. A dívida maquiavélica corrói o sujeito, enquanto a dívida solidária pode promover a libertação” (Ibidem, 50).*

Sendo assim, Pedro Demo defende a idéia de que

*“A assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque ‘educa para a submissão’, à medida que em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia, pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor. É preciso pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania.” (Ibidem, p. 11)*

Esse texto convida a reflexão sobre as contribuições que a assistência social traz, mas mantém viva a crítica à assistência que alimenta a miséria na medida em que trata o pobre como necessitado permanente. Aprendi, assim, que assistência não é em si mesma uma política emancipatória. Ela é direito radical da cidadania, mas não constrói cidadania. Para se chegar à emancipação, outras políticas sociais precisam estar articuladas. Ela não é política central e portanto não dá conta de tudo. Assim, vincular assistência e cidadania é uma visão errônea. Assistência promove sobrevivência e não cidadania. Cumpre cidadania, mas não a faz.

Além disso, Demo critica o super dimensionamento da assistência, que revela uma pobreza política. Por mais que necessidade material seja necessidade imediata, não traz emancipação.

*“Passar fome é grande miséria, mas miséria ainda mais comprometedora é não saber que a fome é imposta, inventada, cultivada e que aqueles que passam fome sustentam o esbanjamento dos ricos” (Ibidem, p.18).*

Esse autor, assim, organiza alguns aspectos do processo complexo e dialético de emancipação. Emancipação sinaliza a necessidade de elaboração de uma consciência crítica. Crítica para perceber o opressor e autocrítica para perceber-se aceitando a opressão e compreender a própria subalternidade. Nesse processo, a contribuição de “intelectuais orgânicos” (educadores, assistentes sociais, militantes de ONGs, profissionais comprometidos com mudança social) como pessoas capazes de ativar a consciência crítica nos outros, pode engendrar e gerar autonomia. Oprimidos podem compreender que é possível, com ajuda e depois sem ajuda, conceber alternativas, soluções próprias e não mais esperar do outro, invertendo a lógica da massa de manobra, aprendendo a negociar como sujeito, não aceitando nada que lese essa condição. Emancipação também é descoberta das vantagens da cidadania coletivamente organizada que

*“... faz volume, preenche espaços, pode ser vista claramente, exerce influência e pode definir a história... todo processo emancipatório supõe o associativismo, fenômeno social de extrema profundidade pelo qual as pessoas deixam de ser sujeitos isolados, para tornarem-se sujeitos coletivos” (DEMO, 2000, p.39).*

Outra questão é a presença da politicidade no processo emancipatório, com a percepção de que na sociedade a relação de poder sempre está presente, portanto a negociação é instrumento imprescindível a todo o tempo, inclusive a não negociação quando necessário for. Por exemplo, a cidadania emancipada não despreza a relação de mercado, mas deve ser hábil no manejo desta, impondo uma relação de cidadania, como por exemplo, nas relações trabalhistas ou de

consumo. Por fim, a cidadania emancipada, alimenta-se de processos educativos. A educação tem papel estratégico na política social

*“... mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o surgimento da consciência crítica e auto crítica, permanecendo como impulso fundamental do saber pensar e do aprender a aprender; ao mesmo tempo, é política social mais próxima da politicidade, já que está na raiz da competência política capaz de contrapor à pobreza política” (Ibidem, p.41)*

Assim, instituições e ONGs, ainda que apartidárias, mas movidas por consciência crítica e política, podem contribuir com a construção de uma democracia participativa e melhorar o padrão político da sociedade civil, quando fomentam emancipação dos sujeitos, seja por meio de uma educação crítica, ou da contribuição com a percepção destes como sujeito de direitos e participantes dos movimentos e lutas sociais. Esses são parâmetros de distinção propostos por Paiva (2005) e que nos convidam a refletir sobre o papel das ONGs. Eu acrescentaria a necessidade da reflexão destas, sobre seus compromissos com a autonomia, emancipação, cidadania e transformação social.

*“As ONGs cumpriram um papel de especial importância para a redemocratização brasileira, mas para continuarem influenciando no aperfeiçoamento sócio-político e cultural do país, bem como participando de uma política contra-hegemônica, precisam ajustar melhor os padrões éticos que diferencia suas ações e dar visibilidade a eles. (PAIVA, 2005, p.147)*

**Terceiro Movimento:**  
**Possibilidades da história – A coordenação pedagógica**

## Coordenação pedagógica: Oportunidade e abertura para criação

Envolta numa trama complexa, minha vida profissional enquanto educadora e depois pedagoga, no campo das ações sócio-educativas tem sido marcada pela presença da dúvida e do desejo. A dúvida surgiu quando me deparei com a contradição da natureza e objetivos das práticas educativas desenvolvidas por ONGs e instituições assistenciais e o desejo surgiu por conta do anseio em construir uma prática educativa transformadora dentro desses mesmos espaços.

Foi assim que, após 3 anos de trabalho enquanto educadora, aceito uma nova proposta: ser coordenadora pedagógica no espaço sócio-educativo em que atuava. Ao mesmo tempo, fui aprovada em um concurso da rede municipal de ensino de Campinas. Mas recusei essa vaga, optando pelo trabalho sócio-educativo.

Fios diversos compuseram a trama dos primeiros anos onde atuei nessa área: ONG e terceiro setor foram fios que se entrelaçaram à utopia educativa de contribuir com desenvolvimento de autonomia, cidadania e transformação social de crianças e adolescentes. E a presença constante da dúvida e das incertezas entrelaçou-se com outros fios que trouxeram ao tecido, possibilidades, novos caminhos e aberturas.

*“... é importante considerar que esse mesmo momento, por meio até da globalização – ação prioritariamente econômica, que trouxe consigo maior rapidez em diversos setores e maior intensidade no processo de exclusão social -, também contribui para o crescimento da educação não-formal, principalmente em relação ao chamado terceiro setor, delegando para a sociedade o que antes era de responsabilidade do Estado: as ações no setor social, em geral geridas e controladas pelas classes média e alta. **Por outro lado, por ser uma especificidade recente e por suas características, a educação não-formal permite aberturas em vários sentidos, favorecendo principalmente a criação, levando-se em conta tanto a elaboração das ações nessa área como a administração delas, segundo uma outra estrutura, própria da educação não formal.**” (GARCIA, 2005, p.35 – grifos meus)*

No desenvolvimento de atividades sócio-educativas, desejei ao assumir o papel de coordenadora pedagógica, viver “outros lados”, talvez parte deste “por outro lado” mencionado por Garcia na citação acima. O cotidiano educativo e os estudos sobre educação não-formal encorajaram-me a permanecer nesse campo, a despeito das situações contraditórias que vivia. A *abertura para a criação*, também apontada pela autora, juntamente com a possibilidade de elaborar um trabalho pautado nas *estruturas próprias da educação não-formal*, levaram-me a enfrentar os desafios e as contradições dentro das instituições a partir de um novo lugar: o da coordenação pedagógica.

## Assumindo a coordenação pedagógica

Um grande desafio, um novo papel e mais aprendizados: assumir a coordenação pedagógica daquele projeto social e articular uma equipe composta por colegas de diferentes formações - três educadoras com formação em magistério e quatro educadores de artes, todos com formação no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

Como vínhamos discutindo intensamente nossa prática educativa ali, aceitei esse convite como uma oportunidade para colocar sonhos, reflexões e desejos pedagógicos em prática. Ocuparia o lugar responsável pelo “pulsar educativo” da instituição. Lugar de grande responsabilidade, mas estava disposta a trilhar um caminho de investimento em estudos, em aproximação e abertura para novos aprendizados.

Assim iniciei meu processo de formação como coordenadora pedagógica, vivendo experiências de conflitos, negociações, alegrias, descobertas, construções e desconstruções. Descobri que coordenar é tarefa difícil. Necessita atenção, desenvolvimento de saberes, conhecimentos, escuta e observação. Também implica em disponibilidade, respeito ao outro, articulação, ousadia e habilidades de liderança.

O fato de ter atuado como educadora de grupos de crianças e adolescentes trouxe contribuições enriquecedoras para esse novo lugar ocupado. Conhecia muitas das dinâmicas, dificuldades, movimentos dos educandos e a rotina do trabalho. Essa experiência possibilitou-me contar com o respeito e a confiança da equipe, embora continuasse investindo no desenvolvimento desse vínculo a cada dia, a cada encontro de orientação, a cada conquista que vivíamos juntos e a cada momento em que “não acertava” e reconhecia meus limites e inexperiência.

Era uma coordenadora pedagógica nova, tanto em idade quanto em experiência profissional. Desconhecia pesquisas e reflexões sobre esse novo lugar. Na graduação em pedagogia não houve grandes oportunidades de aprofundamento em estudo ou estágio nessa função e aplicando essa tarefa a um contexto não-formal de educação, o distanciamento era ainda maior. A descoberta da teoria então, aconteceu aliada à prática.

Algum tempo depois é que passei a realizar leituras e estudar o tema e buscando na bibliografia da área, encontrei uma coleção da Edições Loyola, “O Coordenador Pedagógico”, que traz diversos artigos de professores e pesquisadores de todo o país sobre coordenação pedagógica. Mais recentemente, durante a elaboração deste texto, também encontrei pesquisadores de Portugal que têm se debruçado junto ao tema.

Vale ressaltar que essa bibliografia aborda a prática da coordenação pedagógica no âmbito formal de educação (escola), e embora tenha buscado o desenvolvimento desse tema sob a ótica da educação não-formal, nenhuma publicação foi encontrada.

Na busca por definição do significado de coordenar e da caracterização das funções, responsabilidades e competências do coordenador pedagógico, encontrei na bibliografia citada um vasto leque de aspectos a serem considerados. Souza (2003) defende a coordenação como organização, orientação e harmonização do trabalho em grupo, por intermédio de diversos métodos, de acordo com o contexto em questão. A autora ainda ressalta a complexidade dessa função pela diversidade de relações que envolve: professores, alunos, equipe de apoio, familiares e direção.

Na bibliografia portuguesa, encontram-se estudos e artigos sobre Supervisão da Prática Pedagógica. Historicamente, a palavra supervisão no Brasil se referiu ao trabalho do supervisor escolar, responsável pelo funcionamento geral da escola, de caráter controlador, fiscalizador e hierárquico. Em Portugal, a supervisão se refere a atividades de “professores metodólogos” junto a candidatos a professor ou professores iniciantes. Um professor mais experiente e informado orienta o desenvolvimento humano e profissional de um iniciante. O termo também vem sendo utilizado para designar professores universitários no acompanhamento de seus alunos em estágio pedagógico nas escolas. (ALARCÃO, 2001b).

Ainda que com essa diferenciação, a concepção de supervisão defendida pelos autores portugueses é pertinente e pode contribuir com as reflexões desta dissertação:

*“Nesse sentido, a supervisão é apresentada visando o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.” (ALARCÃO, 2001a, p.7)*

Alarcão afirma que, atualmente, a qualidade das atividades educativas de uma escola depende cada vez mais da capacidade de auto-regulação interna das escolas. Assim, o supervisor (e poderíamos dizer: o coordenador pedagógico no

Brasil) se coloca como ator educativo fundamental no desenvolvimento da escola: “*é um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica seus membros*” (ALARCÃO, 2000, p.19)

Essa concepção, parte do princípio de que o espaço escolar é um sistema de aprendizagem organizacional. Uma comunidade-aprendente (OLIVEIRA, 2001, p.48). Para isso, o supervisor necessita realizar uma profunda leitura da escola e do mundo, compreender limites e potencialidades suas e do outro, ter uma capacidade de mobilização integradora, respeitando a liberdade e fomentando a cooperação entre todos os atores envolvidos. Necessita olhar globalmente a escola em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem visando fomentar e apoiar contextos de formação tanto dos professores como dos alunos (ALARCÃO, 2001b). Precisa também reconhecer desequilíbrios e disfunções, detectando áreas de carência pedagógica para promover medidas de apoio e correção com vistas à promoção do sucesso educativo (OLIVEIRA, 2001, p.48).

Essas características atribuídas ao supervisor podem facilmente contribuir para a construção das atribuições da coordenação pedagógica de qualquer espaço educativo. Por isso, passei a dialogar com elas, mesmo na condição de coordenadora pedagógica em instituições sócio-educativas, no campo da educação não-formal.

A maioria dos aspectos explorados por essa bibliografia se aplica em contextos não-formais ou sócio-educativos, tais como: diagnóstico da instituição; formação do professor e do coordenador; rotinas, urgências, prioridades e pausas do cotidiano do coordenador; reuniões com familiares; novas tecnologias; dimensão relacional; sentimentos e saberes dos professores; relações de poder; processos de mudança e transformação da escola; reuniões pedagógicas; dificuldades de aprendizagem; reformas curriculares; elaboração e execução coletiva do Projeto Político Pedagógico; diversidade; indisciplina; avaliação e trabalho com famílias.

Quando inicii em minha função de coordenadora pedagógica, todas essas questões me eram distantes e algumas desconhecidas. Conhecia apenas os modelos de coordenação que presenciara nas escolas em que fui aluna, e na própria instituição onde trabalhava. Mas do lugar de educadora, já tecia críticas e reflexões sobre esse papel e havia desenvolvido um discurso em que a função de coordenadora era apoiar os educadores, cuidar dos momentos de formação e capacitação, garantir e articular o andamento do trabalho educativo na organização dos planejamentos e avaliações, elaborar conjuntamente os calendários, grades de oficinas, compra de materiais, relação com familiares e intervenções conjuntas, em casos de conflitos entre educadores e educandos.

Assim, a bibliografia encontrada sobre a coordenação pedagógica foi uma fonte de diálogo e crescimento profissional, visto que organizou uma série de aspectos que eu poderia levar em consideração, a despeito de estar ocupando este papel dentro de uma ONG de ações educativas.

Passar do discurso para a prática demandou uma longa jornada. Essas tarefas citadas apresentam a necessidade de serem encaradas ao mesmo tempo em que podem “engolir” um(a) coordenador(a) pedagógico(a) se não organizadas e priorizadas. Há riscos da prática se voltar apenas a “apagar incêndios” do cotidiano ou de não cuidar dos necessários momentos de atividades reflexivas, assim como dos movimentos de confronto e tomada de consciência de questões relevantes. Nos dizeres de Placco, citando Agnes Heller “*há fortes componentes alienantes no próprio cotidiano*” (PLACCO, 2003, p. 54). Percebê-los e superá-los é tarefa árdua.

A rotina, em minha experiência, tem sido um componente alienante, do trabalho em instituições de atividades sócio-educativas. E por ser um campo novo, ainda em criação, sem normatizações, pesquisas ou práticas consolidadas, muitas vezes provoca ações caóticas, desorganizadas e desarticuladas.

## Rotina. Urgências. Rotina. Emergência. Urgência. Rotina. Pausa. Rotina. Urgência...

Vera Placco, no texto “O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola” afirma que

*“O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagogo-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma situação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes frenética... Nesse contexto, suas intencionalidade e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.”(PLACCO, 2003, p.47)*

Assim como acontece na escola, a função de coordenador pedagógico em um espaço não-formal de educação também é suscetível a essa atuação desordenada, fortemente marcada por “apagar incêndios”.

A autora também discorre sobre a importância de se equilibrarem e organizarem quatro conceitos característicos da tarefa da coordenação pedagógica, baseados em uma pesquisa de Carlos Matus. As quatro categorias são: atividades de IMPORTÂNCIA, que dizem respeito às grandes e principais prioridades, compromissos e ações previstas nos objetivos e metas do projeto pedagógico da instituição; atividades de ROTINA, direcionadas às tarefas cotidianas que garantem a manutenção e o funcionamento do espaço educativo; atividades de URGÊNCIA, que atendem problemas e situações não previstas e que acontecem, no cotidiano de forma inesperada; e por fim, as atividades de PAUSA, destinadas a compreender a necessidade de descanso e tranquilidade, lazer e cultura, fundamentais à humanização dos profissionais que desempenham essa tarefa (PLACCO, 2003).

Em meu cotidiano na coordenação, equilibrar esses quatro elementos é uma tarefa desafiadora. Habilidade que busco desenvolver e que tem sido objeto de constante reflexão. Segue um registro meu, de um dia típico de trabalho:

Logo ao estacionar o carro, olhando para as salas em frente ao estacionamento, vejo dentro delas o educador de violão que sorri e acena pra mim. Logo em seguida, faz um gesto me dizendo que depois quer conversar comigo. Chego às 9h essa manhã, pois trabalhei até às 18:30 no dia anterior. Há alguns anos meu horário de trabalho é flexível para que eu possa atender as diferentes demandas que surgem e aproveitar o horário depois das 17h, quando educadores e crianças se vão e então consigo me deter e concentrar mais em atividades mais reflexivas, sem interrupções.

No caminho até minha sala dou *bom dia*, abraçando e beijando educadores, e educandos, pensando que preciso abrir os e-mails urgentemente para ver se obtive resposta da assessoria que está me ajudando a elaborar um Projeto de atividades esportivas junto a um dos financiadores da instituição.

De repente, encontro com um adolescente que há dias vinha faltando. Dei-lhe um beijo e um abraço cuidadoso, pois ainda está com pontos na orelha. Na reunião com as assistentes sociais no dia anterior, eu e os educadores soubemos que ele se machucou quando corria, fugindo do Conselho Tutelar que foi buscá-lo, assim como seus dois irmãos e sua sobrinha para abrigá-los, como medida da Vara da Infância referente ao processo de negligência familiar que sua mãe está respondendo. Digo-lhe que sentimos saudades e estava contente com seu retorno. Dentro de mim, sinto uma dorzinha, ao lembrar que ainda não sabemos se o Conselho virá buscá-lo. Pode ser que isso aconteça e aí não teremos idéia de quanto tempo ficará abrigado. Precisarei verificar como andam os contatos das assistentes sociais com o Conselho durante o dia.

Passo pela cozinha e olho para o cardápio do dia, pregado na parede, para que os educandos possam ler. Fico animada, teremos strogonoff de frango, batatas assadas, suco de tangerina e salada de rabanetes, alface e cenoura. Nós funcionários almoçamos a mesma refeição que as crianças. Entro na minha sala, onde trabalhamos, minha assistente e eu. Temos, além de nossas mesas, uma redonda onde fazemos as conversas de orientação com os educadores e pequenas reuniões. Há também um armário coletivo na sala e um quadro de chaves de armários e salas da equipe. A sala é quase sempre movimentada. Prefiro assim, estar no meio deles e do movimento. Por vezes me irrita um pouco, quando tenho que me concentrar e a porta se abre a todo momento. Falar ao telefone às vezes se torna difícil por estarmos ao lado do refeitório e do Ateliê de Artes Plásticas. Ainda assim, decidi mudar para essa sala para estar mais próxima. Minha sala anterior, mais silenciosa, mais fresca e maior era longe dessa rotina e, estrategicamente, escolhi me mudar para o "olho do furacão". Todos gostaram muito da mudança, eu também. Agora estamos mais próximos. Acompanho-os melhor. Participo mais das atividades, sou mais solicitada pelos educadores e mais conhecida pelos educandos.

Voltando ao começo do meu dia, entrei na sala e duas educadoras e minha assistente estão tentando entender como uma das chaves sumiu. Uma delas está brava com outro educador, pois ele é quem estava responsável pela chave. Dou "bom dia" a elas e decido deixar que minha assistente ajude a resolver a situação. Ligo meu computador para abrir os e-mails.

Meu telefone toca, então, minha colega da área administrativo-financeira pede que preparemos a listagem com os nomes, idade e série escolar de todas as crianças e adolescentes participantes da instituição, cerca de 650, para um relatório a ser enviado para o INSS. Nossa organização tem isenção de Cota Patronal, imposto sobre a folha de pagamento, mas nossos relatórios precisam estar em dia, com as provas de nossa existência e trabalho. Minha colega avisa que precisa da listagem em três dias. Essa até vai ser uma tarefa fácil, pois temos essas informações em nosso "Sistema de Gerenciamento de Dados Sociais". Pagamos uma empresa de softwares para mantê-lo e podermos gerar relatórios estatísticos sobre o público atendido. Aviso a minha assistente que temos essa tarefa e ela anota em sua agenda, já cheia de outras demandas, mas colocamos essa na frente de outras atividades da rotina, pois sabemos que não podemos brincar com os prazos de relatórios e prestação de contas aos parceiros e financiadores.

Toca o interfone que fica em nossa sala. Nós ficamos próximas ao portão de entrada dos educandos, então, minha assistente é quem faz o atendimento, fora dos horários de entrada e saída, momento em que o portão fica aberto. Entram algumas crianças buscando informações sobre a oficina de informática que acabamos de abrir para pessoas da comunidade que estão na lista de espera da instituição. Concentro-me nos e-mails e depois repasso minha agenda do dia.

Daí a pouco começará a reunião de diretoria quando entregarei o controle de frequência das atividades do mês anterior. A planilha com as oficinas das 650 crianças e adolescentes já foi preparada por minha assistente e dou mais uma olhada, feliz com os resultados apresentados: a média de frequência em todas as atividades nesse mês está em 87%.

Termino de ler os 15 e-mail recebidos apenas no fim da tarde do dia anterior e no início desta manhã. Há e-mails de parceiros, de financiadores, das assistentes sociais, do setor de compras da instituição, mensagens da rede de cultura da qual participamos, e o que mais me mobiliza é uma

mensagem da educadora questionando algumas decisões tomadas em sua ausência... Ela diz que se sentiu desrespeitada... Abro em abas, tudo o que precisarei resolver e apago outros tantos.

Entra, então, a responsável pelo setor de compras na sala, com uma lista dos orçamentos dos materiais pedagógicos do mês para eu realizar a primeira aprovação. A segunda, será feita por um dos diretores.

Digo que vou olhar dali a pouco e aproveito para perguntar a ela sobre orçamento dos transportes para as atividades externas do segundo semestre. Teremos que distribuir entre 12 atividades e ela me diz que a empresa ainda não mandou, mas irá cobrá-la.

Enquanto estou ali na sala, em meio a todas essas demandas, fora da sala, algumas crianças correm, pois estão brincando de esconde-esconde. No Ateliê, 8 adolescentes estão "gravando" seu livro de gravuras que será lançado em breve. A cozinha, com seus três funcionários está a todo vapor, preparando o almoço. No teatro, está acontecendo a aula de Ballet. Na Biblioteca, 5 crianças participam da Roda de Leitura. Estão lendo "o Pequeno Príncipe". Nas duas salas de informática, há atividades acontecendo. Enfim, nos 12 espaços de atividades disponibilizados, crianças, adolescentes e educadores estão conversando, pintando, lendo, dançando, tocando, jogando, brigando, discordando, rindo e esbravejando... Movimentando. Um constante gerúndio, na teia de convivência entre crianças, adolescentes e adultos desse espaço. Uma rede de relações e situações complexas. Complexus - O que é tecido junto.

Esse relato traz à tona alguns assuntos passíveis de algumas reflexões, questionamentos e análises. Por hora, dentro desta dissertação, trago-o como exemplo da rotina intensa, movimentada, cansativa por vezes, e que necessita de atenção constante para não se tornar caótica, desorganizando todo um processo de trabalho. Dessa forma, encontrar o equilíbrio entre as atividades de importância, rotina, urgência e pausa tornou-se uma estimada e imprescindível contribuição dos estudos sobre coordenação pedagógica em meu percurso de formação.

## **Possibilidades: histórias de práticas educativas**

Ao longo dos últimos 8 anos, desempenhando o papel de coordenadora pedagógica e sempre em conjunto com as equipes de educadores, uma das tarefas de “importância” tem sido organizar nossas práticas educativas, buscando pautá-las por princípios e concepções de educação que nos façam sentido, assim como também aos educandos.

Na organização das práticas educativas fazem parte os momentos de planejamento e avaliação semestrais, as conversas individuais de acompanhamento e apoio ao trabalho dos educadores, as reuniões entre equipes, os encontros com o serviço social e familiares, a elaboração de calendários, agenda de atividades, planejamentos, relatórios e registros das atividades. São atividades próprias da organização e coordenação do trabalho sócio-educativo.

Também o diálogo com as crianças, adolescentes e famílias que participam das atividades, tem trazido para mais perto as expectativas, a realidade, interesses, contexto e cultura desse público com quem atuamos e mesmo em meio há incertezas e constantes questionamentos, temos buscado uma atuação responsável, intencional, sistematizada e que se alimente na práxis.

Os questionamentos são importantes para que nossas ações educativas (minhas e das equipes) não se tornem meras ações de responsabilidade social voltadas aos interesses de marketing ou imagem de um financiador, nem se resumam em intervenções assistencialistas. Também não desejamos que nossa atuação seja um “sacerdócio”, uma profissão escolhida por se ter um bom coração, independente da remuneração ou condições de trabalho. Também não objetivamos, com as atividades sócio-educativas, “conter” essa parcela da população para que estando ocupada e envolvida com atividades diversas, não roube nos faróis ou peça esmolas. Tampouco compreendemos as práticas educativas como salvacionistas desejosas por salvar o “excluído”.

Esses são assuntos que permeiam reuniões pedagógicas e debates entre equipes e diretores e têm contribuído para um constante estado de alerta, assim como a atenção às possibilidades e oportunidades de desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, comprometidas política e eticamente.

Passarei agora a alguns relatos de experiências educativas, fruto de opções pedagógicas e políticas que vivi junto às equipes. As relatarei na primeira pessoa do plural, por serem práticas desenvolvidas quando assumi o papel de coordenadora e que foram construídas coletivamente nos últimos anos. São recortes que abordam apenas quatro das temáticas que permeiam as atividades sócio-educativas nas instituições em que atuei.

Essas experiências estão registradas aqui porque me educaram e simbolizam aprendizados marcantes no campo das práticas educativas não-formais. Fazem parte de reflexões minhas e de meus colegas educadores, na busca por desenvolvimento de autonomia e exercício de cidadania dos educandos.

Os relatos tratarão da presença dos jogos e brincadeiras, como socialização, valorização e resgate cultural. Também será abordado o trabalho de fomento à leitura e escrita, como superação de antigas atividades de “reforço escolar”, trazendo a literatura como opção metodológica, mas também como contributo prazeroso à ampliação de repertório cultural. Também serão retratados momentos em que pude vivenciar experiências de desenvolvimento de autonomia, participação social e exercício de cidadania de adolescentes quando contarei de minha aproximação com o MAB – Movimento de Adolescentes Brasileiros, tratando do conceito de Protagonismo Juvenil e das Oficinas de “Sexualidade”, tão adequadas e desejadas pelos adolescentes que participam de atividades sócio-educativas.

Não serão registradas atividades e projetos esportivos ou de inclusão digital (informática educativa) que também estão fortemente presentes no contexto sócio-educativo, pois apenas recentemente têm sido alvo de minha atenção e aproximação. E com relação às atividades artísticas, presença imbatível nas ONGs, Projetos Sociais e instituições sócio-educativas, terão um amplo espaço e discussão no “Histórias de Outro Encontro”.

Vale ressaltar que tenho clareza de que não estamos nesses espaços, “fazendo a revolução”. Mas estamos contribuindo com a formação de sujeitos conscientes de que a transformação social é necessária, como nos ensina Paulo Freire ao afirmar que *“o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar* (FREIRE, 1996).

Contarei a seguir, singelas experiências de educadores que, a partir das atividades sócio-educativas buscam a cada dia, maior consciência de sua importante tarefa político-pedagógica (Ibidem, 112). E que olham para a educação com seu papel estratégico na política social.

### **A presença constante dos Jogos, brincadeiras e cantigas**

*Ó Abre a roda tindo-lê-lê, abre a roda tindo-lá-lá,  
Ó Abre a roda tindo-lê-lê, tindo-lê-lê, tindo-lá-lá.  
E vai rodando, tindolêlê...*

Conforme estudo sobre educação não-formal realizado por Simson, Park e Fernandes (2007), em análise sobre o público alvo da educação não-formal no Brasil,

*“Uma significativa parcela dessas crianças perde parte de sua infância. Muitas deixaram de brincar ou de estudar para colaborar no orçamento da família, visando adquirir bens de consumo divulgados pela mídia como essenciais. Muitas se viram na necessidade de assumir, muito cedo, responsabilidades que lhes chegariam somente na fase adulta. Esse comprometimento com a sobrevivência faz com o tempo da infância e do brincar lhes seja roubado, ameaçando a criatividade futura da sociedade.”* (SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007:28)

No Brasil, ainda temos um grande número de crianças e adolescentes que têm sua mão de obra explorada. No site mantido pelo Programa Pró-Menino, de combate a exploração do Trabalho Infantil, financiado pela Fundação Telefônica<sup>6</sup>, encontramos dados recentes sobre esse tema: em estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, 5,1 milhões de crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos estavam inseridos no mercado de trabalho<sup>7</sup>. A maioria desses meninos e meninas exercia trabalho informal e estava sujeita a condições precárias.

Segundo esta pesquisa, de todo o País, o Nordeste é a região com maior concentração de crianças trabalhando: 14,4%. Entretanto, em números absolutos, quem lidera é São Paulo, com 630 mil meninos e meninas no mercado de trabalho. Na última instituição em que atuei, havia um elevado número de meninas envolvidas com o trabalho infantil doméstico, visto que assumem a responsabilidade pela educação, a limpeza da casa e o preparo de refeições para os outros irmãos ou na casa de terceiros, de maneira sistemática, ocupando a maior parte do dia nessas tarefas.

A partir desse contexto onde se inserem muitas das crianças que participam das atividades sócio-educativas, um dos aspectos presentes nos espaços que desenvolvem essas atividades é a garantia e valorização do tempo de brincar. A

---

<sup>6</sup> [www.promenino.org.br](http://www.promenino.org.br)

<sup>7</sup> <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/edaba23b-82f2-462a-be26-98891ab1dfe2/Default.aspx>

ludicidade é tida como um elemento importante pela educação não-formal cuja presença foi notória na maioria das organizações por onde passei. Muitas vezes, contraditoriamente até por não se ter o que propor, é dado à criança muito tempo e espaço para brincar. Dessa forma, junto às equipes de educadores com as quais atuo, baseados na literatura pedagógica sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e aquisição de nossas próprias experiências de prazer, alegria, criação e invenção presentes no brincar, temos buscado garantir às crianças esse tempo lúdico e educativo.

Para além disso, temos buscado explorar esse universo das brincadeiras infantis com profundidade e também refletir, na medida em que propomos projetos de resgate das brincadeiras dos educandos e pesquisas junto aos seus familiares sobre as experiências deles na infância. Com esse material, brincamos, pesquisamos, registramos em 'livros de história de jogos', elaboramos um "acervo de jogos e brincadeiras tradicionais", modificamos e inventamos novas brincadeiras, como autênticos sujeitos brincantes.

O repertório de brincadeiras dos educadores também tem sido um aspecto importante a ser cuidado. Realizamos por exemplo, uma capacitação específica nessa temática com Lucilene Silva, educadora e pesquisadora que trouxe aos educadores, tanto a prática de diversas brincadeiras, brinquedos e cantigas da cultura popular infantil brasileira, como também a reflexão e importância da pesquisa nessa área. Nesse momento de formação, tiramos os sapatos, dobramos as barras das calças e caímos "no jogos e cantigas". Jogos com os pés, jogos de mão, amarelinhas de diversos países, cantigas de escolha, pega-pegas diferentes e as inúmeras variações do pular corda, com 2 e 3 cordas de uma vez só! Nosso corpo inteiro foi convidado a participar da capacitação, pois penso ser fundamental aos educadores, o "brincar junto" com os educandos, revivendo também as suas brincadeiras e ludicidade, colocando-se por inteiro como crianças que são. Vivenciar junto ao invés de propor que o grupo brinque enquanto o/a educador/a apenas observa, foi aprendizado importante nesse contexto.



Conhecemos também, nesse processo de pesquisa, experiências em que adolescentes são convidados a se formar e atuar como multiplicadores desses jogos junto a crianças mais novas em recreios escolares, por exemplo. Experiência legítima de Protagonismo Juvenil (conceito explorado mais à frente). Além dessa experiência, conhecemos também o trabalho de Lídia Hortélio, pesquisadora das brincadeiras e canções tradicionais populares de todo o país. Nesse momento de formação, olhamos para as brincadeiras com seriedade, compreendendo seu papel fundamental no desenvolvimento infantil, como cultura, além de ser também, oportunidade de garantir a algumas crianças que envolvidas desde cedo com responsabilidades domésticas, vivem situações de exploração de trabalho infantil em que o tempo do jogo, das brincadeiras, da ludicidade que alimenta a imaginação é suprimido.

Tenho presenciado nas atividades sócio-educativas, educadores especialistas em brincar. Conhecedores profundos de um vasto acervo de jogos e brincadeiras. Pesquisadores competentes que dedicam tempo e energia nessa atividade séria e formadora que é o brincar, contribuindo assim para a garantia desse tempo e formação a muitas crianças.

### **Ler o mundo e escrever a vida: Experiências de fomento ao desenvolvimento da leitura e escrita**

Outro tema relevante e importante para o oferecimento das ações sócio-educativas no contra-turno escolar dos meninos e meninas, é a oportunidade de desenvolvimento do prazer pela leitura e da escrita significativa.

Esse foi um dos temas que mais me incomodou enquanto educadora pois, a todo tempo, perguntava-me como “não repetir a escola”, respeitando e legitimando seu papel e responsabilidade na alfabetização das crianças. Ao mesmo tempo, convivia e convivo com uma maioria de educandos que aos 10, 11, 12 anos em diante, ainda lêem e escrevem com dificuldades sem descobrir o prazer e as possibilidades do mundo dos livros, das histórias, das leituras diversas.

Como já nos primeiros anos da profissão, tinha a clareza de que meu papel não era alfabetizar e que não queria fazer “reforço escolar”, optei por explorar o caminho do diálogo com as crianças no seu próprio processo de alfabetização, no sentido de oportunizar reflexões delas mesmas sobre essa questão, gerando assim um olhar mais autônomo do educando sobre seus aprendizados.

Dessa forma junto às equipes, descobrimos um caminho que provoca os educandos a pensar na importância do ler e escrever e exploramos as contribuições desse domínio na vida de cada um. Perguntamos a eles sobre o porquê de a escola ser responsável pela alfabetização e como tem sido sua relação em tal espaço, com a leitura e a escrita. Buscamos assim, criar um espaço de escuta e acolhimento às dificuldades que eles encontram na escola.

Eles nos contam que os professores, às vezes, são “rápidos demais” e não criam condições para que as dúvidas e perguntas sejam esclarecidas. Reclamam de posturas autoritárias e da vergonha em se expor para a classe toda. Relatam situações vexatórias e de estigmatização. Nesse momento de desabafo, criamos um vínculo de cumplicidade e confiança para que se abram e possam trazer suas dificuldades aos educadores. Atentamos, assim, para que tomem consciência de suas dificuldades, ao mesmo tempo em que os incentivamos a lidar com elas de maneira propositiva. É oportunidade de tornarem-se sujeitos de seu processo de alfabetização.

Criada essa relação, analisamos com eles a importância do ler e escrever a partir do que trazem como relevante tendo o cuidado de legitimar o papel da escola e a importância de uma aprendizagem para reivindicar uma melhor

qualidade no ensino recebido. Só então perguntamos se querem participar de uma oficina que os ajudará nesse processo. Construção e exercício de autonomia.

Em alguns casos específicos, juntamente com as assistentes sociais, temos buscado dialogar com alguns professores em situações e casos que julgamos valer a pena buscar um trabalho conjunto, que objetive proteger a criança ou adolescente de situações vexatórias ou agressivas.

Colocamo-nos como parceiros da escola e aproveitamos para contar o histórico de vida de alguns deles, para que os professores possam conhecer mais desse menino ou menina e prestar mais atenção às origens e motivos de suas dificuldades. Quanto àqueles considerados “problema” pela escola, se analisamos com mais acuidade, descobrimos inúmeras vezes, históricos complexos de vulnerabilidade sócio-familiar. Quando nos aproximamos da escola, contando do trabalho que também fazemos com as famílias através serviço social, a maioria dos professores se abre para um trabalho conjunto e alguns, passam a olhar para a criança ou adolescente de outra maneira, percebendo-os também como vítimas de processos perversos. Não são todos os casos em que temos esse tipo de intervenção, mas tem sido um caminho com resultados positivos.

Seguindo esse raciocínio, criamos alguns anos atrás, a “Oficina da Literatura”. Um momento criado a partir de literatura de boa qualidade, que buscava despertar o prazer pelo livro e pelas histórias. Fizemos um compra grande de livros de literatura infantil e, então, criamos ambientes, cenários e situações, diversificando os “jeitos de ler com eles”.



Um grupo, em especial, de crianças entre 9 e 10 anos, leu com a educadora por algumas semanas “O Pequeno Príncipe”. Liam alguns trechos e conversavam sobre as idéias que o texto lhes suscitava. A educadora preparou algumas

perguntas que dirigiam esse bate-papo e, quando chegaram no trecho da “cobra que engoliu o chapéu”, entraram em uma conversa sobre ser adulto e ser criança e o quanto muitos adultos não gostavam mais das “coisas de criança”. Um dos meninos do grupo, então, sugeriu que fizessem um teste para saber quais adultos da instituição tinham “alma de criança” como o grupo denominou. Todos adoraram a idéia. Alguém do grupo ampliou em uma lousa o desenho do livro e convidaram algumas pessoas para “adivinhar o que era”. A educadora me contou então que 2 pessoas disseram que não conseguiam entender o que era. Uma delas, a responsável pela limpeza, disse que era um chapéu. Mas para a alegria do grupo, resolveram chamar a Sheila, ex-educanda da instituição e que, nessa época, atuava como assistente administrativo. Ela entrou na sala e quando eles perguntaram o que era, ela, olhando com cuidado para a imagem e bem intrigada disse devagarinho: “Parece que é um cobra que engoliu alguma coisa...”. A sala irrompeu em gritos e palmas de alegria! E o menino que propôs o exercício gritava “A Sheila ainda é criança! A Sheila ainda tem alma de criança!! Yes!!!”

Situações como essa colocaram as crianças em contato com a Literatura, estimulando o exercício de ler, de interpretar, de criticar, se posicionar e extrapolar o lido. Deu sentido à prática da leitura, trazendo os textos para a vida vivida por cada um.

Mais recentemente, na última instituição em que adentrei, encontrei um lugar que me encantou. Uma linda Biblioteca, em um espaço de cerca de 100m<sup>2</sup>, com um acervo de mais de 6.000 livros, com cantinho de leitura, espaço para jogos e brincadeiras, mesas de estudo e atividades em grupo e computadores com acesso à internet. A Biblioteca é comunitária e foi construída com recursos de financiadores do chamado terceiro setor.

Esse espaço recebe cerca de 20 crianças diariamente, estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental de duas escolas próximas à instituição e que apresentam, ainda, dificuldades no processo de alfabetização. Esses grupos, subdivididos em 2, frequentam a biblioteca por uma hora e trinta minutos, duas vezes na semana e são recebidos por uma pedagoga que propõe atividades diversas, sempre com o foco na reflexão sobre o significado da leitura e da escrita e como cada um se vê nesse processo. Deixamos claro aos participantes o objetivo do Projeto, que se chama “Superação” e perguntamos se eles querem participar. Em geral a maioria aceita, mas já tivemos casos em que a família não encorajou ou a própria criança desistiu, por mais que nós e a escola tenhamos insistido.

Em 2008, um dos grupos vivenciou um projeto educativo pela “história da escrita”. A partir de um objeto disparador, trazido pela educadora no primeiro encontro: uma caixa colorida, cheia de letras de plástico dentro. A educadora primeiramente deixou a caixa fechada e cada uma pegava, chacoalhava e tentava descobrir o que tinha dentro. Todas as hipóteses eram registradas numa folha de flip chart, e a educadora então dava pistas do que seria: nos ajuda na comunicação, é um conjunto, cada um faz de um jeito. Assim o grupo acertou o que era, ao dizer que se tratavam de “letras”. Quando as crianças acertaram, abriram a caixa e a educadora passou a fazer outras perguntas: Para que servem a letras? São importantes? Para quem? Para quê? E de onde vieram? Quem as inventou? Como as crianças não souberam responder essas últimas questões, a educadora propôs que descobrissem as respostas, pesquisando ao longo de cada encontro. Essa estratégia faz parte da “Pedagogia de Projetos”, que havíamos pesquisado.

Assim, as crianças começaram o projeto, construindo uma máquina do tempo bem grande com papelões, materiais recicláveis e papéis coloridos. E assim, viajaram pelo tempo, conforme iam descobrindo nos livros pesquisados. Foram para a Idade da Pedra, quando ainda não existiam as letras, apenas os registros nas pedras. Depois foram para a Mesopotâmia e conheceram os hieróglifos. Para isso, criaram um figurino e utilizaram o espaço da horta. Para a Idade da Pedra, se vestiram com papéis marrons, imitando roupas de pele de animais e quando chegaram lá, a educadora havia combinado com dois adolescentes que fizessem o papel de homem e mulher daquela época, sem utilizar palavras, apenas com gestos e grunhidos, tentando se comunicar com as crianças. Foi delicioso. As crianças vibraram quando chegaram

no terreno da horta e viram o casal, devidamente vestido, brigando por uma abacate. O menino fez muito bem o seu papel e tudo ia sendo registrado pelas crianças, num espécie de “diário de bordo”, para se tornar um livro de recordações. Escrever por necessidade, com sentido e significado.

Essas e outras histórias têm ajudado a mim e as equipes a compreender e construir uma forma de trabalho com a Leitura e Escrita que seja estimuladora e fomentadora do prazer de ler e escrever. Atualmente, temos nos dedicado nos estudos sobre Letramento, na busca por reflexão sobre nossa prática e na premissa do “ler o mundo antes das palavras”, defendida por Paulo Freire.

Esse projeto citado teve duração de um ano e todos os que passaram por ele tiveram um avanço em seu processo de alfabetização. Uns mais, outros menos, mas o foco do projeto tem sido a contribuição com o processo de alfabetização e o resultado de não alfabetizá-los. Esse é o papel da escola. O nosso, dá subsídios, aportes ao trabalho desenvolvido pelas professoras.

Para isso, realizamos algumas reuniões com as professoras das crianças e também “contação de histórias” nessas escolas, buscando estimular o uso da biblioteca da própria escola. Algumas pré-adolescentes, egressos desse Projeto, têm participado da contação de histórias realizada na escola. A idéia é propiciar a esses meninos, que anteriormente eram vistos como problemáticos, o status de “contador de histórias”. Projeto ainda embrionário, mas enxergamos como promissor. Uma próxima etapa do Projeto.

Outras situações têm acontecido e têm sido priorizadas por mim e pela equipe, na montagem do calendário e planejamento desse projeto: Pique-Nique de histórias em que todos levam o que comer e uma história para contar; Exposição Criativa do acervo; Eventos temáticos em que a Biblioteca se torna circuito de atividades diversas; Teatros; Contação de Histórias e Festival de Poesias. Esse último, com premiação de vale-livros a serem comprados numa ótima livraria da cidade, dando oportunidade de vivenciarem a ida à Livraria, conhecer seus espaços, folhear vários livros, conversar com os vendedores e escolher o seu. Experiência de ampliação do universo cultural e de exercício de autonomia.

### **Protagonismo Juvenil – Exercício de Cidadania.**

Outra experiência formadora e fundamental para meu papel de coordenação em espaços sócio-educativos se deu quando, ainda educadora, aprendi sobre o trabalho com adolescentes a partir de princípios oriundos do conceito de Protagonismo Juvenil, como relato na história a seguir. Essa situação trouxe-me novos aspectos a serem levados em conta na relação educativa com adolescentes, criando novos critérios para meu olhar sobre a adolescência e sobre a construção de autonomia de garotos e garotas nessa faixa etária.

Era começo de ano e alguns adolescentes da instituição me procuraram para “pedir ajuda”. Não desenvolviam mais atividades comigo como educadora, pois eram do grupo mais velho. Estavam com 17 anos e haviam participado de outro Projeto voltado à temática de cidadania e sexualidade, fora da instituição. Nesse outro espaço, participaram do curso “Formação de Adolescentes para o Exercício da Cidadania” e ficaram sabendo que haveria um Encontro Nacional de Adolescentes em Salvador - Bahia e que alguns deles poderiam participar, desde que um educador os acompanhasse e manifestasse via e-mail esse interesse. Nesse dia em que me procuraram pediram que eu enviasse o tal e-mail.

Nessa época não conhecia tão bem a instituição em que participaram do referido curso de formação para a cidadania, muito menos tinha informações sobre o tal encontro de adolescentes. Embora não tenha colhido as informações necessárias, escrevi o e-mail, manifestando nossa intenção de participar, mesmo sem ter a mínima idéia de como seria essa participação e sem saber o que aconteceria nesse Encontro. Apenas sabia que não haveria despesas pois a participação no encontro, hospedagem, transporte e alimentação seriam gratuitos. Mandei o e-mail no mês de fevereiro e, por algum lapso, acabei não comentando com meu coordenador. Talvez, no fundo, tenha dado pouca importância para o fato, visto que não acreditava que ganharíamos essas vagas.

O fato é que alguns meses depois, em uma reunião pedagógica, o coordenador da instituição entrou na sala e perguntou quem havia mandado um e-mail dizendo que estávamos interessados em participar com os adolescentes de um Encontro Nacional. Eu nem me lembrava do fato. Respondi que não sabia, nem minhas colegas tinham idéia. Ele insistiu de novo, dizendo que alguém havia mandado esse e-mail em nome da instituição. Esquecera-me completamente do fato, mas com sua insistência, comecei a me lembrar do “pedido de ajuda” dos meninos. E contei que havia mandado um e-mail sim, mas não me lembrava para quem havia sido endereçado, nem se tratava desse mesmo Encontro. Ele achou melhor conversar com os adolescentes, então. Saiu da sala e daí a pouco voltou e disse: Carol, foi você sim, e como você é que mandou o e-mail, você é quem deve acompanhá-los a Salvador, em setembro, então!

Foi assim que conheci melhor o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo apresentada ao MAB, Movimento de Adolescentes do Brasil e ao Protagonismo Juvenil (Movimento e conceito tratados mais a frente).

Enfim, viajamos eu e um casal de adolescentes para Salvador. A viagem foi com um ônibus que levava pequenos grupos de adolescentes e educadores de várias cidades do interior paulista e da Capital, representando outras ONGs e Centros de Voluntariado. Não tinha idéia de que houvesse um trabalho tão intenso, focado nos adolescentes. Eu tinha 20 anos nessa época.

A viagem de ônibus foi cansativa, mas animadíssima. Esses adolescentes haviam encontrado adultos que os enxergavam como *fonte de liberdade (opção), de iniciativa (ação) e de compromisso (responsabilidade)* (COSTA e VIEIRA, 2006, p.15) e agora, desenvolviam projetos de cidadania em cada uma de suas cidades.

Mas na viagem, não havia compreendido ainda, do que se tratava o encontro nem sua dimensão. Chegando a Salvador é que comecei a desconfiar de que estava participando de algo importante. Chegamos ao fim da tarde e fomos para um teatro. Lá, outros 300 adolescentes de todo o país e seus educadores, estavam se reunindo. Com o cair da tarde, vendo o sol se pôr junto ao mar, o evento começou, do lado de fora do teatro mesmo, na praça. Começaram a se formar rodas. Rodas imensas, pois éramos muitos. Rodas dentro de rodas. Eu e os adolescentes que acompanhava deixamo-nos ser levados pelos outros. Não sabíamos o que ia acontecer. Então, foi colocada uma música e as rodas começaram a dançar. Danças Circulares. Foi arrepiante e maravilhoso. No final das danças, antes de adentrarmos ao teatro, as rodas se abriram em uma espécie de corredor e cada cidade se apresentou.

Como foi gostoso ouvir que havia grupos do sul do país e jovens indígenas da Amazônia. Não me lembro mais das danças circulares que fizemos. Só me lembro da emoção que senti com a energia produzida por aquelas rodas, a dança e a percepção de que cada grupo daquele saía de seu Estado para conversar sobre a participação social do adolescente. Percebia que não fazia idéia do que aconteceria nos próximos dias, mas compreendi que era algo sério, importante, relevante. A energia que circulava ali era muito intensa. Então entramos no teatro e assistimos a uma peça que falava das desigualdades brasileiras e provocava a pensar em nosso papel frente a elas. Depois das falas oficiais, Daniela Mercury cantou e, para finalizar, a Banda do Projeto AXÉ (ONG de Salvador) levou todos para fora do teatro

numa espécie de cortejo dirigido pelo som da percussão, para que, lá na Praça, comemorássemos com um grande bolo e acarajés, os 10 anos do ECA e o início desse X ENA - Encontro Nacional de Adolescentes.

Os dois adolescentes e eu ficamos literalmente “abobados” com tudo aquilo, felizes e extremamente satisfeitos por estar ali. Pela maneira como foi a abertura, os 4 dias do ENA - prometiam ser bem especiais.

E foram. Fui impactada e emocionada com o que vi e conheci. O Encontro consistia em dezenas de grupos de adolescentes que, sem a ajuda de adultos, ofereciam oficinas de três dias para outros adolescentes. Eram temas dos mais diversos, sempre focados na adolescência. Desde aprender a fazer “penteados afro”, passando pelo Hip Hop, até as questões de saúde sexual e reprodutiva do adolescente, gênero, racismo, drogas, participação política, literatura e filosofia. E eram conduzidas apenas pelos adolescentes. Não acreditava no que estava presenciando. Esses meninos e meninas levavam essas oficinas a sério. Não estava brincando. Haviam feito o planejamento dessas oficinas em suas cidades e enviado à organização do evento, que descobri também ter a forte presença dos grupos de adolescentes de Salvador. Não era um evento programado por adultos para adolescentes. Era uma construção conjunta. Desde as idéias iniciais, a organização de tudo, até a avaliação final.

Fiquei mais encantada ainda, quando vi, em uma sala cheia de computadores e impressoras, a redação do COMUNENA – Comunicação do ENA, comandada pelos próprios adolescentes e jovens. A cada dia do evento, publicavam uma edição, como uma espécie de Fanzine. Ficavam até tarde da noite terminando para poder distribuir na manhã seguinte. Funcionavam como uma redação mesmo. Tinham o apoio de alguns educadores, mas era apoio. Os adultos contribuíam com os conhecimentos técnicos, depois apropriados pelos adolescentes.

E os educadores que acompanharam seus grupos não participavam junto com os adolescentes dessas oficinas. Tivemos, também, atividades pertinentes ao nosso papel. E foi na primeira roda de conversa que entendi onde estava, o que era aquele encontro, quem eram as pessoas que estavam ali, e o histórico todo do “MAB”, o responsável pelo Encontro.

Para minha surpresa descobro que alguns dos primeiros articuladores do MAB eram de Campinas mesmo. E nessa primeira conversa, ouvi a história desse movimento, que começou também em Campinas, com um grupo de professores que desenvolveu um Programa de Orientação Sexual por 14 anos, na rede municipal de ensino da cidade (RIBEIRO E CAMPOS, 2002). Depois desse período, esses professores formaram redes de professores de outras cidades e estados que contribuíam com a formação de um movimento nacional, em uma rede de adolescentes, jovens, educadores e educadoras, que atuam na execução de ações e projetos com o princípio da participação social do adolescente e do *Protagonismo Juvenil*. Foi aí que conheci essa expressão difundida no Brasil pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa.

Conforme o autor (COSTA e VIEIRA, 2006), a palavra protagonismo advém da junção das palavras gregas *protos*, o principal, primeiro, e *agonistes*, lutador, competidor. Falar de protagonismo é *falar da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social* (Ibidem, 150).

Costa defende que esta participação dos adolescentes e jovens extrapola o âmbito individual, perpassando pela vida comunitária, atingindo a sociedade por movimentos que transcendam seu entorno sócio-comunitário, pressupondo um compromisso com a democracia. Assim, a qualidade e quantidade das experiências de participação incidem no nível de autonomia que esses jovens serão capazes de alcançar:

*“Envolver-se com questões de interesse coletivo, empenhar-se construtivamente no esforço de identificar, compreender e intervir na superação de situações-problema não é, como pensam alguns, apenas uma ação preventiva das práticas divergentes ou antagônicas à moralidade e legalidade vigentes. É muito mais que isso. Na verdade, estamos diante de um*

*processo de construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária, aberta” (Ibidem, 177).*

A partir desse momento, passei a participar juntamente com os adolescentes de Projetos dessa rede, na convivência com instituições de Campinas que também a compunham. Pude conhecer mais experiências de Protagonismo Juvenil de todo o país, o que contribuiu para consolidar-se em mim o trabalho com adolescentes baseado nessa perspectiva. O Movimento, embora heterogêneo, buscava ser espaço e fomentador de participação social e política e alguns anos depois, também passei a compreender diferenças ideológicas e a analisá-lo criticamente. De qualquer forma, foi lugar de significativos e inesquecíveis aprendizados.

Exercício de cidadania, participação e autonomia, foram percebidos por mim como princípios educativos, mas também “metodologia” de trabalho. Passaram a pautar, desde então, meu trabalho como educadora e mais tarde, passaram a influenciar minhas escolhas e decisões na coordenação pedagógica. Já nesse lugar, vivi uma experiência significativa com educadores e adolescentes, numa parceria de trabalho entre ONG e Centro de Saúde.

### **Uma História de Participação Social e Comunitária de Adolescentes**

Depois de conhecer o MAB e já no papel de coordenadora pedagógica da primeira instituição em que atuei, por conta dessa significativa experiência formadora, decidi selecionar uma educadora para o trabalho com adolescentes, que trouxesse esse histórico em sua experiência profissional, que conhecesse o MAB e tivesse contato com a idéia de Protagonismo Juvenil.

Com o trabalho dessa educadora, pudemos criar condições para que adolescentes desenvolvessem uma experiência junto ao Centro de Saúde do bairro. Ocasionalmente, os agentes de saúde visitavam nossa instituição e já havíamos participado de alguns eventos dessa Unidade Básica de Saúde com apresentações culturais, já mantínhamos uma relação com a coordenadora.

Percebendo que o referido grupo de adolescentes mantinha críticas ao Centro de Saúde (CS) quanto à qualidade do serviço e a demora no atendimento, a educadora propôs que conhecessem mais a fundo o trabalho que os profissionais do “Postinho”, (abreviação de “Posto” de Saúde, denominação anterior dos Centros de Saúde) desenvolviam. Consegui junto à coordenadora, um espaço para que um grupo de adolescentes passasse uma tarde com os profissionais do CS para acompanhar a rotina de trabalho na Farmácia, na Recepção, na Enfermária, na Administração. A proposta era acompanhar e registrar o que chamasse a atenção, para depois, compartilhar a experiência com todo o grupo.

A devolutiva foi interessantíssima. Voltaram cansados e impactados com o volume de trabalho dos profissionais. Fizeram relatos de admiração ao trabalho de alguns profissionais que acompanharam. Viveram uma situação que ampliou a visão que tinham com relação ao CS. Assim, a educadora estimulou o grupo a respeitar o trabalho realizado ali, a despeito dos pontos a serem melhorados, que também reconheciam. O encaminhamento realizado assim, frente às críticas, foi a eleição de uma adolescente do grupo, como membro no Conselho Local de Saúde, instância de participação da comunidade dentro do CS, que se reúne com outros conselhos dos CS da cidade e que mantém uma agenda de conferências municipais, regionais, estaduais e nacional, orientado pelo SUS – Sistema Único de Saúde do país.

Por fim, nesse processo, o grupo conseguiu também uma sala específica onde puderam realizar oficinas, dentro do CS, para outros adolescentes que o frequentavam. Nossa idéia era ousada e objetivava criar um espaço dos adolescentes dentro daquela Unidade para que pudessem desenvolver uma série de atividades preventivas e reflexivas, multiplicando conhecimentos acerca da saúde do adolescente com seus pares. Realizamos algumas oficinas e algumas ações na comunidade como a montagem de uma barraca da prevenção, na rua, onde aconteciam os ensaios da escola de samba de um dos bairros. Adolescentes distribuía camisinhas, folders e cartilhas de orientação, conversando sobre prevenção às DST's e AIDS com moradores que se aproximavam da barraca durante os ensaios da escola de samba.

Infelizmente, não conseguimos manter a sala dos adolescentes dentro do CS. Esse projeto exigiu mais investimento de tempo e organização por parte do grupo de adolescentes, da instituição como referência e apoio e da própria organização interna do CS. Ainda não estávamos prontos para encarar um desafio desse porte e a idéia não foi adiante. Continuamos a desenvolver projetos pontuais nessa parceria com o CS, mas esse trabalho intenso e sistemático não aconteceu.

Ainda assim, essa experiência possibilitou-me organizar alguns aprendizados. Trabalhando com adolescentes, percebi ao longo dos anos que este se dá de maneira bem diferente daquele realizado com as crianças. Com a adolescência, os meninos e meninas passam a ser mais exigentes e seletivos. As situações educativas não-formais voltadas a eles necessitam dialogar mais diretamente com suas expectativas e momento da vida. Assim, percebo que projetos de protagonismo, participação, e intervenções comunitárias voluntárias, a partir das temáticas que lhes sejam significativas, têm resultados e impactos positivos em sua formação.

Apreendi que meninos e meninas podem se envolver apaixonadamente com essas oportunidades. Mas compreendi também que, para isso, precisam ser olhados como seres capazes de desenvolver esses projetos. Enquanto educadora, precisei encarar o desafio de me colocar como facilitadora e articuladora, ao invés de assumir o lugar de protagonista principal. Nesse processo o adulto se coloca na roda junto com eles, e não no centro dela. Aprender a fazer perguntas provocativas, que os ajudem a tomar decisões, a refletir sobre suas idéias e desejos, ainda que seja um processo mais lento, foi outro aspecto importante no desenvolvimento de atividades educativas com adolescentes.

Nesse sentido, presenciei mudanças visíveis na maneira como os adolescentes passaram a se comportar, conversar e falar, nas roupas que passaram a usar (mais parecidas com as das tribos que conhecem) e nos “programas” que passaram a fazer parte. Passaram a conversar conosco olhando em nossos olhos e não se sentavam mais, nos encontros, com o corpo “largado”. Apoiavam-se mais na bacia, conversando com a coluna ereta, sem vergonha de sentar numa roda sem a mesa que os separa do colega da frente. Nesse processo o corpo encara o corpo do outro. Desabrocha e aumenta a auto-estima. Ocupam o lugar que descobrem poder ser deles.

E além dessas novas posturas, vivenciei outro processo: quando passam a nos questionar enquanto educadores. Começam a prestar atenção em nossas posturas e questionam se são tratados com autoritarismo. Aprendem a dizer “não quero ser tratado assim”. Ainda que muitas vezes o façam desajeitadamente ou de maneira arrogante. Faz parte do processo de libertação. E às vezes nos irritam com esse processo. Colocam-nos em “xeque” e a pensar nos limites da relação educador-educando. Convidam-nos a re-pensar nossa prática e posturas educativas e a descobrir esses novos lugares da construção coletiva e participativa. Como me ensinaram e exigiram deslocamentos de minha parte!

Descobrir o Estatuto da Criança e do Adolescente e o exercício da cidadania efetivo tornou-se assim, “currículo e conteúdo” de ações sócio-educativas não-formais em minha trajetória. Educando-me e me ajudando a educar. Apresentar o ECA e conversar sobre Cidadania é contar para esses meninos e meninas que há espaços que podem

ocupar. Que têm o que dizer. Que têm voz. Que podem e precisam ser ouvidos. Que podem e devem contribuir com a construção de um país melhor a partir da comunidade e escola em que estão inseridos.

Nesse ínterim, passei a participar de outros encontros e conferências de adolescentes. Por duas ou três vezes, acompanhei adolescentes em encontros no Paraná, que também reunia grupos de adolescentes de todo o país, mas oriundos de escolas públicas. Em uma dessas ocasiões, o mesmo adolescente que acompanhei a Salvador, fez amizade com outro garoto de Rio Branco, Acre. Esse garoto tinha uma atuação forte junto ao Grêmio Escolar. Ele, então, durante alguns dias, contou o que era um Grêmio a Adriano e contou de ações que desenvolvia em sua escola e cidade.

Voltamos para Campinas e em alguns dias recebemos na instituição uma correspondência do Acre! Endereçada a Adriano Um pacote grande, repleto de materiais sobre “como montar um grêmio em sua escola”. Reuni os adolescentes mais velhos da instituição e que tinham participado do encontro para entregar o pacote e perguntar-lhes o que fariam com aquilo. Adriano demonstrou imenso interesse em montar um grêmio em sua escola. Contagiou os demais e assim animei o grupo a discutir essa possibilidade com a diretoria da escola. Leram o material e se muniram de argumentos para defender a criação do primeiro grêmio naquela escola. Animei-os, perguntei o que diriam, fiz provocações com perguntas que talvez a diretora pudesse fazer a eles, preparando-os para encontrar até uma postura autoritária e se posicionar frente a isso, já que sabíamos que muitos professores daquela escola mantinham essa posição.

Mas, para nossa surpresa, a direção da escola acolheu o grupo e apoiou a idéia de realizarem a eleição de um grêmio. Reuni-me algumas vezes com os adolescentes e com outros colegas que trouxeram para participar da chapa e que não frequentavam a instituição. Aproveitei a oportunidade para pesquisarmos sobre regimes de governo e modelos de gestão. Conversamos sobre como convidar toda a escola a compreender o trabalho do grêmio e participar. Era época de eleições municipais e isso nos ajudou muito. Perguntei como os candidatos nas eleições realizavam suas campanhas e refletir sobre isso os ajudou com ideais e estratégias que poderiam utilizar. Assim, criaram um slogan e propostas para a campanha que foram pregadas nas paredes da escola. Organizaram debates para conversar com os demais alunos. Usaram até alguns sprays da instituição e, usando a técnica do stencil (criar um molde vazado) pintaram em camisetas lisas velhas, o tema da campanha. Para nossa surpresa, um outro grupo de alunos resolveu também organizar uma chapa. E então, a campanha se animou. Discutiram, brigaram e negociaram. Rugas adolescentes em minha percepção, mas também e fundamentalmente para eles, oportunidades perfeitas de exercício de política e cidadania.

A chapa de Adriano venceu e por dois anos ele foi o presidente do grêmio da escola, até sua formatura no Ensino Médio. Adriano foi um dos poucos adolescentes que buscou um curso superior. Iniciou a faculdade de Administração em uma Universidade Particular e ainda sonha em completá-la pois, por motivos financeiros, abandonou o curso. Situação comum entre jovens brasileiros, oriundos de famílias com baixa renda.

Assim, ao participar do MAB, (na época em que o Movimento se institucionaliza, consigo que a instituição onde atuava participasse como membro da fundação), também iniciei meu processo de aproximação do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, instância municipal por onde se tramitam e se deliberam as políticas públicas de garantia de direitos desse público. Preconizados pelo ECA, os CMDCA's são instâncias paritárias entre poder público e sociedade civil, num conselho de 12 pessoas. A cada dois anos, acontecem as conferências municipais, estaduais e nacional, organizada pelo – Conselho Nacional de Direitos da Infância e Adolescência - CONANDA. Este conselho nacional elabora as normas gerais da política nacional de atendimento e zela pela aplicação desta, no atendimento aos direitos da criança e do adolescente, além de dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos pelo ECA. Em todas as conferências bi-anuais, nas três esferas de governo, adolescentes têm participado

juntamente com os adultos, incentivados e levados por diversos grupos e movimentos sociais e ONGs, ainda que esses espaços necessitem aprender a incluir “seu público alvo” nos debates realizados. Mas eles já estão lá.



Na dissertação de mestrado de Denise Reis, a autora realizou uma pesquisa que buscou investigar a participação social na perspectiva de jovens que passaram por um processo educativo, pautado no Protagonismo Juvenil. Na conclusão do texto, a despeito das contradições existentes na própria ONG de que participaram, como nas contradições deles próprios, Reis registra que nesse processo, esses jovens:

*“Aprenderam uns com os outros a respeitar as diferenças e opiniões dos sujeitos, a estabelecer relações de gênero mais igualitárias a exercer novas e/ou diferentes reflexões, a expor o que pensam e a dialogar, a se fortalecerem para as relações sociais e para as relações com os(as) outros(as) jovens, a fazer escolhas, a ter iniciativa, a juntos(as) criarem idéias e jeitos de protagonizar e participar da sociedade, a se sentirem e se posicionarem no mundo e com o mundo como sujeitos que querem interferir nos processos sociais e contribuir com a transformação das realidades. Ainda que compreendam a participação social mais ampla e o Protagonismo Juvenil mais intenso e difícil de exercer, assinalam que seus conhecimentos devem se somar aos das pessoas com as quais convivem ou desenvolvem ações e junto com ela buscar mudar o mundo, num movimento que começa em nível local e tende ao macrosocial” (REIS, 2009, p.106).*

## Oficinas de Sexualidade

Esse trabalho com adolescentes e a convivência com o MAB, levaram-me a descobrir, enquanto educadora, uma nova temática, absolutamente significativa para eles: a Sexualidade.

*“Sexualidade é energia, vitalidade; é um aspecto central da personalidade que orienta as manifestações do erotismo em busca da satisfação e prazer, sendo parte integrante do ser humano, desde o nascimento até a morte” (PEREIRA, 2007, p.263)*

Assim, já atuando na coordenação pedagógica, um grupo de adolescentes da instituição foi convidado a participar de um encontro de adolescentes e jovens do MST – Movimento dos Sem Terra. Durante dois ou três anos, o Movimento reuniu seus jovens no Ginásio de Esportes da Unicamp, no mês de Janeiro e o MAB foi convidado a participar desses encontros e desenvolver uma “Oficina de Prevenção” com os participantes. E lá fomos nós, adolescentes, educadores e eu.

E vivi outro momento marcante. Primeiro porque mais uma vez as danças circulares estiveram presentes. Dessa vez, com quase mil participantes que formaram rodas dentro de rodas na imensa quadra do ginásio. E dançamos juntos, adolescentes, jovens e adultos de todo o país, num movimento circular belíssimo. Entre as danças do início e do fim do encontro, organizamos várias “rodinhas” com cerca de 30 pessoas por roda, divididas por faixas etárias ali mesmo no ginásio. E em cada roda dessas, os adolescentes do MAB aplicaram uma dinâmica visando a reflexão sobre o contágio da AIDS, demonstraram e tiraram dúvidas sobre a colocação/utilização da camisinha e criaram um debate entre os participantes da roda.

Nesse momento, começo a perceber o quanto os assuntos relacionados à sexualidade do adolescente e do jovem os mobilizam e cativam. Ao criarmos esse espaço eles trazem avalanches de perguntas, dúvidas, querem conversar sobre os diversos temas que esse assunto suscita. Foi assim que também me aprofundei nessa temática para além da preocupação com a gravidez na adolescência, mas compreendendo a sexualidade desde uma perspectiva mais ampliada, como pulsão, energia vital presente no ser humano:

*“A sexualidade humana envolve muito mais que a capacidade reprodutiva e o ato sexual. Envolve quem e o que somos como homens e mulheres, como chegamos a sê-lo, como nos sentimos a esse respeito, como lidamos com isso num relacionamento e em nosso meio social. Também envolve aprendizado, reflexão, desenvolvimento de valores éticos e morais, e tomada de decisões. A sexualidade é, portanto, construída a partir de três elementos primordiais: o biológico, o psicológico e o social. Estas três dimensões são inter-relacionadas e inseparáveis” (PEREIRA, 2007, p.263)*

A partir daí, o afeto e auto-estima também são assuntos pertinentes às oficinas e rodas de conversa sobre sexualidade, vivenciada nas instituições por onde passei. De ponto de partida, as conversas giram em torno do corpo todo e não somente do aparelho genital masculino e feminino. Daí decorrem conversas sobre o cuidado com o corpo, o consumismo e o modelo de corpo imposto pela mídia. Recentemente, em projeto realizado por uma educadora que desenvolveu essa temática, começamos as discussões com a boneca Barbie, objeto disparador do Projeto. Os adolescentes então, estudaram o “corpo grego” e isso gerou elaboração de conhecimentos sobre padrões de beleza, anorexia e auto-estima.

Outros assuntos que decorrem desse tema são: as interações afetivo-sexuais, a virgindade, o ficar, o namorar, a vida sexual, as DSTs, a gravidez juvenil, a contracepção na juventude – métodos e utilização da camisinha, aborto, relações de gênero, violências sexuais, preconceitos e discriminação – homofobia (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004)

Para isso nos utilizamos de conversas, caixa de perguntas, rodas, filmes, vídeos educativos, músicas, desenhos, literatura, pesquisas, jogos e encenações. Brincamos de cuidar de um ovo por uma semana, levando-o para onde íamos, brincamos de criar personagens adolescentes, inventar projetos de vida para eles, incluindo a criação de um filho. Realizamos dinâmicas reflexivas em que, com uma bexiga na barriga por horas, refletimos sobre gravidez. Enfim, atividades a fim de fomentar reflexão, mais que respostas, receitas ou paradigmas prontos acerca da sexualidade.

E fundamentalmente, no trabalho com os adolescentes, criamos situações em que conversem entre si, com seus pares. A socialização no campo da sexualidade se dá entre pares e através das conversas. Não por meio de palestras ministradas por adultos. (Ibidem, 111). Com a relação à temática do consumo das drogas, esse formato tem se mostrado também positivo.

A partir dos 11, 12 ou 13 anos, sexualidade tem sido a temática em que mais vejo os adolescentes participarem, falarem, opinarem e perguntarem. A partir de um ambiente confiável, respeitoso, sério, e também lúdico e agradável, esses meninos e meninas nos confiam segredos, preocupações e dúvidas profundas. Os espaços sócio-educativos têm sido oportunidade de desenvolvimento ímpar para adolescentes e jovens que não encontram espaço de participação satisfatória nem na escola nem na família. Há importantes pesquisas, estudos e experiências sistematizados nessa área por diversos grupos e ONGs no Brasil. Em especial, através de ações denominadas “multiplicadoras”, adolescentes e jovens têm proposto rodas de conversa, oficinas e debates para seus pares e também para adultos. Situações de exercício de cidadania e autonomia ímpares, em que os adultos-educadores não são mais o centro das atenções ou os detentores da transmissão de conhecimentos.

Como alerta Costa (2006), para que a relação educador-educando propicie ações protagônicas por parte dos educandos, ela deve estar fundada na autonomia (que não elimina o papel do educador como facilitador) e não apenas na colaboração ou dependência. Para isso, Costa desenvolveu o que chamou de “Escada da Participação do Jovem”. Essa escada é composta de 10 graus, níveis de participação do adolescente ou jovem que começa na participação manipulada, decorativa, simbólica e operacional, perpassando pela participação planejadora, decisória e avaliadora, até chegar na participação plena, autônoma e condutora - esta última, em que os jovens, além de realizar todas essas etapas, também orientam a participação de adulto (COSTA e VIEIRA, 2006, p.181).

Incluir a proposta do Protagonismo Juvenil como metodologia, objetivo e processo do trabalho sócio-educativo com adolescentes e jovens, dentro de ONGs e instituições não é tarefa simples, pois exige um comprometimento político dos profissionais e educadores com uma educação libertária e transformadora, reflexões em geral, distantes de muitas organizações que atuam junto a esse público. Reis nos adverte que:

*“Entendemos que é necessário, não só atender às necessidades imediatas dos setores mais pauperizados da população, mas como também lutar para a concretização do atendimento das políticas públicas que garantam a universalização e a qualidade de sua cobertura. Transferindo essa lógica para a ONG na qual os(as) jovens estão inseridos(as), é necessário que ela se desamarre da identidade de braço terceirizado do Estado para prestação de serviços, compreendendo-os(as) não somente como assistidos(as). Isto é, vemos a possibilidade da ONG, cada vez mais, assumir um papel crítico, reivindicativo e militante, de pressão e controle sobre as ações do Estado, mais próximo do caráter e dos próprios movimentos sociais, compreendendo os(as) jovens também como sujeito de direitos e participação”* (REIS, 2009, p.32 – grifos da autora).

## Participação, Conselhos e Controle Social

Ao longo desses anos, percebo que quando incentivamos e investimos na participação de adolescentes e jovens em Conferências de Direitos, Fóruns de Discussão, Encontros, grupos diversos e nos Conselhos Municipais, friccionamos e tensionamos as contradições existentes no campo das ONGs e terceiro setor, pois são oportunizadas situações de participação social e engajamento de garotos e garotas que descobrem que há mais para conhecer e participar do que experimentam em seus bairros e escolas. Nessas atividades podem descobrir a cidade, o país. Descobrem que podem se locomover. Que têm autonomia e podem exercê-la. Nessa ação protagônica, descobrem-se sujeitos participantes de construção de políticas públicas, participantes do rumo da história de seu país.

Em minha percepção, esse pode ser um dos importantes papéis exercidos por ONGs e instituições que desejam se comprometer e contribuir com transformação social, fomentando a participação social. Vale inserir aqui, algumas palavras sobre os Conselhos Municipais, assunto ligado também ao “controle social”. Importantes instrumentos da atualidade, na participação da sociedade civil na construção de políticas públicas.

O controle social é a possibilidade que a sociedade civil organizada tem, de exercitar a promoção e defesa de direitos. Segundo Rangel (2003), o controle social significa o reconhecimento da capacidade da sociedade interferir na condução, elaboração e definição de prioridades dos planos de ações das 3 esferas do governo. Sendo assim, um grande instrumento para a efetivação do controle social são os Conselhos.

A autora explicita que a institucionalização dos conselhos dentro do interior do aparelho de Estado, aponta para o exercício do controle social na formulação e elaboração de estratégias, fiscalização e controle da execução das políticas públicas. São parte integrante do poder público e do Estado. São uma ação democrática de controle social e *guardam um potencial que pode direcionar as políticas públicas no interesse das forças sociais vinculadas ao trabalho e ao conjunto da população, intervindo na lógica dominante.* (RANGEL, 2003, p.45)

*“Os conselhos (de saúde, de direitos da criança e do adolescente, de assistência social, de educação, de urbanismo e outros) têm muita coisa em comum: são organizados a partir de um sistema de descentralização; levam em conta a participação popular por meio de organizações representativas da sociedade; há legislação e recomendação indicando que sua composição deve ser paritária (sociedade civil e governo); têm como objetivo o controle social de políticas públicas; fiscalizam as ações desenvolvidas e a aplicação dos recursos públicos; desenvolvem suas atividades de modo semelhante (reuniões periódicas, comissões de trabalho, etc.), embora guardem particularidades no estabelecimento de suas prioridades.”* (RANGEL, 2003 p. 45)

Orlando Alves dos Santos Junior demonstra o processo de reforma municipal em curso no Brasil nos últimos anos, com a descentralização municipal e fortalecimento do governo local, aumentando as responsabilidades dos governos municipais – ainda que ultrapassem os limites constitucionais muitas vezes – reconhecendo direitos sociais como quando da elaboração da LOAS, Lei Orgânica da Assistência Social, e abrindo novos canais de participação social, sobretudo os Conselhos municipais, objeto de análise de Junior.

*“Os Conselhos Municipais são canais institucionalizados de participação da sociedade, temáticos, ligados a políticas específicas, deliberativos, abrangentes e permanentes... espaços de participação de setores organizados da sociedade. Em relação ao governo os conselhos apresentam uma relação de semi autonomia, apesar de não serem órgãos executivos, já que não executam políticas públicas. Assim, podemos caracterizar os conselhos como órgãos normativos que atuam, sobretudo, sobre políticas regulatórias.* (SANTOS JUNIOR, 2003, p. 37).

Na composição dos conselhos, segundo a pesquisa de Junior, há uma imensa diversidade social, sobretudo de segmentos sociais com capacidade de organização e presença na vida pública (como instituições governamentais estão presentes Poder Legislativo, universidades, fundações públicas. Também encontram-se sindicatos, associações profissionais, organizações de classe, assim como associação de moradores, instituições filantrópicas e assistenciais, ONGs, entidades religiosas, movimentos sociais).

Mas parte significativa da população, aquela vulnerável socialmente, não está organizada, não se faz representar em esferas públicas, portanto, não está presente nos conselhos. Aliás, na pesquisa realizada, constatou-se que quanto maior a escolaridade, maiores os níveis de associativismo.

Com relação aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente no país, segundo Athayde (2003), estes têm crescido em termos quantitativos, mas seus resultados ainda são sofríveis. A resistência dos governos aos conselhos ainda é muito grande e a ação controladora das ações públicas ainda não saiu do papel, principalmente o controle de execução orçamentária, fundamental no acompanhamento da execução dessas ações.

O papel dos Conselhos de Direitos – municipal, estadual e nacional – como colegiados deliberativos e controladores da execução de suas deliberações foi proposto pelo ECA e, embora venha se consolidando em termos quantitativos no país, ainda não se tornaram reais espaços públicos e desconhecem sua força.

De qualquer forma, a pesquisa realizada por Junior demonstra que os conselhos têm aparecido como canais com potencial de constituir arenas de interação entre governo e sociedade através da expressão dos interesses coletivos, da mediação de conflitos e construção de consensos, sendo possibilidade de produzir mudanças nas formas de atuação de atores locais fortalecendo uma nova cultura associativa.

Sendo assim, atividades e projetos educativos não-formais, dentro de entidades sociais e assistenciais, podem corroborar tanto na descoberta desse espaço de participação pelas comunidades e seus grupos, como na experiência do Centro de Saúde citada.

Relacionando a participação nos Conselhos, com o Protagonismo Juvenil, vale ressaltar também um aspecto levantado por Rua: *“ser jovem, por si só, não constitui uma base de identidade social que oriente a ação política”* (COSTA E VIEIRA, 2006, p.96). Os jovens se mobilizam a partir de agregações já estabelecidas e, portanto, por meio também de instituições existentes. Sendo assim, na ausência de espaços aglutinadores e articuladores desses jovens, que estão em processo de construção e conquista de autonomia, dificilmente serão objeto ou influenciadores de políticas.



Nesse sentido, registro aqui algumas linhas de ação a serem consideradas no trabalho com adolescentes e jovens, destacadas pela Organização Ibero-americana da Juventude (COSTA E VIEIRA, 2006), que podem contribuir com o planejamento das atividades sócio-educativas, voltadas a adolescentes e jovens: propiciar o fortalecimento de associações de jovens existentes e incentivar a criação de agremiações; criar e incrementar sistemas de apoio à iniciativas juvenis; inovar nas metodologias participativas com os jovens; promover a participação do jovem na implementação e avaliação das políticas que os afetem; apoiar a formação de adultos que lidam com jovens; promover a capacitação de líderes juvenis na condução democrática de ações; promover o intercâmbio de experiências e a formação de redes e associações (Ibidem, 184).

*“Neste sentido, é de suma importância considerar os(as) jovens efetivamente sujeitos de direitos e de participação social, política e popular com possibilidade de também ensinarem aos adultos, com eles estabelecendo processos de humanização e de superação das situações de opressão, conquistando espaços de interlocução para apropriação de lutas sociais e políticas.”* (REIS, 2009, p.107)

### **Concluindo este “Movimento”**

As experiências registradas nesse “Movimento” fizeram parte de minha constituição enquanto educadora e coordenadora pedagógica. São experiências que se deram em contextos, espaços e por equipes específicas e não desejo defendê-las como práticas educativas redentoras ou perfeitas. Ao contrário, foram fruto de reflexão e tensão constantes e permeadas por contradições. Tanto aquelas oriundas das condições de trabalho, como também das que são trazidas pelos próprios educadores e também pelos educandos.

São histórias vivenciadas por equipes que têm buscado organizar sua prática educativa a partir de estruturas da educação não-formal e de conceitos como a autonomia, transformação social e emancipação, mas que por vezes se perdem dentro desses objetivos pois, embora imbuídos desse desejo, trata-se de um processo de busca e de procuras constantes por parte de seus atores. As dúvidas, perguntas, contradições, erros, lampejos de autoritarismo, preconceito e opressão também aconteceram, por vezes.

Nesse sentido, é imprescindível que a abertura para o diálogo com as críticas, para a reflexão sobre a prática e a auto-crítica, se façam presentes, além do olhar e ouvidos atentos para o que dizem e sentem os educandos. A práxis enquanto reflexão-ação é que pode fortalecer e alicerçar esse fazer educativo, consciente da incompletude humana, conforme Paulo Freire.

O processo educativo exige de seus sujeitos, a consciência do inacabamento e dos condicionamentos. Inacabamento e inconclusão são próprios da experiência vital, conforme Freire:

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”* (FREIRE, 1996, p.53).

No próximo movimento, convido a um mergulho por outras histórias. “Histórias de Outro Encontro”. São histórias que discorrerão sobre a intensa presença da arte no campo das atividades sócio-educativas, que não foram tratadas até aqui, justamente por representarem “o outro lado da moeda” de minha formação como pedagoga desse campo.

Foram histórias que se deram a partir da clareza de meu inacabamento quanto às atividades artísticas, amplamente utilizadas nas ações sócio-educativas e que forjaram em mim, a consciência da necessidade da arte...

## Histórias de Outro Encontro

### Quarto Movimento: Coordenadora pedagógica de atividades artísticas?

*“A arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer.  
Ela é, falando com propriedade, um contágio,  
e se transmite como o fogo de espírito para espírito.  
(HEAD, 1986, p. 15)*

Como descrevo na introdução desta dissertação, quando adentro as instituições de atividades sócio-educativas, passo por outro deslocamento, para além do movimento que realizei optando pela educação não-formal: também desloquei minha visão e concepções sobre arte, estética, beleza e sensibilidade.

Conviver com artistas-educadores (expressão tratada a frente), conforme relato na história “*Os dois cadernos*” do prólogo, colocou conceitos e pré-conceitos em questionamentos constantes. Encarar e assumir essas provocações e permitir-me dialogar com elas foi tarefa crucial para minha constituição enquanto coordenadora pedagógica, pois além dessa nova função encontro outro grande e intenso desafio: a coordenação de uma equipe de educadores de atividades artísticas que demandou mais deslocamentos.

Sempre repeti o discurso de que a possibilidade de participar de atividades artísticas era muito importante para crianças, de que isso “fazia muito bem para o desenvolvimento delas”. Mas repetia o que ouvia. Na verdade não sabia por quê. E na verdade, quando passo a conviver com as atividades artísticas eu estranhava e enxergava muita desordem nas oficinas de meus colegas artistas-educadores. Achava o ateliê bagunçado e sujo. Ficava brava porque depois de uma aula de dança, era difícil “acquietar as crianças”. Incomodava-me o fato do educador de teatro deixar as crianças soltas pelo barracão “fazendo cenas sozinhas” e me perguntava, porque fazer desse jeito, ao invés de propor que cada grupo montasse sua cena e apresentasse para o restante, de maneira organizada. Haveria mais “ordem no processo”. Tanta tinta era deixada se espalhar pelos rostos e corpos das crianças. Todos aqueles materiais eram caros. Havia que ter sempre aparelhos de som disponíveis para as aulas e os educadores deixavam as crianças ligar e desligar, trocarem o CD. Com certeza quebrariam! Por que não combinavam, como eu e minhas colegas pedagogas, que só nós adultos é que poderíamos mexer no som?

Muitas vezes eles diziam que tinham dificuldades em “organizar” as crianças e eu pensava que isso era óbvio, pois suas propostas eram tão caóticas...! Como haveria construção de limites e regras de um grupo que só vivia brincando e fazendo “jogos teatrais”, nunca sendo convidado a “sossegar”? Ingenuidades e preconceitos meus...

No texto “Aprendendo a ver, alfabetizando o olhar” (SILVA, 2003), minha monografia de conclusão do curso de pedagogia, discorro sobre como conheci esses colegas e como nessa convivência fui chacoalhada pelas idéias, compreensões e posturas advindas da concepção de mundo e da maneira como esses artistas se colocavam e atuavam como educadores, que me tiravam do lugar. Incomodavam-me profundamente. Afirmava que esses meus colegas “*eram a minha cruz!*”.

Ao mesmo tempo, a convivência com os colegas artistas despertou minha percepção e interesse por esse universo da poesia, arte e sensibilidade, esquecidos por mim, ao olhar para o ser humano e ao olhar-me, como registrei na história dos “Dois Cadernos” do prólogo. Aceito assim a provocação e passo a querer exercitar esse olhar mais sensível.

Um dos momentos impactantes em que percebo essa consciência vir a tona foi quando parei de fato para observar uma adolescente pintando, conforme citei em minha monografia (SILVA, 2003). Essa cena fez com que diversos sentimentos invadissem-me e paralisassem-me. Vivi uma experiência visual que me remeteu às reflexões sobre arte, sensibilidade, estética e poesia. Ao ver a adolescente pintando, misturando, criando e escolhendo cores, distribuindo-as no papel, elaborando formas e desenhos tão belos, senti-me impactada. E com tamanha força que posso afirmar: esse foi um dos momentos em que a consciência da necessidade da arte foi impressa em mim.

O desejo de investigar as contribuições e importância da arte no desenvolvimento humano atingiu-me. Passei a desconfiar que houvesse elementos importantes na arte, desconhecidos por mim. A convivência com artistas-educadores possibilitou-me elaborar muitas perguntas, para as quais fui buscar respostas. Encarei-as intensamente, encontrei algumas respostas e fiz descobertas que contribuíram com a percepção da “necessidade da arte”.

Aberta para enfrentar esse incômodo, desloquei-me. Saí do lugar. Transformei-me. Percebo hoje que eu e meus colegas trocamos saberes “pedagógicos”. Enquanto educadora aprendi a permitir que a criatividade e a espontaneidade entrassem em minhas atividades com crianças e adolescentes. Fui me tornando mais tranqüila ao descobrir que não precisar controlar tudo, sempre. Aliás, percebendo que muitas coisas acontecem nas brechas dos espaços que tentava controlar e isso permite que criações e inovações aconteçam.

Passar por esses aprendizados foi fundamental para que me tornasse uma pedagoga com habilidades para contribuir com os processos educativos de artistas-educadores. Do lugar da coordenadora pedagógica, aprendi sobre limites e possibilidades: fui convidada a pensar, *com* eles e não *por* eles, os objetivos e metodologias de trabalho assim como a construção de limites e acordos de seus grupos. E hoje, tenho clareza de que as atividades e propostas educativas nessas oficinas têm outra dinâmica, outros ritmos, especificidades e características próprias.

Esse encontro com a arte foi um dos mais relevantes na formação da coordenadora pedagógica. Com outros educadores não surgiam tantos desafios, quanto com o grupo dos artistas-educadores. Provocavam-me de maneira especial, pois a distância entre nós era maior: distância existente entre as linguagens e conhecimentos que esses profissionais e eu trazíamos. Foi necessário que saíssemos dos nossos lugares. E desse deslocamento nasceu uma coordenadora pedagógica que construiu alguns conhecimentos, percepções e compreensões sobre o trabalho com atividades artísticas, provenientes de um intenso envolvimento e reflexões com seus respectivos educadores.

Essa experiência de deslocamento levou-me a outros conhecimentos e reflexões que impactaram minhas posturas e ações. Foi formativa, pois possibilitou a percepção de que o ser humano é mais complexo do que até então concebia. A convivência com a criatividade, a sensibilidade e as transgressões propostas por esses colegas incomodava minha racionalidade, minha compreensão cartesiana e pragmática do mundo e convidaram-me a atentar para a complexidade existente em nós. Complexidade, como um desses colegas me apresentou, na perspectiva de Edgar Morin (2000): *o que foi tecido junto*, elementos diferentes que não se separam, que habitam o ser humano, que o constituem como um tecido interdependente.

### **Na coordenação de atividades artísticas**

Buscarei, a seguir, sistematizar alguns dos conhecimentos construídos ao longo dos últimos anos na coordenação pedagógica de práxis artísticas vividas por mim e pelas equipes de artistas-educadores em duas das organizações por onde passei.

Conforme preconiza Placco, na coordenação pedagógica

*“...não deve-se perder de vista a necessidade e funcionalidade do registro – outro jeito de olhar, mas ainda assim, um olhar intermediado pelo ato reflexivo de escrever, anotar, organizar idéias, complementar olhares da experiência concreta com os momentos de reflexão provocados pela escrita”.* (PLACCO, 2003, p.56)

As experiências registradas a seguir organizam alguns aprendizados que se formaram a partir do momento em que passo a dialogar e dar abertura para compreender objetivos, necessidades e os “modos de fazer” dos profissionais das artes, a fim de que as atividades oferecidas por nós pudessem ter mais qualidade e contribuir efetivamente para o desenvolvimento de seus participantes.

Uma primeira constatação foi a de que eu não dispunha de repertório técnico específico – e aqui me refiro a uma prática artística desenvolvida – para coordenar as atividades artísticas. Meu lugar é o de pedagoga. Não sou artista nem arte-educadora. Minha contribuição se dá no âmbito das concepções de educação, na organização, articulação, reflexão e avaliação do trabalho educativo. Foi importante então, aprender a respeitar os conhecimentos que esses educadores trazem e instruir-me com eles sobre os processos pertinentes às suas atividades. Compreendi a arte como uma área de conhecimento, que possibilita, no âmbito educativo, ocorrer um processo de educação estética incluindo as diferentes linguagens (não só as artes plásticas, mas a música, a dança, o teatro, a poesia) e que, mesmo *entre essas linguagens há diferentes estilos, técnicas, linhas, tendências* (STRAZZACAPPA, SCHROEDER e SCHROEDER, 2005, p.76).

### **Artistas-educadores?**

Nesses mais de 10 anos de atuação e de convivência com os educadores de artes, percebi que há mais qualidade no processo educativo que conduzem, quando estes têm sua própria produção artística desenvolvida. A escolha da expressão artistas-educadores, ao longo deste texto, deu-se a partir dessa percepção. Convivi e ainda convivo tanto com profissionais que são artistas, como com educadores que se propõem a fazer teatro, percussão, dança e atividades plásticas a partir de uma relação amadora ou de pura experimentação com essas linguagens. O trabalho, nesse segundo caso, se resume a um uso superficial, outras vezes apenas pragmático e funcional da arte, como suporte ou ferramenta às outras áreas de conhecimento. É também uma maneira inovadora de lidar com alguns objetivos educativos e muitas vezes de forma mais lúdica, propiciando maior participação dos educandos. Mas não há aprofundamento, desenvolvimento ou experimentação intensa da linguagem trabalhada.

Percebo que isso ocorre quando o educador traz consigo essa vivência. Quando escolheu para si o envolvimento e o desenvolvimento dessas linguagens artísticas, quando tem suas próprias experiências estéticas e de fruição, conseguem “contar” isso aos outros de uma forma mais intensa e rica, que propicia a execução de projetos educativos em teatro, música, dança, ou artes plásticas com mais qualidade.

Ouvi certa vez uma afirmação que dizia que não permitimos às crianças e adolescentes tomar aulas de natação com professores que não sabem nadar, mas permitimos que aprendam a ler e a escrever com pessoas que não têm a leitura e a escrita como habituais e prazerosas em suas vidas. Essa reflexão atenta para a relação que nós educadores estabelecemos com os conhecimentos a que nos propomos trocar com outros.

Embora tenhamos avançado com os estudos sobre educação, na compreensão de que o professor ou educador não necessita ser o total detentor do saber, podendo até assumir não ter conhecimentos suficientes sobre um determinado assunto e estar num lugar de pesquisador tanto quanto seus alunos, sabemos que há algo de fundamental na relação entre o educador e os conhecimentos com os quais lida e busca construir com os educandos.

Ainda que sejamos educadores capazes dessa pesquisa constante e estejamos também em processo de desenvolvimento e aprendizagem, trazemos conosco a responsabilidade de fazê-lo com propriedade para que por meio das propostas e intervenções educativas, educandos possam ter, construir seus saberes e ampliar seu repertório cultural. A qualidade da práxis educativa, tanto na educação formal como na não-formal, depende intrinsecamente da qualidade com que nós, educadores intervimos, e mediamos vivências, experiências e oportunidades de construção de conhecimentos.

Na medida em que nosso repertório e nossa relação com esses conhecimentos são amplos e significativos, a relação dos educandos também pode ser.

Num vídeo das atividades de encerramento anual da Escola Municipal de Iniciação Artística de Santo André, de 1992, que teve papel importante em minha formação, alguns educadores de atividades artísticas eram entrevistados no local de trabalho com as crianças e também nos lugares e nas situações onde atuavam como artistas: encenando, tocando, pintando, esculpindo. Obviamente esse era um princípio do trabalho educativo, traduzido no vídeo, a partir do local das entrevistas. Atentei-me para esse aspecto, pois ficou claro e coerente a importância da relação e produção artística de cada artista para seu processo enquanto educador com os educandos e o vídeo foi além: demonstrou a relevância da prática educativa também para os processos de criação artística daqueles profissionais. O papel de educador e a convivência com os processos das crianças dialogavam, influenciavam e enriqueciam suas produções artísticas.

No texto de Strazzacappa, Schroeder e Schroeder, “A Construção do Conhecimento em Arte”, os autores afirmam que

*“Essa mediação em arte (tanto na sua dimensão de produção quanto de fruição) e os alunos não acontece de maneira neutra. Há sempre um professor, cuja história e relação própria com a arte vão ser determinantes na maneira como os alunos irão desenvolver seus próprios modos de ligação com as linguagens artísticas”* (STRAZZACAPPA, SCHROEDER e SCHROEDER, 2005, p. 78)

Estendi esse aprendizado aos meus critérios de seleção de educadores. Não de maneira radical e preconceituosa, desconsiderando a capacidade do ser humano em desenvolver-se e transformar-se. Mas busco selecionar educadores que têm produção artística própria e que tenham a arte viva em seu cotidiano.

Inclusive tenho tido a oportunidade de conhecer obras de alguns deles, o que tem sido uma experiência rica, pois amplia nossa relação, alimenta meu olhar sobre as propostas que realizam quando estão com as crianças e adolescentes, enriquecem minha compreensão sobre a relação que estabelecem com a arte e percebo mais sobre suas concepções de mundo, de ser humano e de sociedade, a partir de suas escolhas estéticas. Além de tudo isso, conhecer suas obras traz contribuições para o desenvolvimento de minha percepção estética e ampliação de meu repertório cultural.

Inclusive em algumas situações, precisei rever a carga horária de trabalho estabelecida para alguns desses educadores, que preferem que seja menor que a comumente praticada, de 40 horas semanais, pois isso interfere e limita sua prática artística.

### **Sobre as propostas educativas com as linguagens artísticas.**

Outro aspecto que passei a considerar relevante diz respeito à reprodução de obras de arte versus a experimentação e manuseio livre dos educandos nas atividades artísticas, das variadas técnicas, materiais e conhecimentos trazidos por essas linguagens.

Há educadores que convidam educandos a apenas repetir, copiar, reproduzir, imitar, fazer como lhe foi mandado pelo/a educador/a, pela partitura, pela coreografia, pelo texto. E há educadores preocupados em superar essa perspectiva reprodutivista, que muitas vezes imprimem nas crianças uma visão reducionista sobre o que é obra de arte e o

que não é, correndo um risco de acreditarem que “não desenham tão bem quanto os artistas”, como já ouvi de uma criança.

A partir de uma cuidadosa observação do trabalho com artes plásticas, pareceu-me mais interessante e significativo as experiências, assimilações e elaborações que educandos constroem a partir da interação com os mais diversos materiais, descobrindo seus próprios traços, estilos, preferências, numa atitude autônoma, embora orientada pelo adulto, de exploração e descobertas.

Entendi que, sem perder o papel de fornecedor e mediador das referências estéticas e dos códigos pertinentes às linguagens artísticas, os educadores podem iniciar as crianças no processo de experimentação e descobertas próprias, respeitando e aproveitando a espontaneidade infantil, para que ocorra efetivamente uma educação estética, sem a intenção de ditar o certo e o errado, ou mostrar o “consagrado” como oposto à “brincadeira de criança”.

A artista plástica e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm, em seu livro “Fazer e Pensar Arte” defende que :

*“se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão ao aprimoramento do processo criativo... Meus desafios não têm uma resposta única, podem ser resolvidos de várias maneiras... Uma tarefa artística realmente boa é fazer com que seus alunos pensem o oposto, pensem de maneira totalmente diferente...! ESPAÇO, CORPO, MATERIAL, TEMPO, O ADULTO – cinco fatores centrais que não devem limitar:*

*... o estar num espaço desafiador;*

*a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente;*

*a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala;*

*a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar;*

*o controle do tempo;*

*a conversa, o bate-papo;*

*a liberdade da criança de ser ela mesma.*

*... na oficina de arte, eu ainda vejo brincadeiras: o descobrir, o exceder, a dinâmica, o encanto, as histórias, a experiência com os sentidos, o emocional.” (HOLM, 2005, p.15).*



## E criança faz arte?

Nesse processo, também passei a compreender que a produção das crianças e adolescentes nessas atividades é diferente da produção dos artistas, esta intencional, consciente, processual, expressiva, política e até mercadológica. Algumas destas características podem ser estimuladas e experienciadas com os educandos, mas requerem desenvolvimento e amadurecimento pessoal e na própria linguagem artística.

No texto não publicado de Tatiana Fecchio Gonçalves (s/data), “*Criança faz arte?*”, a autora explora essa questão trazendo elementos importantes para a reflexão. Começa o texto apontando que a criança seria “*preservada de uma influência sistemática da razão, de amarras compositivas ou de regras acadêmicas pré-estabelecidas*” e, por isso, muitos artistas admiraram e almejavam essa condição expressa nas produções infantis.

A autora então, defende que o processo de criação de uma criança e de um artista se diferem no processo e na sua dinâmica, pois:

*“A criança expressa, ela é o seu desenho, se elabora durante o processo, interage, constrói e dialoga com seu mundo, articula idéias, conta histórias, aprende a dominar e se relacionar com ferramentas plásticas, expressivas. As tintas, os pincéis, os dedos, as personagens que se articulam e comunicam, o som que retira dos mais variados objetos, a ocupação no espaço, os jogo de equilíbrio. Esta dinâmica expressiva faz parte de uma dinâmica maior, exploratória, assimilativa e elaborativa por este sujeito que há pouco habitava um ventre escuro e quentinho. O que ele faz é um movimento de conhecer, se conhecer e se diferenciar.”* (s/p.)

Albano pondera sobre o processo do adulto:

*“O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico, em suas atividades produtivas ele sempre acrescenta algo em termos de informação e, sobretudo, em termos de formação. Nessa atuação, consciente e intencional, ele pode até transformar os referenciais da cultura em que se baseiam as ordenações que faz e aos quais se reportam os significados de sua ação...”* (ALBANO MOREIRA, 1984, p.38)

A criança, para a autora, ao criar, toma contato com o mundo e modifica-se principalmente a si mesma e se modifica o ambiente que a cerca, não o faz intencionalmente.

Entendi ser pertinente abordar este tema, pautada pelas experiências que vivenciei junto a oficinas de artes plásticas com crianças e adolescentes quando presenciei essa abertura para criação. Mas trago ainda uma inquietação quanto a maneira como nas outras linguagens artísticas, teatro, dança e música, lidam com esse importante aspecto da experimentação e criação livre. No teatro e na dança, tenho acompanhado alguns trabalhos em que há muitos jogos e exploração de possibilidade de movimentos corporais, contato com o corpo do outro, desenvolvimento da consciência corporal. Em especial no teatro, tenho encontrado educadores que buscam criar cenas e espetáculos a partir do repertório e vivências dos educandos, ao invés de começarem sua iniciação teatral encenando textos mais clássicos.

Mas me pergunto para onde vai a capacidade de criação espontânea quando a criança, adolescente ou adulto apenas reproduz cenas, coreografias e composições já prontas? Quantos músicos, atores e bailarina/os estão fadados a repetir criações alheias? Ainda que obviamente, coloquem algo de si mesmo, nessa execução? Ou será que a palavra “fadados” não seria adequada, pois há nisto um grande movimento expressivo cuja a repetição não é tão simples, mera cópia ou imitação?

Recordo-me de minha própria vivência de aprendiz musical com as aulas de piano e canto. Sentia um imenso prazer e enlevo ao cantar ou tocar músicas que conhecia e gostava. Isso me movia e, para alcançar este estado,

tinha consciência de que precisava aprender as técnicas pertinentes para chegar a um bom resultado final. E hoje me emociono ao assistir crianças tocando e cantando canções consagradas, ou até ao ver um grupo de crianças dançando “O Quebra Nozes”. Tenho clareza de que essas situações oportunizam inúmeros aprendizados significativos e, portanto, desenvolvimento.

Essas são questões que passam por mim e mesmo que ainda não tenha encontrado respostas, me fazem ter um cuidado para que as crianças e adolescentes, freqüentadores das oficinas pelas quais sou responsável pelo acompanhamento pedagógico, possam ter garantidos momentos de criação, de “utilização dos conhecimentos construídos” em momentos de brincar, de compor, de criar coreografias e cenas próprias. Busco desenvolver esse diálogo com os educadores e percebo um estranhamento muitas vezes. Como se nunca tivessem pensado nessas questões. Mas alguns deles têm procurado garantir esse espaço mais livre e espontâneo.

Recentemente, dois professores de violão me relataram com muito entusiasmo a inclusão do “momento de composição” em suas aulas. As crianças e adolescentes então, além de aprenderem a executar canções conhecidas e favoritas, também escrevem letras e criam harmonias na oficina de violão. E as apresentam também!



## **Espaço, materiais. A infra-estrutura necessária.**

E na interação com os artistas-educadores e nas oficinas que realizam, ao longo desses anos, na coordenadora pedagógica outra visão se formou sobre as condições de trabalho oferecidas a esses profissionais e aos educandos.

Para que esse trabalho tenha qualidade, aprendi a preocupar-me e valorizar a infra-estrutura oferecida aos educadores e a cuidar assim dos espaços que têm e utilizam para desenvolver suas atividades e a adequar os materiais e recursos de que necessitam, incluindo o número de participantes nas atividades. Até o interesse próprio do educando e a não “obrigatoriedade” na participação nas atividades foi objeto de reflexão e mudanças, embora aqui, tenhamos aprendido a estar atentos para que a *qualidade do convite* à participação e ao direito à experimentação sejam garantidos.

Na primeira instituição em que atuei aconteciam oficinas de percussão, capoeira e danças populares. Não havia uma sala específica para essas atividades e tudo se dava no grande barracão, em piso de cimento queimado. A percussão era com instrumentos alternativos e sucata, o figurino das danças era chita e adereços simples, assim como na capoeira. Essas não eram oficinas “caras”, quanto aos materiais utilizados. Os educadores tinham um papel primordial na execução das mesmas e não dependiam de um grande investimento em compra de materiais. E projetos educativos interessantes aconteciam, mesmo com essas condições.

Mas quando nessa instituição, iniciou-se uma oficina de artes plásticas, a coordenadora pedagógica da época pediu para que não houvesse desperdícios de tinta, pois esse material era caro. Foi o primeiro momento em que passei a refletir sobre a infra-estrutura necessária para as oficinas de artes. Tínhamos a vantagem de ser financiados por uma empresa que nos dispunha todo papel de que precisávamos. Não havia necessidade da compra de papel. Mas com a tinta era diferente. E não havia telas para pintura. Tudo se dava no papel.

Houve uma situação emblemática, que acompanhei de fora, mas ficou guardada na memória: As crianças pintaram seus rostos e corpo. Foi tinta para muitos lados. Chãos, paredes. Correram até o espelho para se verem. Queriam mostrar para os outros das outras oficinas. E obviamente brincavam de manchar os outros. E ouvi do educador de artes plásticas que esse era um momento importantíssimo de exploração do material e expressividade. Necessário. Para minha coordenadora, foi puro “desperdício de material”. As crianças não deveriam brincar com tinta daquela maneira. O material era para “virar exposição de artes, não bagunça”. Para o educador, aquilo era performático, também fazia parte da oficina. Expressão, exploração, aprendizagem do material, das cores, num suporte especial: o próprio corpo!

A convivência com essas diferentes concepções me educou. E absolutamente não foi um processo rápido. Após algum tempo de convivência com as oficinas artísticas é que fui capaz de entender a visão do educador e me dispor a ouvi-la. As provocações e incômodos dos artistas-educadores contribuíram para que eu parasse e passasse a olhar e escutar com acuidade o que acontecia com as crianças naquele momento. E depois de alguns anos, descobri que isso se repete com quase todos os educandos que têm liberdade para explorar o material espontaneamente, sem o controle castrador do adulto. Recentemente, vi meninos de 11 e 12 anos (que nunca tiveram acesso à tinta em boa quantidade e nem essa liberdade de expressão), que além de levarem a tinta para o corpo todo, rolaram literalmente sobre o papel! E mais uma vez presenciei a corrida para o espelho, o desejo de mostrar, brincar e passar a tinta nos outros. Isso se repete a cada ano quando iniciam a oficina.

Em meu papel de coordenação a conversa se dá com a faxineira, explicando-lhe que esse é um acontecimento normal em um ateliê de artes plásticas e ela não precisa se preocupar, pois um ateliê em ótimas condições pedagógicas

nunca vai ser limpinho! A “sujeira” é o indicador de qualidade! Assim como os livros amarelados, com pequenos rasgos e amassados da biblioteca! Sinal de manuseio, utilização, de que por ali há vida, há crianças e adolescentes se movimentando, experimentando, aprendendo.

*“Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, em vez de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência.”*  
(HOLM, 2005, p.10)

Na última instituição em que atuei, implantei a oficina de artes plásticas. Avisei a direção de que seria uma oficina de mais investimentos e meu papel foi o de garantir o respeito à educadora, ao espaço e aos participantes. Tarefa árdua e constante. Mediação a todo tempo. E com conseqüências profícuas!

A equipe e eu definimos o número máximo de participantes e o direito dos educandos em escolher a oficina de que desejam participar. Em meu primeiro trabalho, todas as crianças e adolescentes eram obrigados a participar semanalmente das oficinas de reforço escolar, capoeira, percussão, dança, artesanato e teatro. A equipe iniciou então uma grande discussão sobre a obrigatoriedade, versus a necessidade de experimentação, para depois as crianças formarem uma opinião. Resolvemos a questão oferecendo, por um curto período de tempo, todas as oficinas e, ao final do tempo combinado, cada educando escolhia a que preferia.

Isso ampliou o interesse e a participação, além da oportunidade de aprofundarmos os projetos de trabalho, pois tínhamos mais tempo e tranquilidade com as crianças e adolescentes já que não estavam participando de 5 oficinas, todas ao mesmo tempo. Em alguns momentos, foi necessário até criar horários alternativos, pois alguns desejavam participar de mais de uma oficina. E no geral, nessas instituições, as crianças entram aos 6, 7 ou 8 anos e podem permanecer até os 14 ou 18 anos de idade! Tempo suficiente para experimentarem e cansarem-se de muitas oficinas. Ou se aprofundarem intensamente naquela(s) que desejarem.

### **Respeito aos tempos, ao processo e não somente ao resultado.**

Aprendi o respeito pelo processo de trabalho e a sua valorização, sem colocar os resultados como prioridade absoluta em detrimento do que acontece no transcórre da atividade, durante o processo. Isso implica em não cobrar os educadores a todo tempo, exigindo deles resultados imediatos, apresentações constantes e impecáveis exposições das produções.

Certa ocasião, numa conversa com um de meus diretores institucionais, precisei explicar porque *“as crianças ainda estavam pintando tão feio”*, como ele afirmava ao olhar para algumas pinturas. Posicionei-me enquanto coordenadora e afirmei que aquele “resultado” era um grande avanço para aquelas crianças e aquela percepção dele, a meu ver era errônea. Discorri sobre o tempo longo que a educadora precisou, somente para convencer as crianças e adolescentes de que podiam desenhar, que poderiam se arriscar, pois seriam respeitados. Depois, contei sobre o demorado processo de instigá-los a registrar outras coisas que não casinhas, flores, montanhas e sóis sorridentes padronizados, comumente desenhados. Além de tentarem ir além das “tags” (assinaturas utilizadas por grupos de pichadores e grafiteiros) que repetiam constantemente. Contei como a educadora propunha que aumentassem, colorissem, modificassem essas “tags” em busca de novas imagens e o quanto eles disseram a ela que “não sabiam desenhar”. Alguns necessitaram de um grande investimento para vencer a baixa auto-estima e se arriscar no papel em branco. Esse vazio é desafiador e assusta a

muitos. E narrei sobre como achavam estranho o fato de a educadora elogiá-los quando começaram a parecer desenhos estranhos: “*Dona, por que você gosta quando a gente faz esses desenhos estranhos?*” E ela: “*Porque esses são de dentro de vocês!*” São esses meus preferidos!”

Tenho clareza de que o trabalho com as linguagens artísticas implica em momentos de mostra, apresentações ao público, exposições. O resultado também é percebido nesses momentos. Mas vivi algumas situações com artistas-educadores, principalmente os que já atuaram em organizações não-governamentais e entidades assistenciais que, quando contratados, receosos, perguntaram-me sobre a cobrança em mostrar resultados aos financiadores.

Assim, atualmente, eu e os educadores com quem trabalho, combinamos mostrar sempre o processo, sem receio do estranhamento. Levamos às “mostras de arte” o que foi vivido no processo. E explicamos isso ao público. As atividades artísticas com crianças e adolescentes são fundamentalmente um processo de desenvolvimento e aprendizagem, nem sempre são percebidos no “resultado final”. Não estamos lá para formar artistas e para que o “resultado” seja uma obra de arte. Pode ser que alguns desses meninos e meninas aprofundem uma linguagem e desejem tornarem-se artistas. Mas isso não é o objetivo primeiro.

Em pelo menos dois momentos no ano, paramos e “nos mostramos”! E o que acontece é que, quanto mais os educandos se envolvem e aprofundam seus projetos e produções, mais eles e os próprios educadores solicitam esses momentos de apresentação e exposições. O desejo de mostrar-se nasce do processo. Vem durante e depois. Não antes.

### **As apresentações merecem lugares adequados. E as crianças merecem viver momentos de fruição artística de qualidade!**

Outro importante papel da coordenação pedagógica é o de buscar garantir espaços, apoios e bases adequadas para que o trabalho seja apresentado. O que mostramos também precisa ser respeitado e valorizado. Por isso, embora apresentações e exposições possam acontecer em diferentes espaços e suportes (e já levamos as Mostras para os bairros, ruas, escolas e praças), buscamos também criar oportunidades para que crianças e adolescentes vivenciem o palco, as cortinas se abrindo e fechando, as luzes, a sonoplastia de qualidade, espaços e suportes também adequados, organizados e bonitos para as exposições.

Além disso, faz-se imprescindível a garantia dos momentos de fruição artística, o contato com obras de arte e criações artísticas de qualidade. São momentos fundamentais para o desenvolvimento do repertório estético e da ampliação do olhar dos educandos, para significarem e re-significarem a relação com essas linguagens, na maioria das vezes distantes demais de seu contexto social.

Não há jogo de capoeira elaborado sem que tenham visto como são os movimentos. Não há desejo de dançar, se não houve contato com corpos em movimento, com coreografias. Não há paixão por tocar um instrumento, se não se conhece a beleza proveniente deles. Desenham-se sempre as mesmas formas, com as mesmas cores, num mesmo suporte, se não há descoberta de outras possibilidades.

Assim, no cotidiano da coordenadora pedagógica, as negociações para garantia de transporte e ingressos para exposições e apresentações são constantes! E sempre que saímos, o ritual é o mesmo: um número grande de crianças e adolescentes adentram em um espaço inédito para a maioria e olham, ouvem, brincam, estranham, bagunçam, falam alto, “levam broncas” dos adultos, comentam, colocam a mão, olham, perguntam, ouvem e a maioria pede sempre para voltar!



**As histórias e repertórios dos educandos também precisam ser levados em consideração.**

Outro aprendizado se deu no âmbito do respeito à “estética” e ao repertório cultural das crianças e adolescentes, a valorização da cultura popular e de suas manifestações artísticas tanto quanto aquelas, consideradas por alguns como “eruditas e cultas”. Aprendi a não hierarquizar as diferentes linguagens e/ou manifestações artísticas.

Deparei-me com conflitos decorrentes dessa sobreposição do erudito ao popular. Assim, busco garantir um espaço onde, por exemplo, o ballet clássico não se sobreponha à capoeira ou ao teatro. Os espaços de qualidade, o tempo, os materiais, os salários dos profissionais precisam ser equiparados. O que necessita constante atenção e diálogo com educadores e diretores das instituições.

Percebo, também, que a valorização da cultura popular brasileira se faz extremamente pertinente num projeto educativo voltado a crianças e adolescentes de baixa renda, oriundos de famílias que migraram de outros estados, que frequentam escolas com qualidade precária, vivem situações de vulnerabilidades e diversas violações de direitos. Essa valorização implica em tratarmos e respeitarmos, nas atividades propostas, as histórias e cultura que cada um traz.

No oferecimento de atividades e oficinas, tenho atentado para a construção de novos conhecimentos e contato com linguagens e manifestações artísticas plurais, mas com um profundo respeito pelo contexto histórico e social dessas famílias. O HIP HOP (dança, grafite e o rap) por exemplo, tem sido extremamente solicitado pelos educandos.

*“A arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecendo a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade, com suas manifestações culturais festivas, sacras e profanas.” (STRAZZACAPPA, SCHROEDER e SCHROEDER, 2005, p. 75)*

## **Atenta à relação e trocas de conhecimento entre artistas-educadores e educadores das outras áreas...**

A coordenação pedagógica também tem a responsabilidade de mediar a relação dos educadores das atividades artísticas e dos demais e, também, de todos os funcionários da instituição, num esforço para que o trabalho educativo seja realmente multidisciplinar, sem cair em hierarquizações ou desvalorizações das diferentes áreas do conhecimento.

Em inúmeras instituições que conheci há uma grande presença das atividades artísticas, assim, como de educadores que trabalhavam com outras temáticas como o esporte, cidadania, sexualidade, mundo do trabalho, informática e apoio escolar. Mas em algumas organizações, os artistas-educadores não se responsabilizam por tarefas como entrada/saída e refeições das educandos, rotina nas instituições assistenciais, o que ocasiona alguns conflitos entre as equipes. Geralmente os educadores de arte desenvolvem oficinas específicas e pontuais e têm uma carga horária reduzida. Os demais educadores trabalham 40 horas semanais. Em geral, até a forma de contrato se diferencia entre os educadores de artes e os demais. Estes são muitas vezes contratados por contrato de prestação de serviços, enquanto os demais, com carga horária maior, têm “carteira assinada”.

Nas atividades artísticas, o foco está nas crianças e adolescentes que passam pela oficina, enquanto os outros educadores detêm conhecimentos mais amplos sobre todos os participantes e em alguns casos atuam junto às assistentes sociais, conhecendo de perto as histórias dos educandos, visto que têm mais tempo na instituição.

Alguns conflitos vividos em minha experiência, oriundos dessa situação são os seguintes: o tempo de planejamento e trocas entre a equipe fica restrito aos dias em que os educadores de artes estão na instituição. Reuniões precisam acontecer nesses dias para que todos possam participar e isso diminui ainda mais os horários das atividades artísticas; o tempo de apropriação dos artistas-educadores ao espaço e compreensão do funcionamento da instituição é maior e mais lento; o contato com o serviço social também é mais escasso, portanto, não ficam sabendo de questões familiares e mais amplas sobre os educandos; há reclamações de ambos os lados sobre privilégios ou desvantagens propiciadas por cada lugar.

À coordenação pedagógica cabe buscar outras maneiras de organização, inclusive na organização de cargos, funções e distribuição de tarefas. O diálogo com a equipe sobre essa questão é constante em busca de soluções coletivas. Um dos caminhos mais interessantes tem sido o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, em que todos os educadores pensam em propostas mais integradas para as atividades educativas. Ainda assim, se faz necessário buscar estratégias e recursos junto aos diretores e financiadores para que haja composições de equipes mais equilibradas e que não privilegiem um ou outro grupo de educadores.

Se a convivência com pessoas que não têm a mesma formação, oriundas de diferentes áreas do conhecimento trazem elementos inovadores para o espaço educativo, por outro, lado esse deve ser um aspecto de cuidado e preocupação constante para a coordenação pedagógica. Tanto para acolher as diferentes propostas como também em não privilegiar, sem a devida reflexão e argumentação coletivas, um ou outro conhecimento, modo de olhar ou sugestão trazida.

Nas reuniões e encontros entre a equipe de educadores, muitas coisas são ditas. Organizá-las e mediá-las é tarefa importante.

Em certa ocasião o grupo de educadores decidiu que faria uma assembléia de avaliação com os educandos ao final do semestre. A idéia, sugerida por uma pedagoga, era levantar os elogios, críticas e sugestões sobre o processo, baseada em Celestin Freinet, importante educador francês do início do século passado. A proposta com essa atividade era

avaliar o primeiro semestre e criar combinados para o próximo. Nessa reunião não estavam presentes os educadores das artes. Sugerir ao grupo que começasse essa conversa com a produção de um texto individual, em que cada educando avaliaria sua participação ao longo do semestre, numa auto-avaliação. Essa sugestão foi incorporada à atividade.

No dia da assembléia, a educadora de teatro estava presente e, ao saber que a atividade começaria com a auto-avaliação, questionou o grupo de educadores sobre um possível distanciamento dos educandos, do conceito de auto-avaliação. Então, preocupada com a questão, sugeriu uma estratégia que poderia contribuir com o trabalho. Pediu alguns espelhos para a educadora de artes plásticas e antes da atividade escrita, propôs aos educandos que se olhassem antes de começarem a escrever e que, se olhando, pudessem lembrar e registrar como fora sua participação no semestre.

Alguns tiveram dificuldade em se olhar, mas a maioria aceitou o desafio inédito. Auto-avaliação com espelho. A proposta soou mais estranha para alguns educadores da equipe. Meu papel foi de conduzir uma conversa com o grupo acerca das contribuições que aquela idéia trouxe à atividade de auto-avaliação. Ao final da conversa, todos chegamos à conclusão de que o exercício fora enriquecido a partir da introdução do espelho. Uma idéia simples, saída “da cabeça” da educadora de teatro, que trouxe mais sensibilidade e profundidade à atividade, possibilitando ao grupo refletir sobre outros modos de fazer, surgidos do encontro das diferenças.

Numa outra situação, no momento das refeições um pouco conturbado, a equipe combinou estar junto dos educandos para comer com eles, ajudando, enfim, participando com mais propriedade das refeições. Essa mesma educadora, então, propôs ao grupo de educadores, que cantassem durante o almoço. Outra idéia estranha para alguns e desnecessária para outros.

Posicionei-me a favor, incentivando a idéia. Assim, ela com outro educador se puseram a cantar uma música engraçada, numa língua inventada. Foi cômico, divertido e repetiram várias vezes, atendendo a pedidos. No geral todos gostaram, com exceção de alguns educandos mais adolescentes e exigentes, já enrijecidos pela rejeição às brincadeiras infantis. Nem toda a equipe reconheceu que por meio da intervenção musical também estávamos qualificando o horário do almoço com alegria e leveza. Entenderam que a cantoria “tumultuou um pouco o almoço, pois os educandos reagiam, se manifestavam”. Pontuei para o grupo, então, que aquele tumulto era sadio e bem vindo, se comparado aos tumultos decorrentes dos desentendimentos entre os educandos durante o almoço.

Essas situações são corriqueiras no cotidiano de uma equipe multidisciplinar. A mediação da coordenação pedagógica se dá nesses momentos, ponderando, questionando, ajudando o grupo a refletir. Meus posicionamentos favoráveis às contribuições dos artistas-educadores podem ser interpretados como privilégio se o grupo todo não reconhecer essa contribuição, como já ocorreu. Assim, meu papel é o de instigar constantes reflexões sobre essas questões para que a valorização da poesia, da presença dos sons, do corpo, das formas, cores, da criatividade enfim, possa ser opção do grupo e não apenas dos artistas-educadores e minha.

Ao mesmo tempo em que me tornei coordenadora pedagógica, aprendendo com artistas-educadores, aprendi também sobre meu papel de orientação pedagógica numa troca de conhecimentos e na reflexão conjunta sobre as práticas desenvolvidas por eles. Encontrei artistas-educadores disponíveis às descobertas educativas e abertos para minhas contribuições e preocupações pedagógicas.

Minhas intervenções se dão em vários âmbitos. Passa pela relação entre educadores e educandos, na resolução dos conflitos e brigas infinitas, tão próprias de relações infantis e juvenis. Também discutimos idéias para organização dos grupos e necessidade de disponibilizar a escuta aos relatos de experiências frustradas e na busca por soluções, como também no compartilhar dos momentos em que “as atividades dão certo”! Outra tarefa é articular e mediar organização do trabalho em equipe, garantindo a realização dos calendários construídos, facilitando a realização das atividades e

eventos pertinentes a um ambiente educativo. E por fim, a preocupação com a garantia dos momentos de planejamento, avaliação, formação e estudos da equipe.

Aprendi a estar atenta às concepções de educação que os educadores trazem pois, muitas vezes desconhecem ou nunca foram convidados a refletir sobre as ideologias e concepções que estão por trás de posturas e propostas educativas. Atento-me para a maneira como se colocam enquanto educadores, que princípios prezam na relação educativa, que reflexões realizam sobre sua prática, que concepções de sujeito trazem e como percebem a construção de conhecimento.

A partir dessas observações, realizo intervenções, que vão desde uma simples sugestão como “se aproxime do grupo ao conversar com eles para que não precise falar tão alto”, ou mesmo “lembre-se de que a disposição da sala e materiais pode ajudar na organização do grupo”, até uma busca de idéias para cuidar dos “desinteressados”. Intervenho, pois, com questões para que os educadores pensem no “por que alguns educandos não estão se interessando pela atividade” e qual é nossa responsabilidade diante disso. Também participo com reflexões mais profundas sobre como podemos buscar coerência entre nossa prática e a concepção de educação e sujeito que perseguimos.

Alguns dos educadores de atividades artísticas não passaram por uma formação em educação ou licenciatura específicas. E percebo que esse aspecto não inviabiliza a realização de bons trabalhos educativos. Artistas-educadores muitas vezes estão mais livres de posicionamentos “escolarizados” e tendem a enriquecer os olhares e compreensões da equipe, pois trazem outras concepções e percepções. As experiências de mais sucesso foram aquelas encontradas nas pessoas cujo profundo desejo e interesse era o de ocuparem o lugar de educador ou educadora.

Todas esses aspectos estão presentes em qualquer trabalho educativo e requerem de uma equipe, uma postura constante de também “educandos”, aprendizes, estudantes e pesquisadores. Há um imenso potencial nas relações de trocas de saberes entre coordenação pedagógica e equipe de educadores, quando estes se dispõem a estar juntos, discutir, contrapor, criticar, sugerir, reconhecer as falhas e buscar as soluções conjuntamente, quando se dispõem a arcar coletivamente com os ônus e os bônus dessa relação.

### **Aprendo também com as experiências que não dão certo...**

Vivo obviamente, nesse trabalho, inúmeras situações frustrantes, que não “deram certo” e com elas também aprendo. Há um limite claro no que diz respeito aos conhecimentos pertinentes às linguagens artísticas que não trago comigo. Em algumas situações, tenho a sensação de que poderia contribuir melhor se compreendesse mais os códigos dessas linguagens.

Em certa ocasião, vivi uma experiência intensa e desastrosa, que culminou na dispensa da educadora e num processo artístico com adolescentes, interrompido no seu auge. Nesse fato, ficou evidente para mim que o papel de coordenação pedagógica junto a artistas-educadores é delicado, principalmente quando não cuidamos da distância existente entre campos de conhecimento e não nos propomos a acompanhar e apoiar efetivamente o trabalho.

Relatarei essa experiência com o cuidado de apontar que o que trago aqui é a minha versão e interpretação dos fatos, passível de discordância entre os envolvidos, mas que, em mim, registrou-se como uma forte experiência formativa para meu papel de coordenadora pedagógica.

A educadora era recém formada, com pouca experiência no trabalho sócio-educativo e eu e mais uma colega de coordenação, não atentamos para esse fato, pois nesse caso o apoio e acompanhamento deveriam ser maiores. Ela assumiu muitos grupos de crianças e um grupo de adolescentes e, ainda que apresentasse algumas dificuldades, sua presença animada e comprometida, seu intenso envolvimento com aquela linguagem artística e sua grande desenvoltura na condução dos grupos nos tranquilizava. Constatei isso nos poucos momentos de orientação que tive com ela e, então, minha colega e eu, ocupadas com as diversas tarefas de gestão, deixamos de fazer o essencial do papel de coordenação: acompanhar e apoiar sistematicamente o trabalho dessa educadora.

Assim, várias situações complicadas se desdobraram por conta da distância criada entre educadora e coordenação e ao final, um trabalho intenso de 9 meses foi interrompido por opção da instituição, após uma série de desentendimentos. Um dos grupos estava prestes a apresentar o trabalho. A maioria ficou desconsolada. Alguns, indignados, cortaram o vínculo com a instituição. Pus-me a pensar na responsabilidade que, enquanto coordenação, também tivemos sobre aquela situação. Sobre o fato de adolescentes serem submetidos a mais uma experiência de perda e frustração, dentre as muitas já vividas. E sobre como os entraves dessa situação se relacionaram com a distância existente entre os modos de fazer de artistas-educadores e os outros profissionais da instituição. Não sei ao certo o quanto, mas penso que a história poderia ter sido outra, caso nós, equipe de coordenação, tivéssemos nos debruçado mais sobre o problema e dado o devido tempo às tarefas de coordenação pedagógica. Talvez, pudéssemos ter encontrado uma solução menos drástica para a questão.

Na última conversa com a educadora, momento tenso e delicado, ela disse uma frase que me chamou a atenção: *“não compreenderam o que eu falava aqui...”* Não posso afirmar acertadamente o que ela quis dizer com essa afirmação, nem desejo analisar sua coerência, pois não aprofundamos a conversa. Apenas ressalto que, ao ouvir essa frase, imediatamente lembrei-me do tempo em que não entendia absolutamente o que meus colegas artistas-educadores diziam... Para que eu chegasse até ali, muitos desencontros também aconteceram. Eu não compreendia nem enxergava o que acontecia nas atividades artísticas. Foi necessária uma árdua jornada de aproximação, reflexão, questionamentos, desconstruções e construções. Embora olhando para trás, pudesse perceber aprendizados conquistados, essa situação demonstrou quanto ainda falta aprender.

De fato, a convivência entre pedagogos e artistas-educadores exige deslocamentos de ambos os lados, pois são universos, linguagens e conhecimentos diferentes, que se unem em prol de objetivos comuns. E o caminho de construção de pontos de convergência não é simples.

No texto *“A dúvida de Cézanne”* de Merleau Ponty (1980), o autor discorre sobre a vida e a obra de Cézanne e sobre como sua *“constituição esquizóidia”*, sua doença, intercambiou-se com suas produções. No texto, o autor pondera sobre a relação que existiu entre ambas e nos convida a refletir sobre em que medida, sua obra, exigiu a vida que ele teve, incluindo sua doença: *“É certo que a vida não explica a obra, porém certo é também que se comunicam. A verdade é que esta obra a fazer exigia esta vida.”* (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 122).

A partir de minhas vivências, percebo que artistas trazem consigo especificidades. São pessoas sensíveis e atentas a aspectos da vida e do mundo, que passam despercebidos para outras pessoas. Há uma sensibilidade e abertura para processos de criação que exigem uma certa *“vida”*. Foram essas as especificidades que encontrei. E que no início de minha vida profissional estranhei e chamei de *“esquisitices e maluquices”*. E que me abriram os olhos e o coração para respeitar e compartilhar aprendizados com pessoas com esse perfil, os artistas.

*“O artista é aquele que fixa e torna acessível aos mais “humanos” dos homens o espetáculo de que participam sem perceber.”* (Ibidem, p. 120)

## Pressinto a necessidade da arte...

Estas foram algumas das experiências que me formaram enquanto coordenadora pedagógica de atividades artísticas que me provocaram e suscitam novas reflexões e aprendizados. Hoje possibilitam o exercício de um olhar mais criterioso e cuidadoso com educadores, educandos e espaços de educação e arte.

Placco (2003) discorre sobre *olhares necessários a um(a) coordenador(a) pedagógico/a*: olhar de constatação, olhar da investigação, análise e reflexão, olhar da ação, re-olhar da avaliação e

*“olhares de curiosidade, invenção, espanto – permitir que o insólito exista e se mostre no cotidiano, com suas estranhezas e aparentes impossibilidades, ao lado da criação do novo, do inverso, do avesso, trazidos por uma perspectiva diferente do olhar.”* (PLACCO, 2003, p. 56)

Tornar-me coordenadora pedagógica na convivência com artistas-educadores possibilitou incontáveis situações em que a pedagoga com seus conhecimentos se espantou, virou do avesso e se re-criou para que novos olhares e percepções nascessem e para que, por meio dessa parceria e cumplicidade aprendiz entre todos os atores envolvidos, se consolidasse a busca por práxis educativas significativas, prazerosas, multicoloridas, e constitutiva de seres humanos mais ricos e completos. O desejo de investigar as contribuições e importância da arte no desenvolvimento humano ampliou minha percepção e descortinou aspectos que até então julgava irrelevantes.

*Pressinto a necessidade da arte*, é uma frase da tese de doutorado da professora Luciana Esmeralda Ostetto “*Educadores na Roda da dança: formação-transformação*”. A referida frase, escondida em meio aos inúmeros sentidos que esta tese me trouxe, consolidou e organizou a compreensão atual que trago, sobre a arte: Ela é necessária. Tanto à formação das crianças, como para os adultos-educadores.

*“Ando à procura do universo em que habita o ser da poesia presente-escondido no adulto-educador. Universo que, em regra, tem sido banido de sua vida pessoal e profissional, marcada pela falta de experiências estéticas, da fruição, da arte.”* (OSTETTO, 2004, p.121)

Ostetto analisa no âmbito da formação de professores, dimensões esquecidas e negligenciadas nesse processo e aborda suas inquietações sobre as possibilidades formativas que a arte traz aos profissionais da educação. No texto, a autora vislumbra a “*essencialidade de provocar as múltiplas linguagens presentes no educador*” e deseja “*o ser da poesia do adulto educador*” (Ibidem).

A tese trata da presença do sensível, do inventivo, da dimensão criadora na formação de educadores. A autora afirma que “*comumente deparava-me com repertórios empobrecidos e tímidos, que revelavam, por sua vez, o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas através dos anos. Igualmente visível: a sensibilidade e o olhar tornavam-se embotados pelo árido cotidiano massificado*” (OSTETTO, 2005, p.28). Foi a mesma descoberta que fiz ao conviver com a arte e os artistas-educadores: havia mais coisas para serem vistas e percebidas ao meu redor, e mais belas. Meu repertório estava pobre. Havia movimentos dos corpos e do meu corpo a serem explorados e experimentados. Experiências poéticas, estéticas e de fruição por viver.

Com Manoel de Barros (2001), aprendi que “*a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas*”. De repente o universo do sensível descortinado a mim, ampliou minhas percepções, alfabetizou meu olhar para dimensões mais poéticas, para as múltiplas linguagens presentes no ser humano, para conhecimentos construídos a partir da sensibilidade, do imaginário, da criatividade, da transgressão, dos sentidos todos e não mais, apenas, da racionalidade. A partir dessas experiências, adentro por lugares dantes não visitados. A palavra arte, começa a fazer outros sentidos, se faz percebida em meu vocabulário e em meu cotidiano. Até visitas a museus e exposições, outrora distantes, agora já não me eram estranhas nem temidas. Arte passa a ser *uma coisa de outro tamanho* para e em mim.

Em minha formação, tanto no magistério como na graduação em pedagogia, a arte esteve pouco presente como proposta formal, assim como não está na maioria dos cursos de formação de professores e educadores. Mas, ao mesmo tempo, vivi experiências em meu aprendizado prático como educadora, que a ludicidade, a imaginação, a fantasia, o jogo, a brincadeira eram os melhores caminhos e momentos vivenciados com as crianças ou adolescentes com que trabalhava. Contar histórias, encenar, pintar, desenhar, construir, cantar e ouvir música, brincar e jogar eram os melhores momentos com os grupos dos “pequenos” com que trabalhava e utilizar desses “jeitos” para discutir temáticas, ou trabalhar determinados assuntos é que gerava motivação, interesse e participação nas crianças ou adolescentes.

Nos momentos quando eu tentava *ensinar* de maneira expositiva, ou quando propunha elaboração de textos para que *treinassem* a escrita, ou trazia “problemas matemáticos” para estimular o raciocínio lógico eram desastrosos, principalmente com essas crianças que já frequentavam a escola formal.

Enfim, tenho consciência de que vivi profundamente, experiências de formação defendidas por Ostetto, quando afirma que

*“tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com o corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (OSTETTO, 2004, p. 12)*

E em um processo intenso, como um ponto de mutação em meu percurso, firmou-se a consciência de que o fazer pedagógico se completa quando esse adulto educador permite, respeita e vivencia a presença do *homo demens, ludens, imaginarius e poeticus* em sua prática educativa, como defende Edgar Morin:

*“O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia. Isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (MORIN, 2000, p.58)*



**Quinto Movimento:**  
**Deslocamento simbólico da pedagoga - Da cruz ao círculo.**

*“A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial..”*

*(JAFFÉ, s/d., p. 232)*

Festa de encerramento do ano de 2007 e Mostra de Artes na última instituição pela qual passei. Era momento de celebração, pois mostraríamos o resultado do trabalho de um ano, meu primeiro ano na coordenação pedagógica deste espaço, onde eu fora responsável pela inclusão de mais oficinas de linguagens artísticas ao “cardápio” de atividades.

Estávamos nos preparativos finais e quando adentro o barracão de exposições, deparo-me com uma imagem que me toca. Educadoras organizavam no chão, com diversas fraldas tingidas em cores pastéis, um caracol, uma espiral, como em uma mandala, e enfeitavam o desenho com flores, folhas e pedrinhas. Emocionei-me ao olhar aquela imagem. Ao olhar aquele desenho no chão, todas as sensações que vivia naquele momento, vieram-me à flor da pele. O poder da imagem paralisou-me e trouxe à tona a alegria e satisfação com a qualidade do trabalho de meu primeiro ano naquela organização e a forte presença da arte ali, decorrente de uma opção minha, endossada pela diretoria da organização. Veio-me à mente o caminho que percorrera até aquele momento, vendo a “mandala” ser montada. Era o poder do símbolo. O círculo me impactara.



*“Com sua propensão para criar símbolos, o homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos, conferindo-lhes assim enorme importância psicológica..” (JAFFÉ, s/d., p. 232)*

Um outro símbolo havia marcado meus primeiros movimentos em relação ao convívio com artistas-educadores e com as linguagens artísticas, registrado em meu TCC: a cruz.

*“A cruz sempre fez parte de minha vida, da minha educação cristã. Mas ela veio, de maneira inédita, demarcar um outro momento, intrinsecamente relacionado à minha relação com a arte. Um momento em que conceitos e preconceitos começaram a ser destruídos, negados, desfeitos, desordenados, ao mesmo tempo em que identificava um novo jeito de me relacionar, estar, perceber e olhar o mundo.”* (SILVA, 2003, p.11)

Naquele momento, a cruz foi um símbolo importante. Tanto uma metáfora no sentido de peso, fardo, oriundos de uma incômoda convivência com os colegas artistas, pessoas que me provocavam a todo o tempo, como também significando um marco, um sinal de demarcação ou negação de territórios, como Antoni Tàpies, artista plástico catalão cujas obras conheci nesse percurso, ajudou-me a perceber:

*“A cruz é mais do que um sinal de morte no cristianismo. É símbolo de muitas coisas. É desde o símbolo universal das coordenadas de espaço até como marcamos território, uma marca de destruição ou negação.”* Antoni Tàpies

Reporto-me à cruz, nesse momento em que o círculo chega. O símbolo não é mais o mesmo, porque a coordenadora pedagógica não é mais a mesma.

No texto de Anieli Jaffé, *O Simbolismo nas Artes Plásticas – O símbolo do Círculo*, baseado em estudos de Carl Jung, encontramos um breve resumo histórico do simbolismo e da presença do círculo na história da humanidade. Esse símbolo aparece como expressão da totalidade da psique, incluindo o relacionamento entre homem e natureza, como imagem arquetípica interior, registrada e presente em todas as épocas. Aparece no mito de criação indiano – símbolo de unidade e integração; está nas mandalas desenhadas por monges tibetanos – o cosmos na sua relação com o divino; está presente na pintura e seita zen – simbolizando a perfeição humana; nas mandalas da arte cristã européia – presente na auréolas de Cristo; nas “rodas-solares” gravadas em rochedos da época neolítica, quando a roda ainda não fora inventada; na própria arquitetura em planejamentos de cidades, nos conceitos de esfera dos primeiros astrônomos, etc., o círculo *“indica sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização”* (Jaffé, s/d., p. 240).

Investigar o círculo, em contraposição à cruz se faz necessário em meu percurso. Não como opostos, e sim como um processo de desenvolvimento. De deslocamento. A cruz e o círculo também dialogam.

No texto citado acima, há o relato do mito indiano da criação que conta *“como o deus Brama, erguido sobre um imenso lótus de milhares de pérolas, voltou seus olhos para os quatro pontos cardeais. Esta inspeção quádrupla, feita do círculo do lótus, era uma espécie de orientação preliminar, uma tomada de contas indispensável antes de ele começar o seu trabalho de criação.”* (JAFFÉ, s/d., p. 240). No “voltar os olhos para os quatro pontos cardeais” encontro o desenho da cruz, contido no círculo.

Mas, à frente, o texto persegue a presença do círculo no traçado da fundação de Roma, que contraditoriamente foi registrada numa famosa descrição como a *“urbs quadrata”* (a cidade quadrada). Há porém uma teoria que tenta explicar esta contradição: *“a palavra quadrada deve ser entendida como quadripartida, isto é, a cidade circular dividida em quatro partes por duas artérias principais que corriam de norte a sul e de leste a oeste.”* (JAFFÉ, s/d., p. 242) Enxergo o diálogo do círculo e da cruz nas “artérias principais” da cidade.

E o texto também discorre sobre como a cruz tornou-se símbolo central na arte cristã, *“pois até a época carolíngia, a forma usual era a cruz grega ou equilateral, e portanto a mandala estava indiretamente envolvida naquele desenho. Mas com o decorrer do tempo o centro deslocou-se para o alto até que a cruz tomou sua forma latina, com a estaca e o travessão, como se usa até agora.”* (JAFFÉ, s/d., p. 244). O círculo, contido na cruz grega.

A cruz demarca um momento de meu percurso formativo enquanto educadora /pedagoga. Nesse caminho percebo as limitações, os limites de territórios até então explorados por mim e minha percepção começa então a se

deslocar, a se movimentar, a integrar outros olhares, outros pontos de vista, a circular. O círculo chega, simbolizando esse deslocamento, essa movimentação, essa mutação.

Arte passa a circular por mim. Sensibilidade, cuidados estéticos, os sentidos, o corpo, a poesia são elementos que então, conscientemente giram, passam a rodar dentro de mim e à minha volta. Percebi, por exemplo, o transformar da cruz em círculo quando olhei para a forma como realizo os encontros, reuniões e planejamentos das equipes.

No papel de coordenação, proponho há alguns anos que sentemos em roda. E percebo que não mais por opção político-pedagógica somente. Em minha formação, a roda concretiza o princípio que coloca todos no mesmo lugar, sem distinção ou hierarquia, em uma organização espacial comprometida com o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. É espaço de participação. Opção política fundamentada nas proposições dialógicas aprendidas com Paulo Freire. Além disso, como descreveu Madalena Freire, em *A paixão de conhecer o mundo*, onde a roda é mencionada como metodologia pedagógica, nela a conversa entre as crianças pode girar em torno de vários assuntos e assim, o grupo pode falar, dar opiniões, discordar e concordar, deslocando-se do egocentrismo próprio da infância. A roda, oportuniza o conhecimento do outro e de si, pois engendra situações em que é possível colocar-se no lugar do outro e considerar e articular o próprio ponto de vista com os demais. A roda também propicia vinculação entre todos os participantes e o papel do adulto nela, é coordenar e problematizar as questões que surgem, desafiando o grupo a compreender e crescer com seus próprios conflitos (FREIRE, 1983). Eis a opção pedagógica.

Mas para além dessas questões, hoje, a roda, presente constantemente em meu trabalho é também uma opção estética, no que diz respeito ao círculo, um desenho diferente daquele em que estamos acostumados a sentar na escola. Mais orgânico e que contribui com a maneira como podemos nos enxergar – aprendi com Tião Rocha, - antropólogo e educador mineiro da ONG CPCD, Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, que defende a “Pedagogia da Roda” - que *“roda boa é aquela redondinha, e de onde você estiver pode enxergar a todos com um simples movimento da cabeça e dos olhos!”*. Trabalhar em círculo, traz a força desse simbolismo para o processo. Opção sensível, pois nos remete a um centro, ao convite para um encontro que não se dá apenas na fala, mas no espaço, no desenho, na disposição dos corpos.

*“O professor Jung assinalou que o símbolo autêntico só aparece quando há necessidade de expressar aquilo que o pensamento não consegue formular ou que é apenas adivinhado ou pressentido.”* (JAFFÉ, s/d., p. 249)

E de repente, nessas tarefas cotidianas de coordenadora pedagógica, meus encontros com as equipes começaram a ter seus centros preenchidos. Sem dar-me conta do que acontecia, comecei a colocar no centro da roda, os livros, textos, CDs e DVDs, materiais, registros dos educadores, atividades de crianças e adolescentes, no chão, na mesa, sobre um tapete, mas sempre no centro das rodas de conversa ou reuniões. O círculo aparece intensamente e toma outros sentidos e significados.

*“Deixá-lo estar como expressão viva que provoca a atuação – busca do centro, reafirmando a dinâmica cíclica de se fazer educação incorporando as diferenças e acolhendo a dúvida. No símbolo que agrega todos os caminhos e todos os caminhantes, vislumbrar a totalidade. Aprender o círculo, conquistar o centro: possibilidade de equilíbrio do processo ensino-aprendizagem, relação dialógica, onde todos se educam em comunhão, como queria mestre Paulo Freire.”* (OSTETTO, 2005, p.176)

Na semana seguinte de planejamento que organizei, após ter-me deparado com a referida mandala, iniciei as atividades com a equipe sentada em círculo, ao redor das “fraldas coloridas” que pedi emprestado às educadoras. As pontas das fraldas se uniam no centro, formando o caracol, mas se abriam, como raios de sol. Disposição coerente com meu desejo de convidar o grupo para viver momentos coloridos, prazerosos e intensos de encontro e concentração de nossas energias. Desenho que convidava a equipe a buscar centralidade, que para mim ali, era a qualidade educativa.



Na tese de Ostetto, encontramos também algumas proposições sobre o círculo, a roda, a mandala e sua relação com a educação que trouxeram mais sentido e significado a essas reflexões.

No texto, Ostetto aponta suas descobertas na formação de professores, a partir da prática das Danças Circulares Sagradas:

*“Foi com as Danças Circulares Sagradas que comecei a pensar na carência de símbolos integradores na educação. A circularidade das rodas dos povos fez-me pensar também na formatação da educação institucional, seja educação infantil, ensino fundamental, médio ou universitário – em que o quadrado ainda impera, desenho rígido, ângulos retos, linhas estáticas. O quadrado pode ser estrutura que organiza, oferece base, mas também pode ser grade que aprisiona e estanca o fluxo do movimento. Através das Danças Circulares, via a educação na forma quadrada e imaginei: se as práticas educativas fossem arredondadas, tudo poderia fluir melhor. Não poderia? Haveria menos problemas de aprendizagem, menos indisciplina, reprovação e doença de professores... Sonho: o círculo, que agrega tudo e todos, girando na educação. Apareceu-me como uma imagem catalisadora, com a força capaz de inspirar a ação educativa nas mais variadas direções. O círculo como princípio.” (OSTETTO, 2005, p.155)*

A autora retoma os sentidos que o círculo tomou em sua trajetória enquanto professora. A roda, que, no início, era prática pedagógica, ritual de encontro do grupo, espaço de afirmação do pertencimento, exercício de alteridade, reconhecimento e visibilidade para os alunos, tornou-se algo maior: o círculo passou a ser uma ação carregada de simbolismo, “*direcionador de uma prática integradora, exercício de uma atitude e pensamento circulares*” (Ibidem, p. 158).

A autora também explora o círculo no zodíaco, como signo de unidade e da harmonia. Visível na natureza e no corpo humano, recorrente na cultura e na arte, presente em mitos de criação do universo e na geometria sagrada. “*Roda e círculo evocam equilíbrio, totalidade, diferenças, interdependência*” (OSTETTO, 2005, p. 155), se tornam símbolo essencial, ou seja, imagens que comportam muitos sentidos, para além de seu significado imediato. Torna-se um

*“instigante princípio para se pensar e fazer educação com inteireza e beleza,... desalojando a certeza e a rigidez da unilateralidade que vimos presente na educação.” (Ibidem, 2005, p. 176).*

## Outros deslocamentos percebidos

Conforme esses movimentos e deslocamentos aconteceram, não couberam mais dentro de mim, apenas na cabeça, tiveram que ser externados, passaram para as mãos, para o corpo, para as práticas educativas e profissionais da pedagoga.

Eu me transformara. Passei até a “levantar a cabeça e olhar menos para o caderno”. Quando participei das aulas de Licenciatura em Artes Plásticas, percebi que era a única que não se separava do caderno. Era a única pedagoga ali. Fazia constantes e frenéticas anotações e achava estranho o fato de que a classe não tivesse o mesmo comportamento. Seus cadernos eram de diferentes tamanhos e com páginas em branco. Muitos deles desenhavam e não estavam desatentos ou desdenhando da aula. Pelo contrário. Ainda que sem cadernos ou anotações, estavam inteiros na discussão que se travava, exatamente sobre o ensino de artes para crianças e adolescentes.

A construção de conhecimentos acontecia sem a necessidade de anotações constantes pela turma. E então, experimentei ficar menos tempo de cabeça baixa anotando o que era dito no caderno. Atentei-me aos diálogos, movimentos, corpos e expressões das pessoas. Não estou aqui defendendo a não utilização de cadernos. Registro apenas uma experiência que me colocou no movimento reflexivo sobre os modos diversos de lidar com a construção de conhecimentos.

Foi assim que me tornei uma pedagoga que compreende que poesia, estética, beleza e a arte são elementos que podem tornar a prática educativa mais rica, sensível. E passei a incorporar ao trabalho junto às equipes, outras e novas práticas.

A introdução e presença constante da música é um exemplo. A maioria dos encontros com as equipes é regada por músicas. Alguns educadores já brincam quando escutam músicas infantis ou instrumentais: “Ah! Isso é música da Carol!” Ou então perguntam: “Hoje você escolheu que música para colocar?”.

Tornou-se habitual a leitura de poesias ou histórias infantis para começar os encontros e os convites para que os próprios educadores iniciem as reuniões com propostas de atividades a partir das linguagens COM que trabalham. Nessa troca de experiências há mais vivências e conhecimentos sobre o que cada educador traz para o espaço educativo. Conhecemo-nos melhor e nos colocamos em situações de experimentação de outras linguagens com as quais não estamos acostumados como o teatro, a artes plásticas, a percussão, com avaliações extremamente positivas.

No lugar de coordenadora agora, busco estar atenta e aprimorar as maneiras pelas quais podemos qualificar o acesso que as crianças e adolescentes estão tendo à arte e às linguagens artísticas, visto que na história do Brasil essas foram excluídas e diminuídas da formação escolar de meninos e meninas. Mas também com os adultos, busco ratificar a presença e a importância da arte, da criatividade, sensibilidade e imaginação no trabalho cotidiano de reuniões, rodas de conversa, eventos e capacitações.

Também aprendi que levar em consideração os aspectos sensíveis e criativos, inerentes ao ser humano implica num aprofundamento do olhar, num amadurecimento e numa maior respeito às potencialidades que trazemos conosco. Se desde sempre lançamos mão das danças e pinturas para nos relacionar com o mundo que nos rodeia, suprimir ou diminuir a oportunidade dessas experiências nos reduz, nos desrespeita.

Considerar outras linguagens e não apenas a verbal ou escrita implica em respeitar o direito ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Se o imaginário criativo é um aspecto inerentemente humano, desconsiderá-lo no processo educativo é expropriar o ser de parte fundamental de sua constituição.

Perceber, respeitar e incluir as outras linguagens que também nos constituem humanos: o corpo, a produção de sons, de música, os gestos, movimentos, marcas pictóricas, a poesia, a ludicidade são pouco explorados pela educação, a não ser na educação infantil, que ainda assim, é um campo de luta entre o respeito à infância e a preocupação em preparar as crianças para um dia, enfrentar um vestibular.

Educadores precisam ser acordados, tocados pelo sensível, pela poesia, pelo lúdico para que respeitem esses aspectos em si e em seus educandos. Precisamos re-aprender a sentar no chão, virar cambalhotas, dramatizar uma história, criar personagens, cantar uma cantiga, dançar uma ciranda, brincar com tinta, construir castelos de areia e casinhas de papelão, *falar na linguagem da imaginação*.. Precisamos abrir nossos ouvidos às histórias fabulosas e poesias sem sentido. Precisamos notar as árvores e flores nos caminhos cotidianos, sentir os cheiros e vislumbrar matizes de cores que nos rodeiam.

Essas experiências de meu percurso, devolveram capacidades escondidas e fragmentadas, re-ligaram conhecimentos e experiências, contribuindo com visões mais ricas sobre o mundo. Podem constituir humanos mais completos e integrados e dessa maneira, trazer mais beleza para a formação das crianças, provocando adultos a valorizar o ócio, a beleza, as artes.

Muito já foi dito sobre as concepções de educação, de ser humano e de sociedade que colocam a racionalidade, o espírito científico em primeiro lugar em detrimento dos saberes populares, sentimentos, emoções, sensações.

Como afirma Edgar Morin

*“Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”* (MORIN, 2002, p.13).

Boaventura Souza Santos (1987) realiza em seu texto, *Um Discurso Sobre as Ciências*, uma crítica à ciência moderna, ordem científica hegemônica que instaurou seu modelo de racionalidade a partir da revolução científica no século XVI, e que foi desenvolvida nos séculos seguintes. Esse paradigma dominante passou a distinguir o que é e o que não é conhecimento científico, fundando um modelo totalitário negando o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautassem por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas - o que incluía o senso comum e as chamadas humanidades: história, filosofia, literatura, religião, etc.

Dessa forma, o conhecimento científico aspira à formulação de leis ao observar as regularidades, para que se possa prever o comportamento futuro dos fenômenos, num pressuposto de ordem e estabilidade, fundamentado na idéia de que o passado se repete no futuro.

Para a ciência moderna, conhecer significa quantificar, dividir e classificar o real a fim de que se determinem as relações sistemáticas entre o que foi ‘separado’. Esse modelo foi denominado também racionalismo cartesiano, com as contribuições de René Descartes, filósofo, físico e matemático, que fundou a chamada filosofia moderna, figura chave na “revolução científica”. Descartes defende que o mundo se torna cognoscível por via da decomposição de seus elementos.

Nas palavras de Santos, o conhecimento na ciência moderna, avança pela especialização. É tanto mais rigoroso, quanto restrito o objeto de sua análise. *“Seu rigor aumenta em proporção direta com que espartilha o real”*... *“Segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir as que quiserem transpor”*. (SANTOS, 1987, p. 46)

Dessa maneira, há apenas duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo modelo mecanicista das ciências naturais. (SANTOS, 1987, p. 18).

O mecanicismo, assim, idéia do mundo-máquina nos dizeres de Santos, é a “grande hipótese universal da época moderna”. Apresenta-se mais como uma forma de conhecimento que deseja dominar e transformar o real do que capacidade de compreendê-lo. Sendo assim, as leis da ciência moderna privilegiam o modo de funcionamento das coisas em detrimento do agente ou fim das coisas.

Essa divisão, impregnou o nascimento da educação enciclopédica. Segundo Morin:

*“Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”* (MORIN, 2002, p.15)

Santos, então, discorre sobre a crise desse paradigma moderno da ciência, processo irreversível. Afirma que

*“a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.”* (SANTOS, 1987, p. 52).

Com essa afirmação ousada, Santos critica a hierarquização das áreas do conhecimento e dos saberes da vida. O fato de as disciplinas de português e matemática sobreporem-se à educação física e artística foi um processo engendrado historicamente, calcado no modo de compreensão do real da ciência moderna.

Nesse sentido, Santos trouxe contribuições ao analisar o que chamou de “novo paradigma emergente”, ancorado em teorias e pesquisas de uma série de autores, cientistas e pesquisadores que não compreendem mais o conhecimento de forma dualista. No campo da Educação, muitas críticas à divisão e hierarquização dos saberes foram elaboradas, fundamentando a construção do conhecimento a partir desse outro paradigma. Se para a ciência moderna, a incerteza do conhecimento demonstra sua limitação técnica que deve ser superada para que o mundo possa ser controlado, Santos propõe que nos despeçamos desses lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, nos aventurando por novas paragens onde conhecimento volte a ser uma “aventura encantada, criativa e fascinante”. Ainda que para isso a incerteza, como defende Edgar Morin, e a insegurança tenham que ser exercidas, ao invés de temidas.

Jacques Ardoino afirma, ao se referir ao Pensamento Complexo defendido por Morin, que este corresponde a uma reforma, senão uma revolução, pois propõe que se juntem perspectivas anteriormente separadas, até antagônicas. O complexo aqui, diz respeito ao latim “*plecto, plexi, complexor, plexus: tecido trançado, enroscado, mas também cingido, enlaçado, apreendido pelo pensamento*” (ARDOINO, 2001, p.548).

E aqui, o círculo pode novamente contribuir com seu caráter integrador. Morin (2002:24) defende que o processo de conhecimento é circular, pois integra separação e ligação, análise e síntese. Para ele, como nosso modo de conhecer desune os objetos entre si, precisamos conceber o que nos une:

*“O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial...”* (MORIN, 2002, p.92).

## Conversas “circulares” sobre educação e arte com pedagogos em formação e professores.

*“Com a roda, a circularidade do conhecimento, não há o absoluto, o retilíneo, a mão única, a única voz, a forma única.”*  
(OSTETTO, 2007, p.32)

A partir de muitas dessas experiências e reflexões registradas até aqui, é que pude vivenciar a história “A Limpadora de Placas” relatada no prólogo. Nesse caminho trilhado, tomei consciência do nascimento de escolhas estéticas e sensíveis e essa história elucidada a caminhada.

Quando assumi a responsabilidade para discutir com as alunas “Educação e Arte”, escolhi contar trechos do que registrei em minha monografia (SILVA, 2003) e para isso levei os objetos e materiais que ilustraram a pedagoga em que me tornei. A idéia foi levar elementos que nos remetessem às linguagens artísticas como a música, dança, literatura e artes visuais.

No encontro narrei histórias que me levaram à convicção de que a arte contribui com a vida pessoal e profissional de um educador e com a ampliação de sua visão de mundo. Conteí de minha crença sobre como o ensino e a aprendizagem podem ser mais criativos e enriquecedores ao se pautarem pela estética, pelo belo, pelo colorido e pela multiplicidade dos nossos sentidos, por diversidade de formas, por nosso corpo inteiro; sem que a “cabeça” dê respostas precisas, seguindo uma racionalidade cartesiana. E insisti que para isso, há que se fazer um investimento no que vemos, escutamos, lemos e fazemos com nosso corpo.

E escolhi levar o círculo também, pois semanas antes, para conhecer o grupo participei de uma aula com a mesma turma, no mesmo local, conduzida por uma colega. Incomodou-me a postura dos corpos das alunas. Como a sala é apropriada para atividades corporais, há muitos colchonetes espalhados pelo chão. Elas deitaram-se neles, ocupando os cantos da sala, ficando longe da colega que dava a aula. Algumas chegaram a cochilar. Mesmo ciente de que corpos podem aprender em qualquer posição, li aquela imagem como um distanciamento do que estava sendo proposto. Uma indisposição e revelada no próprio corpo.

Busquei na organização da sala em círculo, criar um ambiente mais convidativo e cuidadoso com a disposição dos corpos. Haveria momentos em que sentaríamos no chão, brincaríamos e poderíamos até deitar; mas, ao chegarem, todas se colocaram no círculo. Dentro da roda e da conversa.

*“Dessa forma, em pensamento e atitude, afirma-se no cotidiano a circularidade do conhecimento, negando o absoluto, o retilíneo, a unilateralidade. A roda, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando as diferenças. Do estranhamento às entranhas do desconhecido na roda do conhecimento: sempre nós – eu, tu, ele -, circulando por mundos reais e imaginários, com prazer, sabor e paixão de conhecer.”* (OSTETTO, 2005, p. 158)

Os CDs que ouvimos traziam músicas tradicionais da cultura de diversos países, tocadas por um grupo de músicos-pesquisadores - Terra Sonora - e o outro, cantigas e histórias tradicionais da cultura infantil brasileira, da pesquisadora Lídia Hortélio -Abre a Roda Tindolêle. Na colcha também estava, além do “Limpador de Placas” o “Didática da Invenção”, de Manoel de Barros, com suas peripécias e deslocamentos poéticos. Lemos uma poesia e a maioria não conhecia o escritor.

Assistimos um trecho da coreografia “Samwaad: Rua do Encontro”, de Ivaldo Bertazzo, coreógrafo que preparou adolescentes de ONG’s da periferia de São Paulo na composição de coreografias a partir da dança contemporânea, capoeira, hip hop e samba, juntamente com músicas e danças indianas. O resultado estético do

espetáculo impactou-me fortemente. Vi meninos e meninas, com pouquíssimas chances de chegar àquele lugar, dançarem uma bela coreografia.

O outro DVD que levei foi o espetáculo “Corpo do SOM”, do grupo de percussão corporal Barbatuques. Este, conheci pelo Programa Ensaio da TV Cultura. Revelei minhas experiências de encantamento com as coreografias e músicas diferentes daquelas de meu pequeno universo.

Mostrei minha roupa de “contação de histórias” e discorri sobre a diferença que faz, ao contar história vestida com aquela indumentária – um cuidado estético. A sala perfumada com o incenso de framboesa revela o cuidado em incluir todos os sentidos para um efeito sinestésico.

E a conversa girou. Girou em torno da distância e desvalorização da educação em relação à arte. Trouxe ao grupo a reflexão sobre como paramos de desenhar na escola, ao adentrarmos o ensino fundamental, que apresenta desenhos prontos para a aquisição de um padrão de desenho “certo”. Falamos da dificuldade dos professores em vivenciar práticas artísticas em suas próprias vidas e a dificuldade em custear a compra de livros, CDs, ingressos para shows e espetáculos para a grande maioria da população.

Discutimos a concepção de que “as ciências exatas são mais importantes para a formação das pessoas”. Falamos da supremacia do português e da matemática na escola e de como o corpo vai sendo esquecido, sem ser convidado a participar das aulas, obrigado a manter-se sentado, com a cabeça “trabalhando”, a começar pela carga horária das aulas de arte e educação física. Falamos de como nossos corpos também foram atrofiados e o quanto é custoso para a maioria de nós, colocá-lo em evidência ou prestar atenção no que estão dizendo os corpos à nossa volta, das crianças e adolescentes com os quais trabalhamos.

Foi significativa a participação da maioria, Trouxeram exemplos próprios, percebidos no cotidiano de suas experiências educativas. Podia-se ouvir um eco a partir das conversas que brotavam. As alunas balançavam as cabeças afirmativamente e lembravam-se de inúmeras situações vividas.

Chamei a atenção para a infinita possibilidade de movimentos dos corpos, inclusive dos sons que podem ser produzidos por nossos corpos. Falamos da importância desse corpo disponível ao movimento e que conhece suas capacidades ao vermos trechos do “DVD Corpo do Som”. Então, referi-me à importância dos jogos, brincadeiras e cantigas da cultura infantil. Convidei-as a se colocarem em pé e ensinei uma brincadeira simples. Narrei que aprendera com Lucilene Silva, educadora e pesquisadora de Carapicuíba, formadora de adolescentes em situação de risco, na valorização de brincadeiras e jogos infantis nos intervalos e recreios de algumas escolas de sua cidade.

Também mostrei trechos dos Livros Baby Art e “Fazer e Pensar Arte” de Anna Marie Holm, para que conhecessem, ainda que superficialmente, possibilidades criativas em artes plásticas. Convém destacar que os livros trazem pequenos relatos e muitas imagens de diversas atividades que Anna Marie tem desenvolvido com bebês, crianças e adolescentes em oficinas de arte. Suas propostas são extremamente ousadas na busca de uma prática aberta e natural da experiência artística.

Vimos imagens de seu trabalho com as crianças: ternos usados que tornaram pinturas e esculturas, desenhos em papéis que foram enterrados; xícaras que “enlouqueceram” recebendo outras texturas e envolvidas pelos mais diferentes materiais; pintura de formigas; instalações com roupas usadas; sapatos; sombrinhas; o próprio corpo rolando em papel e tinta; folhas e gravetos; pintura de cima de uma árvore com a utilização de pincéis de 2 metros de comprimento; enfim, a possibilidade de utilizar qualquer material para ser explorado, utilizado, refeito. Lemos um trecho de Anna Marie:

*“Eu acho que todo mundo precisa experimentar uma oficina de arte: - experimentar materiais; descobrir possibilidades inusitadas; ter idéias novas; criar novas histórias. Martelar, colar, lidar com as coisas. Como é possível trabalhar com arte em ambientes não sensuais? De onde vão tirar idéias?...”*

*... os ambientes que oferecemos às nossas crianças não têm história. Ambientes nus, bonitinhos, em ordem – sem sensualidade. Hoje, os professores fornecem aos alunos todo o material de que vão precisar em suas tarefas! Como pode um grupo grande de crianças precisar do mesmo material para um tarefa artística? (HOLM, 2005, p.12)*

As alunas deliciaram-se com as imagens e, então, eu trouxe para reflexão a importância do olhar e percepção atentos que professores e educadores precisam desenvolver. Assim como Anna Marie nos dá diversos exemplos inusitados de materiais e lugares que podem ser explorados, educadores e pedagogos precisam exercitar a percepção para possibilidades muitas vezes “invisíveis”.

Apontei então para alguns materiais e objetos que considero simples, instigantes e expressivos. Tenho utilizado-os em determinadas situações com crianças, adolescentes, ou mesmo com adultos com quem trabalho, pois entendo que trazem uma riqueza estética pertinente e enriquecedora ao trabalho educativo. Permitem a exploração da cor, das formas, do cuidado estético e da expressão: a própria colcha no centro de nossa roda, colorida, com desenhos incas; uma bolsa de fuxicos bem colorida, que utilizo para contar histórias e de onde saem miniaturas e objetos relacionados com o que quero contar. Levei também algumas cobras de chita, provenientes da exposição “Que Chita Bacana”, onde trabalhei.

Discorri sobre a necessidade de aprendermos a olhar/perceber o entorno e descobrir possibilidades educativas. Penso que a arte também nos proporciona o desenvolvimento do “olhar”. Podemos aprender a ver coisas até então invisíveis, ou arriscar pelo inesperado e daí, surgirem novas idéias e maneiras de ver o mundo que nos podem fascinar.

Relatei às alunas a primeira conversa que tive com minha professora, orientadora do TCC. Ela propôs que eu acompanhasse o processo da oficina de artes visuais com crianças. E a única coisa que disse foi: vá lá e olhe! E eu rapidamente perguntei: Olhar o quê? E ela de novo me diz, vá lá, e olhe. E eu incomodada e já completamente envolta pelas preocupações pedagógicas pergunto: Mas olhar o quê? O espaço, os materiais, as crianças, suas relações, o educador, as propostas? E ela responde pontual e definitivamente: vá lá e apenas olhe. Percebi que a conversa terminara aí. E então, um tanto quanto incomodada, fui olhar.

No início foi difícil. Não enxergava nada. Estava vestida das preocupações pedagógicas que me pediam para organizar, selecionar e classificar o “olhado”, registrar num caderno. E aos poucos, como não havia regras para o que deveria ser visto, relaxei. Despreocupe-me. E me permiti olhar. Simplesmente olhar o que acontecia. Qualquer coisa que acontecia. Comecei a ver coisas desconhecidas. A insistência e a continuidade permitiram-me aprender sobre o que acontece numa oficina de pintura. Detalhes até então despercebidos surgiram.

Convidei as alunas para mais uma brincadeira. Um convite simples de reflexão sobre a necessidade de desenvolvimento e aprimoramento do olhar para o desconhecido, estranho e invisível. Expus algumas imagens de ilusão de ótica: a primeira, de um sapo ou cavalo, dependendo da posição em que é colocada a imagem. Algumas demoraram em perceber e precisaram da ajuda para identificar o sapo e o cavalo no mesmo desenho. Outras imagens que levei, brincam com o tamanho das figuras num jogo de perspectiva, outras traziam uma composição a partir da junção de várias outras figuras e algumas alunas ficaram perplexas quando perceberam que ali não havia uma imagem, mas sim uma junção de desenhos de cuja composição surgia a imagem.

As imagens foram passando de mão em mão durante um bom tempo e as alunas, extremamente animadas e falantes, divertiram-se com as descobertas após olharem com mais calma para as imagens. Depois que o grupo brincou bastante com o material, tentando descobrir seus pequenos mistérios, inversões e junções, perguntei se não era

interessante percebermos que havia algo mais para ser olhado, coisas invisíveis que escapam ao olhar superficial e descuidado.

Atentei para o fato de que o contato com linguagens artísticas havia me ajudado a desenvolver esse “olhar” e que nós, pedagogas, distantes desse universo do fazer e da fruição artística, temos uma forte tendência em colocar a arte num lugar pragmático e utilitarista. Ou seja, reduzimos a arte a um instrumento para obtenção de aprendizados de conteúdos e habilidades que precisamos ensinar. Desenhemos nas aulas de ciências, fazemos teatro para representar períodos e fatos históricos, dançamos coreografias para conhecer a cultura de determinada região ou país, usamos letras de músicas nas aulas de português e a literatura infantil para alfabetizar. E muitas vezes sequer percebemos que a arte, por si só, é uma linguagem, um campo do conhecimento, um ambiente de aprendizagens, experimentações, descobertas, fruição e construção de conhecimentos próprios.

Para finalizar nossa conversa daquela noite, atentei para o fato de que aprendi com essas reflexões, a partir dos incômodos e perguntas que cresceram dentro de mim e da decisão por trilhar um caminho de desafio em relação a elas. Essa caminhada é que havia me levado até ali. Discutir educação e arte há alguns anos era algo distante e irrelevante e vinha contaminado pela crença de que eu nada sabia sobre arte, não tinha condições de ir a museus, pois não tinha preparação nem conhecimentos suficientes para decifrar o que o artista queria dizer, pois tinha freqüentado pouquíssimos espetáculos, exposições e apresentações artísticas, em minha vida.

O papel assumido pela pedagoga nessa aula, trazendo à tona todas essas reflexões sobre educação e arte, foi extremamente significativo e marcante. Conteí às meninas, que recentemente havia tido a oportunidade de ir a Portugal para um congresso de Arte e Educação e que havia conseguido aproveitar a viagem e ir até Barcelona, na Espanha, para conhecer a “Fundacion Antoni Tàpies”, galeria do primeiro artista plástico cuja obra me tocou, como relatado em minha monografia de conclusão do curso de pedagogia (SILVA, 2003). Surpreendentemente, o que mais fiz, nos 4 dias em que passei naquela cidade foi conhecer alguns de seus renomados artistas: Miró, Picasso e Gaudi. Por isso havia também algumas reproduções e catálogos sobre a colcha.

Terminei o encontro emocionada. Sou outra. Ocupo outro lugar. Tenho uma outra e mais rica relação com a arte, com a poesia, com a estética, a sensibilidade, a beleza.

*“Da curiosidade à descoberta, passando pelo caminho da imaginação, há inúmeras viagens para serem realizadas, em busca de conhecimentos outros, que não o acadêmico, com o livro, o texto, o professor. Outros textos, outras paisagens, outros olhos, outras experiências, quanto há! E por que os alunos não vão lá?  
Mais que um simples fato ou constatação, há aqui uma denúncia, um alerta: como estamos formando e fazendo a educação de professores no curso de pedagogia?  
Que educação é essa que ensina o afastamento ou a fuga do desconhecido?  
(OSTETTO, 2005, p.35)*

### **Que surpresa... Outros convites!**

Também fui convidada por outros grupos de professoras de educação infantil e por uma Faculdade de Pedagogia para desenvolver alguns encontros com essa mesma temática. As propostas levadas foram as mesmas, com

uma ou outra modificação. O objetivo foi o de levar um convite explícito para uma aproximação com as linguagens artísticas e a reflexão sobre sua presença, ausência e possíveis contribuições.

Nesses encontros os participantes experimentaram atividades relacionadas às linguagens artísticas: criaram pequenas músicas, tocaram percussão, criaram coreografias, encenaram, brincaram e cantaram cantigas infantis, desenharam e pintaram com elementos da natureza, criaram bonecos de jornal, fizeram poesia e escreveram histórias.

Foi uma grande algazarra nos três momentos. Em um dos grupos, a coordenadora pedagógica relatou que nunca havia visto o grupo participar tão ativamente de uma capacitação, como denominou o encontro. E as atividades propostas eram tão simples, nada inovadoras.

Novamente ocorreram relatos em que alguns afirmaram que, se tivessem experimentado mais “arte” em suas vidas, poderiam ter desenvolvido outras habilidades, conhecimentos, competências. A lista de contribuições das atividades artísticas para o universo das pessoas revelou sempre o mesmo, em todos esses lugares, podendo-se registrar: desenvolvimento da criatividade, da criação, da auto-descoberta, da auto-estima. A arte sensibiliza, toca, mexe com lugares adormecidos e “por dentro”, é prazerosa e também traz disciplina, persistência, aprendizados, entrosamento, coragem.

As avaliações desses encontros por parte dos participantes também foram registradas: muitos participantes revelaram seu desejo de ter mais tempo para aprofundar a discussão. Pediram toda a bibliografia utilizada. Agradeceram o fato de terem tido a oportunidade de “colocar o corpo em movimento”. Trouxeram relatos de ampliação das concepções sobre arte, falaram de percepção do quanto esquecemos das outras possibilidades do corpo. Uma pessoa relatou que “*não se mexia daquele jeito há 15 anos*”. Alguns disseram que experimentaram o exercício proposto de olhar atentamente para o caminho que fazem todos os dias para o trabalho e relataram descobertas e surpresas. Um afirmou que se sentiu “mais próximo das crianças”. Avaliaram positivamente o colorido e os materiais da sala. Apontaram que foi surpreendente e estimulante. Alguém disse que percebeu que poderia fazer muitas coisas, de maneiras e jeitos diferentes e que a arte, “*explora muito mais coisas dentro da gente*”.

Uma professora, escreveu-me dias depois:

*Querida Carol,*

*Aceitei seu convite de pensar mais e refletir; olhar mais para o que está em volta e dentro de mim. Enquanto ouvia você falar sobre as diferentes linguagens artísticas, um movimento ia acontecendo comigo. Comecei a pensar na minha ausência de expressividade, e logo me lembrei o quanto a escola colaborou para isso, impondo modelos de bom comportamento. Lembrei que na 1ª série eu aprendera a desenhar um pato caricaturizado, na verdade era uma pata que usava chapéu. Eu me exibia para os colegas e desenhava na rua de terra a tal pata do desenho mimeografado. Hoje eu sei que estava começando a desaprender pois meus desenhos não eram tão perfeitos quanto os que a professora trazia e já nos entregava pronto. O recado estava dado: os desenhos prontos eram os melhores e a mim cabia a tarefa de pintá-los com capricho. Resultado? Tenho uma certa resistência em me expressar, seja através da linguagem oral, da dança, da representação... Bom, sei que isso não aconteceu só comigo e hoje não é mais novidade. Prova disso é que as escolas renomadas trabalham atualmente com os desenhos produzidos pelas crianças.*

*Querida te dizer que o que aprendi hoje esteve muito mais nas entrelinhas. Aprendi com seu modo de se doar, de escutar, de se colocar junto com o grupo e isso despertou em mim uma vontade grande de poder aprender mais, mesmo sendo a escória, como diz a poesia de Manuel de Barros. Você me trouxe esperança! Ainda há tempo! Percebi que você falava sobre a Arte e trazia a vida e não a escolarização da Arte. Obrigada pela oportunidade!!!*

*Gostaria de ter a Bibliografia dos livros apresentados por você.*

*Grande abraço,*

*Maria do Carmo*



Conforme Ostetto:

*“Inscrever a arte no itinerário da formação fará sentido quanto mais puder acender coisas por dentro dos professores. Fogo. Acender a chama. Imaginar. Constituir o reino intermediário. Criação. Reinvenção, disposição à aventura de viver por inteiro. Iluminação ao aventureiro. Incendiar o receituário de respostas. Destruição do que precisa ser renovado. Aquecimento da alma, (in)justamente desprezada por uma educação racionalista e pragmática. Entregar-se a beleza.”* (OSTETTO, 2005, p. 236)

Passsei a compreender que o universo da poesia, da beleza, da sensibilidade, da criatividade, da arte, enriquecem e agregam valores às práticas, às reflexões, aos espaços educativos e ao desenvolvimento humano. Foram aprendizados que permitiram à pedagoga, tornar-se outra. Constituir-se pessoa preocupada com aspectos anteriormente considerados irrelevantes e desnecessários. Esse foi um processo intenso de “incêndio de receituários de respostas” e de renovação, vividos pela pedagoga que teve a arte, inscrita em seu “itinerário de formação”.





## Últimos Encontros

### Sexto Movimento: Histórias de “Voz” e Pronúncia de Mundo

*“A função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade em geral. A magia da arte está em que nesse processo de recriação, ele mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo.”*  
(FISCHER, 1983 p.252)

João era uma garoto quieto. De personalidade introvertida. Não fazia grandes bagunças como alguns e se não tomássemos cuidado, poderia passar despercebido. Mesmo quando ficava bravo com os seus amigos, não esbravejava. A raiva era mais contida. Conversava sempre com esses amigos mais próximos e raramente se colocava na roda. Quando chamado a opinar sobre algo, geralmente abaixava a cabeça, envergonhado. Os educadores, nesses momentos, faziam brincadeiras afetuosas incentivando-o a participar e ele, rindo e contorcendo o corpo, acabava por dizer algo ou repetindo a fala de algum amigo.

Seus textos escritos eram sempre mais curtos e conversava pouco com os adultos. Com seus pares era mais comunicativo. A assistente social conhecia seu histórico familiar e sabia que João não tinha uma família negligente nem sofria de nenhum tipo de violência. Sua mãe era responsável e cuidadosa, havia se separado do pai de João quando ainda pequeno e assumiu sozinha sua criação. João tinha um bom desempenho escolar, e ainda que não fosse um aluno que se sobressaía, realizava suas tarefas com disciplina.

Mas um fato em especial marcou a história de João para mim e me tranqüilizou, enquanto pedagoga, em relação ao seu processo de desenvolvimento e socialização.

O garoto participava das atividades do Projeto desde os 7 anos. Agora estava com quase 10. Durante a maioria desse tempo ele participou das atividades de capoeira. Tínhamos a impressão de que esta era a oficina que mais gostava, não porque ele dissesse isso, pois não era dado a falar, mas percebíamos que ele se envolvia bastante com essa atividade, se dedicando com afinco.

Numa manhã, saí de minha sala, que ficava dentro do barracão onde acontecia a oficina de capoeira. O grupo estava jogando e João estava no centro da roda, jogando com um amigo. Não me lembro bem porque resolvi me deter um pouco ali, observando a roda. Mas o fiz e concentrei-me no jogo de João e assustei-me com o que vi. Seu jogo estava muito bonito e seus movimentos, sensivelmente elaborados. Demonstrava claramente a internalização de diversos códigos da capoeira. Mas para além de movimentos bem feitos, havia o movimento intenso do jogo e uma presença inteira. Seu corpo estava falando. E falava com intensidade, agilidade, ritmo e força. Ele olhava para o rosto de seu colega e encarava-o. O jogo de capoeira é um diálogo de movimentos de ataque e de defesa, cadenciados pelo canto. Exige atenção e escuta ao movimento do outro, ao ritmo proposto na ladainha. Como é um jogo de "pergunta e resposta" como dizia o educador de João, exige também uma postura propositiva. E o que descobri em João naquele dia, foi a capacidade de ser propositivo. Ele é quem, na maioria das vezes no jogo, propôs os movimentos. A posição do colega foi mais responsiva e passiva.

Além de tudo isso, seus movimentos já demonstravam graciosidade, prova de que já treinava há muito tempo, pois se leva um tempo até que a criança ou adolescente desenvolva todas essas habilidades e execute-as de forma completa no jogo. Quando isso acontece, o resultado é belo. E foi o que aconteceu com João. Estava no centro da roda, sob o olhar atento de outras 15 crianças e adolescentes, seu educador e eu.

Seu corpo falava fluentemente. Para estar ali venceu a timidez, a vergonha, o medo da exposição. Precisou desenvolver inúmeras habilidades corporais e aprender a linguagem da capoeira. Tinha percepção rítmica e espacial.

Tranqüilizei-me. Embora não falasse em roda e se expusesse pouco verbalmente, João havia desenvolvido essas habilidades por outro caminho. Pelo corpo. E se já realizava tudo aquilo num jogo de capoeira, não teria mais grandes dificuldades em fazê-lo em outras situações. Estava se desenvolvendo muito bem, a despeito de nossas preocupações com sua introversão. O garoto falava sim. E muito bem. Estava desenvolvendo sua voz na capoeira e na vida.

## A “tal” voz

No início de meus diálogos com a arte, como relato no texto “Aprendendo a ver, alfabetizando o olhar” (SILVA, 2003), acompanhei por alguns meses uma oficina de Artes Visuais onde o educador falava para as crianças que, naquela atividade, todos estariam num processo de “descoberta” de sua VOZ INTERIOR.

Esse se tornou um dos aspectos mais reveladores em meu processo de aproximação da arte: a tal da “voz”.

O educador se utilizava da metáfora de uma viagem de ônibus, quando o grupo todo entraria para descobrir sua voz! Não compreendia suas intenções no início, achava apenas que “didaticamente” aquela era uma ótima estratégia para começar uma oficina e deixar claro que o trabalho de grupo duraria 4 ou 5 meses e para isso regras de convivência teriam que ser construídas e respeitadas. Enfim, foi o máximo que consegui interpretar daquela história de todos “entrarem num ônibus” para uma viagem rumo à descoberta da voz.

Ao longo de minha aproximação, estudos, leituras e encontros com alunos do curso de licenciatura em artes, deparei-me com a dita voz interior a que o educador se referira. Descobri que falar de arte era falar de expressão. De linguagem, de “falas”, de discursos não-verbais. Compreendi que desenhos, pinturas, coreografias e sons falam, expressam, transmitem mensagens. São linguagem.

Assim, concluí que oferecer atividades e experiências artísticas para as crianças era proporcionar o descobrimento de sua própria fala, outros jeitos de “falar” e acessarem outras linguagens. Aprendi que nesse processo, educandos poderiam descobrir que podem e devem falar, que têm voz, que têm “coisas” para falar!

Compreendi claramente essa potência, nas atividades artísticas a partir da oficina de arte visuais. Nela, o educador se baseou nos estudos de Albano.

A autora, no texto “Pensando as Artes Visuais na Escola” (1999) afirma que

*“As aulas de artes visuais devem ser compreendidas como um espaço de jogo, de experimentação lúdica, onde a criança, através da livre manipulação da linguagem vai **construindo um discurso pessoal**. A área de arte configura-se portanto, como o lugar da fala dos alunos, onde o professor presente e atento vai fornecendo os desafios e os recursos para que esta fala se articule e desenvolva-se com profundidade e coerência.”* (ALBANO, 1999, p.49 - grifos meus)

*“...é necessário ter sempre presente que **arte é linguagem**, portanto **o importante é o que o aluno tem a dizer. O professor dá os recursos, mas não o discurso.**”* (ALBANO 1999, p.56, grifos da autora)

Assim, Albano também problematiza e questiona as atividades artísticas desenvolvidas pela escola, espaço onde as crianças deveriam ter acesso ao desenvolvimento de sua voz, que pode se dar a partir da arte, o que em geral acontece bastante na educação infantil. No entanto, na entrada ao ensino fundamental, a arte não é mais legitimada como uma das maneiras de “falar”. Essa afirmação baseia-se na observação feita pela autora, do modo como o processo de escolarização lida com o desenho da criança por exemplo, logo na primeira infância.

Segundo Albano Moreira (1984) o desenho é o primeiro registro da fala da criança:

*“Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever: O desenho é sua primeira escrita, Para deixar sua marca a criança se serve do desenho.”* (Ibidem, p.20)

A autora aproxima compreensão do desenho como desígnio, como projetar-se, lançar-se a frente. *“A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar.”* (Ibidem, p. 16). Os desenhos, incluindo aqueles que a criança faz no espaço com seus brinquedos, com folhas, areia, na brincadeira de casinha contam sobre os projetos das crianças. Com os desenhos pode se reorganizar a ordem interna e reconstruir a realidade.

Nos desenhos, nas narrativas elaboradas em brincadeiras e com materiais tridimensionais é dado espaço e tempo para a criança olhar a si própria e dar forma a suas imagens, registrar o que foi visto e modelar-se, criar a si mesma:

*“Se formos mais fundo nesta questão, veremos que o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É o tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos.”*

(ALBANO, 1984, p.79)

*“...ao dar forma a suas imagens, a criança está modelando a si mesma.”* (ALBANO, 2004, p.6)

Anning e Ring (2009) também observaram que o desenho das crianças pequenas também oferece uma janela para seu entendimento sobre o mundo e seus relacionamentos com as pessoas importantes que a cercam, sobre suas paixões, problemas, preocupações e possibilidades. Mas para as autoras, os adultos não se abrem para a relação existente entre as narrativas expressas nos modos da fala, do brinquedo, do desenho e das representações simbólicas no desenvolvimento das crianças. Para medir o progresso e crescimento, a alfabetização e a aritmética passam a ser mais consideradas a partir do ensino fundamental.

Dessa forma, a escolarização tem sido responsável pelo desaparecimento do desenho das crianças como consequência da dicotomia entre arte e vida existente em nossa sociedade. Essa separação, como já apontada no “Movimento” anterior, pede que as crianças parem de desenhar a partir dos 6 e 7 anos de idade (esse é o momento específico), para que possam agora, se desenvolver na alfabetização e na matemática, deixando de lado seu traço, que até então era expressão do seu pensamento. A arte, então, a partir desse momento fica mais alijada do processo de formação das crianças, relegada a um ou dois momentos semanais.

A criança então é convidada a abandonar a sua própria fala para assumir a palavra do adulto. Sua visão do mundo não é percebida, pois há uma maneira “adulta” de compreender o mundo. A maneira como a criança registrava seu pensamento, sentimentos, visões – no desenho – precisa ser substituída por outros códigos – os dominados pelos adultos.

*“Encaro, portanto, a ruptura e a estereotipia do desenho nesta fase, como sinal de submissão. A criança perde a confiança no seu desenho porque perdeu a confiança na sua palavra. A escola preenche todo o tempo com a fala do adulto, que a criança escuta e precisa devolver com a visão do adulto. Abdicando da sua. E quando o adulto se cala, ele, o adulto, se ausenta e não tem quem acolha a palavra da criança. Então a criança percebe que a escola é o espaço da fala do adulto e que para ela resta a cópia e o silêncio.”* (ALBANO, 1984, p.72)

## A “pronúncia do mundo”

Que sujeitos são formados dentro dessa educação que silencia e expropria a fala da criança? Que não acolhe sua palavra, preenchendo todo o tempo com a fala e visão de mundo do adulto? Sujeitos *expectadores e não recriadores do mundo* como afirma Paulo Freire (1996, p.69) ao analisar a educação bancária que ainda oferecemos às crianças e adolescentes.

E sendo assim, que possibilidades as crianças, depois adolescentes e adultos têm de se perceber construtores da realidade, protagonistas da sua história e da história de sua comunidade, cidade ou país, se, desde cedo, o que lhes é ensinado é submissão? Se não são convidados a desenvolver, a se apropriar e utilizar sua PALAVRA, sua VOZ? Se isso lhes é tirado, a começar pelo desenho, sua linguagem não verbal?

*“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1977, p.92 – grifos do autor)*

Paulo Freire defende nesta citação a palavra, a voz, a pronúncia, a ação que pode transformar o mundo. Uma educação que contribua para a formação de sujeitos portadores da sua própria palavra, da sua voz, que “pronunciem o mundo”, exige que o encontro entre educador e educando, do adulto com a criança como preconiza Freire, seja um ato de criação. Nesse sentido, o *“encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser de doação do pronunciar de uns a outros”* (Ibidem, p.93), mas sim oportunidades de desenvolvimento, de invenção, de criação da própria voz, como as atividades de artes tão bem podem fomentar.

A partir das experiências de expressão, de descoberta e apropriação da voz, as atividades artísticas também potencializam o desenvolvimento pessoal, viabilizando impactos na realidade social dos educandos, na medida em que os fortalece enquanto sujeitos e os convida a também atuar e intervir em sua realidade, percebendo-se protagonistas de sua história e da história de sua comunidade, cidade ou país, assim como o são de seus projetos de pintura, em suas construções de cenas, composições musicais ou coreografias.

Macedo, em sua pesquisa sobre as atividades de artes em ONG’s também compreende o *“ensino de arte como um importante viés na construção de sujeitos críticos capazes de atuar no mundo e construir ativamente sua história de vida”* (MACEDO, 2008, p.5).

Atuando com educandos que vivem intensas situações de vulnerabilidade social, percebo nas atividades artísticas, possibilidades de desenvolvimento. Há inumeráveis motivos para se compreender a arte como fundamental na formação, constituição e desenvolvimento humano. Mas aqui, recorto sua contribuição direta na autonomia e emancipação das pessoas. Respeitar a descoberta da voz, da palavra própria é propiciar a formação de sujeitos que pronunciem o mundo, o contrário de sujeitos silenciados e expectadores do mundo. Portanto, as atividades artísticas ao contribuírem com a educação estética dos sujeitos, também contribuem com formação política na medida em que desenvolvem expressão, voz, posicionamentos.

Consolidou-se em mim, um objetivo fundamental do processo educativo que me orienta enquanto coordenadora pedagógica e nas rodas de conversa com outros educadores(as) e pedagogos(as): podemos contribuir com a formação de seres humanos autônomos, expressivos, autores, protagonistas, participativos, criativos e criadores dessa realidade passível de transformação. E a arte, ao longo de todo esse processo que descrevi nesta dissertação, reforçou

esse posicionamento. Colocou-se como parceira de processos educativos, formadores de sujeitos “pronunciadores do mundo”.

Ao me debruçar sobre as condições de existência vulneráveis e precárias em que vivem muitos dos meninos e meninas que frequentam instituições assistenciais, são reafirmadas para mim, as possibilidades trazidas pela arte, na formação de sujeitos portadores de voz, de expressão, que se posicionam e participam ativamente do mundo de que fazem parte.

Em Kremer (2003) também encontramos a defesa da oportunidade de desenvolvimento da linguagem própria, nas atividades artísticas com jovens de baixa renda que em geral, não tem acesso à arte:

*“Eu acho que esse trabalho não só desloca o olhar da criança de seu cotidiano para um mundo rico de expressões – até então reprimidas –, mas desloca-o principalmente para uma nova visão de mundo. Para aquela criança que participa ativamente das atividades, o dia-a-dia e os seus objetos do cotidiano são os mesmos: a casa é a mesma, assim como suas roupas, seus sapatos, seus companheiros, enfim, o seu entorno. O que muda é a sua visão de mundo: abrem-se alternativas e outros horizontes até então nem pensados por ela, caminhos que pareciam inviáveis. E refiro-me aqui a caminhos e horizontes não restritos ao aspecto material, mas especialmente aos valores humanos e intelectuais. Possivelmente, serão mais uma convivência com a pobreza, com a discriminação social, com a violência. Porém, ela poderá observar esse mundo com outro olhar, e nele descobrir outros mundos e outros caminhos que não sejam a fatalidade da miséria urbana da periferia. Ampliou-se a visão de mundo desses jovens. (KREMER, 2003, p.27)*

Kremer evidencia contribuições da arte que não se colocam como salvacionistas, desejosas de “tirar” a criança ou adolescente do mundo em que vivem. E esse para mim, é um aspecto extremamente importante a ser levado em consideração por profissionais que desenvolvem atividades artísticas em ONGs e instituições assistenciais. Com esse trabalho, não se tira criança da rua, inclusive porque a rua é ainda muito utilizada como espaço de convivência e socialização nas periferias dos grandes centros urbanos (locais onde se encontram muitas das ONGs e instituições). Nem tampouco redime os educandos de sua realidade precária. Também não se formam necessariamente, artistas com essas atividades.

Conforme Kremer, o “entorno” da vida desses educandos, continua o mesmo ainda que participem de atividades artísticas. O que muda, talvez, são os horizontes, a visão que desenvolvem sobre esse entorno, delineando novos olhares, compreensões e modos de ver. E eu acrescentaria, pode-se mudar também, a maneira de se posicionar, de se colocar frente à realidade circundante. Uma das maneiras possíveis é se colocarem enquanto sujeitos participativos, cidadãos comprometidos com a transformação, mudança e desenvolvimento do “entorno”.

*“Desse prazer, dessa qualidade libertadora da arte, Bertold Brecht disse o seguinte: Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas platéias não precisam apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador.” (FISCHER, 1983 p. 14)*

## Concluindo esse “Movimento”

A partir dessas reflexões sobre a voz e a significação da “pronúncia do mundo”, compreendo que, a despeito das contradições presentes nas instituições que desenvolvem ações sócio-educativas, nas ONGs que se multiplicam pelo país e, na própria questão do terceiro setor é fato que as atividades artísticas são extremamente comuns nesse universo. Observa-se ser um campo profícuo, empregando arte-educadores no país.

Ao mesmo tempo, é um campo ainda carente de pesquisas. Encontrei discussões sobre o tema em dissertações e teses – Macedo (2008) Souza (2001) e Randi (2006) - e apenas três publicações que discorrem sobre as experiências com o ensino de artes em ONGs – Carvalho (20008), Kremer (2003) e Bianchi (2000). Nessa bibliografia, percebe-se que as atividades artísticas são colocadas como estratégia importante para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As possibilidades da arte no desenvolvimento humano ficaram bastante evidentes para mim. A partir da história da “busca da voz interior” passo a preocupar-me em atentar para situações e vivências de onde emerge a voz, tendo a palavra como resultante de expressão significativa (verbal e não verbal).

Partindo da concepção de linguagem como constituidora do humano, as linguagens artísticas em especial, como manifestação da voz, desejos, conhecimentos, cultura humana, evidenciam que, quando um corpo dança, emite sons musicais, encena e deixa ou constrói marcas pictóricas, este ser está falando, colocando-se, posicionando-se, pronunciando-se e construindo sentido no mundo e para o mundo..

Atividades artísticas permitem a expressão de idéias, pensamentos, sensações, sentimentos. Nessas atividades, crianças e adolescentes percebem-se como criadores, tornam-se conscientes de sua participação no ambiente (ALBANO, 1999). Escolhendo materiais, atuando sobre eles, modificando-os e assim, imaginando, experimentando e inventando criam imagens, objetos, deixam marcas. Incessantemente registram seu mundo e a leitura de mundo que experimentam. Também o fazem a partir dos movimentos de seus corpos ou da produção de sons e da elaboração de textos verbais em verso, em prosa.

Vejo-me hoje, defendendo as atividades artísticas nos projetos de educação não-formal, pois acredito que o trabalho/processo de descoberta da “voz interior” pode libertar educandos provenientes de famílias de renda baixa, moradoras das grandes periferias urbanas que convivem diariamente com diversas vulnerabilidades e violências. Libertação, no sentido trazido por Paulo Freire (1967), como oposição à alienação e domesticação. Nessas atividades, além dos aprendizados e momentos de puro desenvolvimento estético e sensível, desenvolvem-se também conhecimentos outros, habilidades e competências. Enxergo na arte a possibilidade de contribuir para que sujeitos tornem-se protagonistas de sua própria garantia de direitos na medida em que essa formação estética, também lhes possibilita descobrir e utilizar sua voz, expressarem-se, serem autores, cidadãos autônomos. Conforme Kremer,

*“A atividade criativa estimula muitos tipos de questionamentos e coloca os seres humanos diante de caminhos diversificados, que os levam a tomar consciência de suas possibilidades de escolha e, enfim, a fazer uma opção dentre elas. A grande função da arte na educação é a de preparar o homem para uma relação criativa com o mundo, ampliando a consciência acerca de suas potencialidades e de suas possibilidades de atuação sobre o meio.”* (KREMER, 2003 p. 15)

Acredito que certa educação artística, desenvolvida em alguns espaços não-formais de educação, pode abrir possibilidades e caminhos que contribuam com formação de sujeitos que se percebam detentores de PALAVRA e que têm voz. Que falam plasticamente, corporalmente, musicalmente e verbalmente e em decorrência dessa aprendizagem, podem construir a consciência de seu papel transformador na sociedade. É a possibilidade de desenvolver o olhar poético

e sensível não apenas voltado às belezas das obras de arte, mas também “*sensíveis ao meio em que vivem, para que sintam-se responsáveis por sua preservação e beleza*” (ALBANO, 1999, p. 58)

Ressalto, ainda, que, embora proponha neste texto, um recorte sobre as contribuições das atividades artísticas ao desenvolvimento humano, essas afirmativas não desejam instrumentalizar a arte nem buscam reduzi-la a aspectos puramente políticos ou didáticos. Ostetto (2004) reforça esse posicionamento quando faz a afirmação sobre a arte como totalidade, como um conhecimento em si, e portanto, não é pretexto para nada. A arte não é uma “ferramenta” para transformar o difícil e árido em fácil e palatável. Compreendo, como afirma Fischer (1983) que

*“a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.”* (Ibidem, p. 20).

Privar o ser humano dessas situações de expressão e criação é privá-lo de ser inteiro, expropriando dele, algo que é inerente. Paulo Freire defende que uma das condições para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas. Afirma que o homem impregna o mundo de sua presença criadora. E adverte que

*“o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe, a sua prosódia... transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”* (FREIRE, 1996 p.59).

Carvalho (2008) também contribui com a reflexão sobre a possibilidade de termos no futuro uma sociedade menos criativa frente à subtração do tempo de brincar, inventar, fantasiar e imaginar de crianças e adolescentes que têm seu tempo de ócio criativo necessário, comprometido com a sobrevivência, sendo inseridos precocemente em situações de trabalho, colaborando com o orçamento familiar.

Numa sociedade onde a fruição artística é muitas vezes confundida com perda de tempo ou luxo desnecessário e inacessível pelo seu alto custo, principalmente para as camadas populares onde a luta pela sobrevivência é mais ferrenha, o espaço para a atividade criativa, jogos, brincadeiras, sonhos, devaneios e poesia é escasso. Olhando para essa imensa parcela da população, já somos uma sociedade menos criativa.

Assim, para concluir, vale fazer uma alusão à “*arquetípica necessidade da arte*” como coloca Mucci (1997), em seu texto “Da consciência estética”. Para o autor, a dimensão estética do ser humano é

*“área incontestável de força criadora e liberdade, que deverá ser foco da educação, da educação estética, uma educação aberta, que facilita e confere sentido às relações entre a arte e a vida.”* (MUCCI, 1997, p.132).

## Sétimo Movimento: Conclusões e possibilidades

*Tudo isso para dizer que a função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos.” (PINO, 2006, p. 59)*

## Possibilidades Políticas

Relatei nesta dissertação, algumas histórias, experiências e reflexões presentes em minha constituição enquanto pedagoga, no campo das atividades sócio-educativas oferecidas a crianças, adolescentes. Neste percurso, o exercício da “voz e da pronúncia do mundo”, se colocou como o grande desafio na formação de sujeitos da história e transformadores da realidade social para que esta seja mais justa com eles próprios.

No Brasil, estruturado historicamente pela escravidão e sujeição dos povos indígenas e africanos aos interesses dos colonizadores, pela lógica de exploração e das práticas aristocráticas, a submissão e opressão se colocam como fundantes de nossa história e, por isso, marcam também a educação e cultura brasileiras. Sendo assim, a consciência crítica e política, o exercício da cidadania e a participação democrática ainda estão em construção, mas podem contar com a contribuição de atores sociais que tenham tido esses aspectos incentivados a partir de atividades desenvolvidas também por instituições e ONGs.

Para isso, estas necessitam aprofundar sua reflexão sobre seu papel, fugindo de ser uma “receita para salvar a comunidade”, como questiona Sebastião Soares (2007) ao propor que os chamados Projetos Sociais desenvolvam um amplo debate com os atores locais das comunidades, a fim de que as propostas e atuação sejam conjuntas. Os saberes das comunidades devem ser valorizados assim como as raízes e o acervo cultural da população, seus conhecimentos e valores. O autor faz alusão ao sentimento de pertencimento, que deve ser despertado e incentivado, assim como o “fazer junto”, ao invés do “fazer para”. É preciso se perguntar mais, que responder, pois, sem participação da própria comunidade nos processos culturais, não se tem cidadania plena. A população deve se voltar para sua própria realidade. Em seguida, através de projetos sociais, podem criar instrumentos e estratégias para melhoria da qualidade de vida e de sua participação na sociedade.

Como afirma Reis:

*“Apesar de muitas ONGs da atualidade articularem-se às políticas sociais neoliberais, acreditamos que o caráter político presente nas ONGs e movimentos sociais das décadas de 70-80 deve ser retomado neste milênio, não num retorno nostálgico e romântico, mas numa nova consciência que faça frente aos desafios colocados pelo neoliberalismo. Por outro lado, não se devem descartar os avanços e inovações que muitas ONGs dessa nova configuração trouxeram para a sociedade em geral, seja por meio de novas metodologias educacionais e de formação de redes que desenvolvem aprendizagens, trocas de experiências e um amadurecimento democrático, seja através do êxito de muitos projetos e programas sociais, inclusive na área de educação (REIS, 2009, p.31).*

A citação acima, leva à reflexão sobre a contraditoriedade do campo da ONGs, e sobre as relações dialéticas que podem proporcionar movimentos comprometidos com ideologias contra-hegemônicas, porquanto também podem gerar respostas criativas às questões sociais.

Segundo Gómez (2003), a sociedade civil só desempenhará um importante papel na qualidade e aprofundamento da democracia se suas dinâmicas associativas não se subordinarem ao Estado, partidos políticos ou mercado; se forem politicamente ativas, afetando caminhos em que o poder social se distribui (GÓMEZ, 2003, p.16).

Com relação ao papel das ONG, nessa mesma perspectiva Durão (2003) explicita *algumas idéias-força* para as ONGs na relação dessas organizações com as políticas públicas. Assim: promover uma nova relação entre público e privado, sobrepondo a ética da solidariedade ao privatismo e ao individualismo neoliberal; reafirmar a centralidade do Estado na universalização das políticas públicas com vistas à superação da histórica tradição de cidadania restrita brasileira; clareza de que o papel da sociedade civil na democratização da sociedade não se dá pela ótica instrumental de execução de políticas públicas; por fim, considerar o ‘público’ para além do Estatal (DURÃO, 2003, p.33).

Não se pode esquecer especialmente, o papel fundamental que a sociedade civil, movimentos sociais e ONGs têm junto ao controle social, exercitando a promoção e defesa de direitos. Segundo Athayde (2003), através do controle social, a sociedade articulada, tem a possibilidade de monitorar, acompanhar, analisar, avaliar, corrigir e responsabilizar sistematicamente o desenvolvimento das políticas públicas.

Um pouco mais além, ressaltando a importância do exercício de cidadania, frente ao agravamento da exclusão social prenunciado, Pedro Demo (2002) afirma que *as democracias precisam de outros caminhos mais bem plantados nos direitos humanos e na cidadania* (Ibidem, p.15). Nem mercado nem assistência indiscriminada são soluções. *O que pode curar a pobreza não são benefícios, mas a constituição de um sujeito social capaz de história própria, individual e coletiva* (Ibidem, p.16).

Reflexões alimentadas pelos autores citados, conferem esperança e caminhos políticos possíveis que me soam como possibilidades orientadoras de compromissos e práticas de ONGs e instituições que desenvolvem ações sócio-educativas. Tratam de percursos que precisam ser explorados, defendidos, criados e re-criados, caso haja comprometimento ético e político com populações exploradas e oprimidas e com a construção de uma sociedade democrática e participativa.

São possibilidades políticas, como denominei este trecho, porque sinalizam pactuar com o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos. Dirigem-se ao Ser Mais, como defende Paulo Freire. Ser Mais é a humanização dos homens, é sua vocação histórica, sua capacidade transformadora de fazer e refazer, criar e recriar. Não é privilégio de alguns, é direito dos homens (FREIRE, 1977).

### **Possibilidades criadoras**

Na palestra “Arte e Existência”, proferida pelo Psicólogo João Augusto Pompéia (1991), encontramos a premissa de que o homem é um sonhador. O existir do homem, é justamente sua capacidade de imaginar algo, esperar coisas, desejar e dar forma para isso. O ser humano é determinado também por aquilo que não existe ainda, que é sonho, que é projeto, que é imagem, expectativa e perspectiva de futuro. É caracterizado, segundo o autor, pelo que não existe. Pelo que ainda pode ser.

Acrescentando a essa reflexão, a premissa defendida por Angel Pino (2006), de que foi justamente a capacidade criadora dos seres humanos, que lhes permitiu assumir o rumo da própria evolução, a produção imaginária coloca-se a partir dessa perspectiva, como um dos pilares do processo de humanização.

Para o autor (PINO, 2006), o imaginário precede a natureza criativa e é, em última instância, o que define a condição humana. É um campo de forças que tem como característica essencial o criar, dar existência ao inexistente, fazer acontecer o novo a partir do velho do velho:

*“Com efeito, o simples fato de antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Fazer existir no plano real é dar existência a algo que ainda não existia, ou seja, é um ato de criação. Seu valor de criação não fica reduzido pelo fato de ser no plano imaginário.... É a essa criação que denomino aqui produção imaginária.”* (PINO, 2006, p.54)

A atividade criadora é que impede o ser humano de tornar o futuro uma repetição do passado, possibilitando então a construção da história, projetando seu porvir. Criar, dentro desse pressuposto é uma necessidade da existência humana. O poder criador foi construído ao longo da história e hoje se tornou marca cultural, impressa em memória

genética. O autor conclui seu texto afirmando a necessidade de uma progressiva educação sensorial e do refinamento da sensibilidade, elementos básicos do sentido estético humano.

*“Assim sendo, justifica-se falar de uma função imaginária que precisa ser ativada para poder funcionar. O que por sua vez, justifica-se falar em educação.”* (PINO, 2006, p.57)

Pino (2006) e Pompéia (1991) motivam com essas reflexões, pensar uma educação que se coloque como disparadora e articuladora da função imaginária, da capacidade criadora humana, formando sujeitos que criem o que ainda não existe, que projetem novos amanhã.

Para isso, é importante possibilitar a crianças e adolescentes, simples momentos de criação, que comecem no respeito ao seu traço e desenho, depois os incentive a falar também com o corpo e com os sons, e, mais tarde, deixar impressa a convicção de que quando pintam, constroem, cantam, dançam, assumem outros papéis e criam, estão inventando sua vida. Desse modo, podem se perceber como criadores do mundo, porque foi respeitada, valorizada e legitimada sua produção imaginária. Outros adultos constituem-se a partir dessa educação. Para Herbert Head (1986) bebês, crianças pequenas, poetas, pintores e visionários de todo o tipo, tem algo em comum: uma imaginação viva.

A educação que respeita a produção imaginária humana precisa ser irreverente, transgressora, não é a educação opressora, repetitiva, bancária, que tolhe e apequena. Precisa ser uma educação que permita a experimentação, o erro, a expansão, o movimento, a ampliação, o deslocamento, a autoria, a voz.

Nesse sentido, enxergo na educação não-formal, possibilidade de desenvolvimento dessas características aos seus participantes.

Conforme Garcia (2005), a educação não-formal permite abertura, a convivência com o caos e a criação, por isso tem mais possibilidade de ser transformadora e arrojada

*“... dando oportunidades de que os envolvidos nesse processo educacional desenvolvam experiências de criação e experimentem essa relação com o que não é preestabelecido, aprendendo a viver livremente com o processo criativo”* (GARCIA, 2005, p.39)

Oportunizar essa educação a pessoas que têm seu lugar social demarcado, o lugar do excluído, que convive com a pobreza material e política e, em parte cultural, que os paralisa, castra e imobiliza pode significar engendrar processos de deslocamentos. Não mais demarcação estática, definida, fadada a permanência em um lugar só, mas, sim, educação para o deslocamento, para o movimento circular e espiralado de criação e recriação da vida.

## E concluo...

Roda a rolar, raio de sol  
O mundo a girar, rodopiar  
Roda pião, rodou coração  
Bola a voar, vivemos num balão  
Terra da voltas no ar  
Gira em volta do sol e de si  
Passos na vida que eu dou  
Sempre levam ao lugar de onde eu vim, eu vim  
Me dê a mão, vamos rodar  
Que o mar é o mesmo e o barco é um só  
Me dê a mão, vamos brincar  
Que a roda é vida e a vida é rolar  
Que a roda é vida, e a vida é rolar  
(Cilene e Cláudio Araújo – Coral Meninos de Araçuaí)

As experiências auto-biográficas compartilhadas nesta dissertação, buscaram registrar meu percurso de formação a partir do encontro com a educação não-formal e com a arte nas instituições sócio-educativas, que trabalhei. São relatos que contam sobre como, hoje, tenho as idéias que eu tenho. Contam sobre o que ~~me~~ foi estruturante e mobilizador para mim.

Conforme o método auto-biográfico (JOSSO, 1987), registrei minha formação a partir de meu ponto de vista, explicitando transformações operadas por meio das interações, experiências e acontecimentos que produziram em mim aprendizagens, possibilitando a elaboração do conhecimento que partilho aqui.

Esses movimentos educaram-me e foi assim que sensibilidade e emoção passaram a ser companheiras da teoria e da razão. Além dos compromissos políticos e éticos, surgiram os compromissos estéticos e afetivos. Percursos de transformação, deslocamentos e mudanças de paradigmas no processo de tornar-me pedagoga.

Mas para além disso, partilhar essas experiências e organizá-las neste texto também gerou um intenso processo de formação pois, exigiu dar forma e tomar consciência delas. Colocou-me como sujeito de minha aprendizagem e para isso, necessitei apropriar-me de minha voz e exercitar a “minha pronúncia do mundo”.

Como no movimento do caracol, girei para dentro de mim mesma, e à semelhança do movimento da espiral, desejo que meus deslocamentos continuem o processo de circundar e expandir, dar voltas e ampliar, girar e crescer. E que seja convite a outros percursos de deslocamentos...



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, L.B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004.
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: A educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito da iniciação**. São Paulo: Plexus Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Artes Visuais**. Cadernos de formação I - Estação Gente: Educação Inclusiva. **Santo André: Prefeitura de Santo André, 1999**.
- \_\_\_\_\_. **Apenas Brincando**. Salto para o futuro. TV Escola. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ei/tetxt5.htm>. Acesso em 20 dez 2009.
- ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Do olhar supervisiivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas SP: Papirus, p. 11, 2001.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ANNING, A.; RING, K. **O significado dos desenhos das crianças**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 548, 2001.
- ATHAYDE, Eliana. O controle social das políticas públicas – Instâncias de articulação e mecanismos de pressão social na perspectiva do Sistema de Garantia de Direitos. In GARCIA, Joana (orgs.). **Sociedade e Políticas – novos debates entre ONGs e Universidades**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. 5ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BIANCHI, Ana (org). Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 (pp. 20-28).
- BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. Trad. Paulo César de Souza. 5.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- BRUNO, E.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- CALIMAM, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In SILVA, J.R.; NETO, C.S.; MOURA, R.A. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, p.51, 2009.
- CAMPINAS, SP. Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social. Disciplina as Diretrizes, Objetivos Gerais, Indicativo de Estratégias Metodológicas, Medidas Estratégicas e Prioridades, de cada nível protetivo de Assistência social, para o co-financiamento da rede executora de Assistência Social no Município de Campinas, no exercício de 2010. **RESOLUÇÃO SMCAIS N°01/2009 - Decreto nº16.781 de 28 de setembro de 2009**. Diário Oficial do Município, 29/09/2009.
- CARNICEL, Amarildo. **O jornal Comunitário como estratégia de educação não-formal**. 373f. Tese (DOUTORADO em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONG's**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORTELLA, Mario Sérgio. A contribuição da Educação não-formal para a construção da cidadania. In: SIMSON, O.R.M. (orgs.) **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, p.43. 2007.
- COSTA, A.C.G.; VIEIRA, M.A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2.ed. São Paulo: FTD; Salvador,BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- DEMO, Pedro. **Charme da Exclusão Social**. 2.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2002 (coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **Educação pelo Averso: assistência como direito e como problema.** São Paulo: Cortez, 2000.

DURÃO, Jorge Eduardo Saavedra. O Estado da Questão. In GARCIA, Joana. (orgs.) **Sociedade e Políticas – novos debates entre ONGs e Universidades.** Rio de Janeiro: Revan, p. 26, 2003.

**ESTATUTO DA CRIANÇA DO ADOLESCENTE.** Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de São Paulo, 2003.

FERNANDES, Renata S.; PARK, Margareth B. Questionamentos e provocações iniciais. In PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.): **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, p. 9, 2005.

FETH, Monika. **O Limpador de Placas.** São Paulo: Brinque-Book, 1997.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra (1967).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. (Coleção leitura) 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1977).

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GARCIA, Valéria A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.): **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, p. 19, 2005.

GOMÉZ, José Maria. Entre potencialidades e limites, temores e esperanças: notas sobre a sociedade civil e a globalização. In: GARCIA, Joana (org.). **Sociedade e Políticas – novos debates entre ONGs e Universidades.** Rio de Janeiro: Revan, p. 11, 2003.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. **Criança faz arte?** (s/data, mimeo).

GONH, Maria da Glória. **Educação Não-Formal - Cultura Política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época)

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para utilização do professor.** 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

HEAD, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** Trad. De Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: Hillman, James. **Cidade & Alma.** São Paulo: Studio Nobel, p.128, 1993.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Baby Art: Os primeiros passos com a arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, C.G. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. 10ªed.(pp.230-271).

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1987.

KREMER, Nair. **Deslocamentos: Experiências de Arte-educação na Periferia de São Paulo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Vitae. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e Partilha.** 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

- MALFITANO, Ana Paula Serrata. Criança em situação de risco. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, p. 103. 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In CHAUI, Marilena de Souza. **Textos Selecionados**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. pp.114-126.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanni Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MUCCI, Latuf Isaías. Da consciência estética. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN. n7(1/2). p. 124-134. jan/dez, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Lucia R. O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto – Portugal: Porto Editora, p. 43, 2001.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educadores na roda da dança: formação – transformação**. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_. Entre a prosa e a poesia: saberes, fazeres e conhecimento na educação infantil. In PILOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: Univille, p. 29, 2007
- OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In SILVA, J.R.; NETO, C.S.; MOURA, R.A. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, p.29, 2009.
- PAIVA, Flávio. **Anel de Barbante: ensaios de cultura e cidadania**. Ceará: Omni Editora, 2005.
- PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.): **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. Orgs. **Palavras-chave em Educação Não-formal**. Holambra – SP: Editora Setembro; Campinas – SP: UNICAMP/CMU, 2007.
- PEREIRA, Nilva Ferreira. Sexualidade. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, p. 263. 2007.
- PINHEIRO, P.S.; ANICAMA, C. **A infância ainda em risco**. Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo, n. 28, novembro 2009, p. 36.
- PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana**. Campinas, v. 17 n. 2 (50), p.47 a 66 – mai/ago, 2006.
- PLACCO, Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.S.; ALMEIDA, L.R.(orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- POMPÉIA, João Augusto. **Arte e Existência**. Palestra proferida na Programação Paralela da III Bienal Nacional de Santos. 1991.
- PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?**. São Paulo: Summus, 1982.
- RANDI, Alexandre. **Palco academia e Periferia: a dissonante polifonia da banda Bate Lata na (trans)formação de um educador**. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2006.
- RANGEL, Ana Maria Hygino. A perspectiva do controle social pela via dos conselhos. In GARCIA, Joana. (orgs.) **Sociedade e Políticas – novos debates entre ONGs e Universidades**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- RIBEIRO, C.; CAMPOS, M.T,A.. (orgs). **Adolescências e participação social no cotidiano das escolas: “A paz também é a gente que faz”**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

- RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.2, p.172, 2002.
- REIS, Denise Maria. **A participação social na perspectiva dos(as) jovens protagonistas da ONG SOS Adolescente**. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 9.ed. Porto -Portugal: Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. Conselhos Municipais e Democracia local. In GARCIA, Joana. (orgs.) **Sociedade e Políticas – novos debates entre ONGs e Universidades**. Rio de Janeiro: Revan, p. 35, 2003.
- SILVA, Caroline Cardoso. **Aprendendo a Ver, Alfabetizando o Olhar**. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SILVA, Jefferson I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1992 (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SILVA, J.R.; NETO, C.S.; MOURA, R.A. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- SILVA, Roberto da. As bases científicas da educação não-formal. In SILVA, J.R.; NETO, C.S.; MOURA, R.A. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- SIMSON, O. R. M.; PARK M.; E FERNANDES, R.S (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação Não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, O.R.M. (orgs.) **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, p. 13, 2007.
- SIMSON, Olga R. M.. Estudante em situação de risco. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007.
- SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da Retidão: A ginástica e a Educação do Corpo. In CARVALHO, Iara Maria de.;RUBIO, Kátia. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: HUCITEC, 2002. p. 53-73.
- SOARES, Sebastião. Projetos Sociais e participação popular. In: SIMSON, O.R.M. (orgs) **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, p. 77, 2007.
- SOUZA, Nilza Alves de. **“Daqui se vê o mundo”: imagens, caminhos, reflexões**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e atendimento à diversidade. In: PLACCO, V.S.; ALMEIDA, L.R.(orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 93, 2003.
- STRAZZACAPA, M; SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, Agueda B; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau M. de. (orgs.) **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. Faculdade de Educação – UNICAMP, p. 75, 2005.
- SETOR 3. **Terceiro Setor no Brasil**. Veículo de Iniciativa do SENAC SP. Disponível em <[www.setor3.com.br](http://www.setor3.com.br)> Acesso em 23 maio 2006.
- TÀPIES, Antoni. A Prática da Arte. In: **História Geral da Arte – Pintura I**. Rio de Janeiro: Ediciones Delprado, p. 7, 1995.
- TEIXEIRA, Ana Cláudia Chávez. **Identidades em construção: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização**. 75f. Dissertação de Mestrado. Instituto do Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- TRILLA, Jaume. O Universo da Educação Social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. (orgs) Trad. Ernani Rosa. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, p.12, 2003.
- ZIMMERMANN, Clóvis R.; ANDRADE, Fabrício F. Sistemas de proteção social e o SUAS: análise de um sistema em construção. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, 8(1): 65-78, 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/emancipacao>>

## **FILMOGRAFIA:**

**Quanto vale ou é por quilo?** Direção de Sérgio Bianchi. São Paulo: Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda. 2005, 108 min., color, Drama.

## **Índice de Imagens**

- p. 80 – Crianças Brincando na Praça – Arquivo CPTI - Centro Promocional Tia Ileine
- p. 82 – Roda de Leitura – Arquivo CPTI
- p. 92 – 1ª Pré-Conferência de Direitos de Crianças e Adolescentes, Região Norte de Campinas – Arquivo pessoal
- p. 97 – 2ª Pré-Conferência de Direitos de Crianças e Adolescentes, Região Norte de Campinas – Arquivo CPTI
- p. 105 – Ateliê Artes Plásticas CPTI – Arquivo CPTI
- p. 107 – Pintura em tela, tinta guache – Janaína Assolari – Arquivo CPTI
- p. 111 – Adolescentes na Entrada do Museu AfroBrasil, Parque do Ibirapuera SP – Arquivo pessoal
- p. 119 – Criança dançando trecho do “Cavalo Marinho” – Arquivo CPTI
- p. 122 – Mandala-Caracol – Mostra de Artes CPTI 2007 – Arquivo pessoal
- p.126 – Educadores em Semana de Planejamento – Arquivo CPTI
- p. 137 – Pedagogos em Formação – Semana da Pedagogia Faculdades Comunitária de Campinas – Arquivo pessoal
- p. 138 – Centro de roda – Conversa com pedagogas – Faculdade de Educação / Unicamp – Arquivo pessoal



