

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Do Assistencial Ao Educacional:
Por Uma Fundamentação Filosófica Da Educação Não-Formal

Silvana Bezerra

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAPESP

2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Do Assistencial Ao Educacional:
Por Uma Fundamentação Filosófica Da Educação Não-Formal

Silvana Bezerra

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Silvana Bezerra e aprovada pela comissão julgadora.

Data...../...../.....

Assinatura:.....

Orientador

Comissão julgadora

2000

RESUMO

Esta pesquisa parte da vivência prática de um projeto de educação não-formal, o Projeto "Direito de Ser", que atende crianças e adolescentes na periferia de Campinas-SP. O objetivo é, a partir dessa realidade, refletir as bases teóricas sobre as quais os trabalhos pedagógicos de educação não-formal deveriam se fundamentar. Utiliza o cotidiano como categoria básica. Levanta no cotidiano de projetos sociais os indícios mais fortes que deverão ser contemplados em uma fundamentação teórica desses. A violência, a alienação e a necessidade de uma visão de totalidade surgem como referenciais centrais e, a partir dessas reflexões, chega-se à educação moral, desenvolvida pela pedagogia libertária, como um caminho possível e desafiador onde a educação não-formal poderá se fundamentar.

ABSTRACT

This research is part of the practice experience of a non formal educational project "Direito de Ser" (Right of Being), wich attends children and teenagers in the periphery of Campinas-SP. The purpose is, from the reality, to reflect about the theoric basis under those the pedagogycal works of non formal education should be stablished. It takes the daily life as basic category and collects from the daily life of social projects the stronger signs that should be observed in a theoric stablishment of these. The violence, the alienation and the necessity of a vision of the totality, income as central references and, from these reflections, we obtain the moral education, developed by the libertarian pedagogy, like a possible and challenger way where the moral education can be stablished.

Para as crianças e
adolescentes do
Projeto "Direito de
Ser": por tudo o que
aprendi na nossa
caminhada...

Agradecimentos:

- **Aos meus pais**, por serem responsáveis pelo que sou hoje e por acreditarem sempre...
- Ao **Almiro e Neliana**, por me terem possibilitado uma experiência de vida tão rica como a de coordenar o Direito de Ser. E por apostarem que daria certo, mesmo frente a toda a minha inexperiência...
- À **Elvira, Luciana e Valquíria**, pela prazer de compartilharmos juntas a construção de um sonho chamado Direito de Ser...
- Ao professor **Silvio Gallo**, pela amizade, auxílio nas horas mais difíceis e, principalmente, por compartilhar do ideal de um mundo diferente...
- Aos professores componentes da banca de qualificação **Prof. Dr Newton Aquiles Von Zuben e Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Guimarães**, pelas sugestões que muito auxiliaram na organização das minhas idéias;
- Aos **técnicos** de tantas entidades sociais com os quais convivi em Campinas, principalmente os do Pólo São Marcos, com os quais aprendi sobre o social muito mais do que nos livros...
- À **comunidade do Jardim São Marcos**, pela riqueza que a convivência com eles me trouxe...

- Ao professor **Francisco José da Silva Neto**, pelo auxílio na revisão do texto;
- Ao **Adriano**, pela presença constante e por tanta coisa, que seria difícil colocar em palavras...

INTRODUÇÃO	01
I-O COTIDIANO E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	06
1. Conceituando educação não-formal	09
2. O cotidiano como elemento aglutinador	11
3. Referenciais ou categorias para a análise dos projetos de educação não-formal	18
3.1. Cotidiano e totalidade.....	19
3.2. Cotidiano e violência.....	23
3.3. Características da vida cotidiana e alienação.....	29
4. Educação não-formal: seu contexto histórico-social.....	32
5. Organizações não-governamentais e a educação não-formal	41
5.1.O Projeto Axé e a Fábrica de Esperança	45
5.1.1. O Projeto Axé	47
5.1.2. A Fábrica de Esperança	53
5.1.3. Projeto Axé e Fábrica de Esperança: reflexão sobre as práticas.....	54
II- O PROJETO "DIREITO DE SER"	67
1. A historicidade do Projeto "Direito de Ser"	67
2. Descrição do cotidiano do Projeto "Direito de Ser"	75
2.1. Os agentes nesse cotidiano: as crianças e adolescentes	83
3. O cotidiano do Projeto "Direito de Ser" e as categorias de análise.....	85
3.1. Violência.....	85
3.2. Vida cotidiana e alienação.....	90
III- INDÍCIOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	97
1. A contribuição das experiências de educação libertária.....	97

1.1. A experiência de "Cempuis"	99
1.2. A experiência de "La Ruche".....	103
2. Educação libertária e educação não-formal: a educação moral como alternativa.	107
CONCLUSÃO	114
BIBLIOGRAFIA	117

INTRODUÇÃO

"As ruas estão vazias.
É muito tarde da noite e é perigoso ficar na rua."

Com essa frase, Paulo, um adolescente de treze anos, explica a reprodução de um quadro de Vincent Van Gogh que acabara de pintar. Havia retirado todas as pessoas que apareciam no original, explicando ser muito perigoso andar à noite na rua. Mesmo sendo questionado de que se tratava de uma rua em Paris, continuou firme no propósito de não pintar pessoas.

Paulo, um dos sessenta adolescentes e crianças que freqüentavam um projeto social da periferia de Campinas-SP, o Projeto "Direito de Ser", projeto de educação não-formal que suscitou a realização da presente pesquisa.

Março de 1996: é-me dado o desafio de coordenar um projeto social que atenderia crianças e adolescentes na periferia da cidade de Campinas. Como pedagoga recém-formada, a educação não-formal se mostrava como algo muito distante e indefinido, sendo muito pouco trabalhada no Curso de Educação.

Seria construído um espaço por uma Organização Não-Governamental (ONG) protestante, onde 60 crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, permaneceriam no turno em que não estivessem na escola formal, objetivando impedir que essas crianças se dirigissem às ruas e à marginalidade. Um projeto social que prevenisse a formação de meninos de rua.

Aos poucos o Projeto "Direito de Ser" começa a tomar forma: funcionários contratados, prédio pronto, crianças selecionadas. Mas a cada dia questões novas vão se colocando; a vivência cotidiana em situações como a citada acima na aula de pintura, põe em xeque o sentido de uma educação não-formal. Pouco a pouco, na vivência cotidiana com aquelas crianças e adolescentes, novos elementos vão surgindo: a luta pela sobrevivência vivenciada pelas crianças, a violência do bairro, o tráfico de drogas e suas vítimas, a banalização da morte, o papel da escola formal, a agressividade das crianças fora do projeto, a integração positiva ao espaço do mesmo. Diversas questões, fragmentadas, confusas, nos levaram a questionar qual o papel educacional de um projeto social nesse contexto. Quais

seriam o *sentido e o papel* de um projeto social como o Projeto "Direito de Ser" na nossa sociedade? *Quais as bases teórico-filosóficas para a realização de um trabalho pedagógico num contexto tão complexo? Em que deveriam fundamentar-se?* Deveriam simplesmente reproduzir os modelos já existentes da educação formal, ao mesmo tempo em que esses se mostravam ineficientes para responder às questões colocadas? Qual seria especificidade da educação não-formal?

Segundo Hannah Arendt, a crise é uma excelente oportunidade de *"explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu..."* *" Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modos julgamentos diretos."* (1997, p.223)

As repostas já formuladas não respondiam ao novo que se colocava, e a crise não era apenas nossa, mas de todos os setores e pessoas que trabalhavam com projetos sociais de atendimento a crianças e adolescentes. No contato com diferentes instituições que tratavam o tema, desde entidades sociais até Conselhos Tutelares, Conselhos da Criança e do Adolescente, Secretaria de Ação Social etc, essas indagações também estavam presentes, ninguém sabia dizer muito bem quais os fundamentes e bases desse tipo de ação. A bibliografia específica sobre o tema era praticamente inexistente, por ser ainda uma temática muito recente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) institui a criação de projetos sócio-educativos em meio aberto, referindo-se ao atendimento à criança e ao adolescente como uma ação complementar à escola, mas não esclarece seus objetivos ou papel. A construção desses pressupostos tem se dado na prática cotidiana dos projetos sociais, mas ainda não tem sido sistematizada ou discutida teoricamente, e é essa a nossa pretensão nesse trabalho. Muito mais do que dar respostas, queremos abrir horizontes para uma discussão teórica dos objetivos e fundamentos dos projetos sociais de atendimento à criança e ao adolescente, pois essa discussão não tem sido devidamente aprofundada no campo da educação, sendo mais discutida no contexto da assistência social, e muitas vezes, pela falta da reflexão sobre essas práticas, tem se caído num atendimento puramente assistencialista. Mas não queremos dar respostas que não contemplem a realidade desses projetos, por isso o cotidiano foi escolhido como fundamental para essa discussão. Partimos do cotidiano vivido dos projetos sociais para realizarmos nossas teorizações; ao mesmo tempo tentamos sistematizar alguns elementos da

vida cotidiana, buscando teóricos do tema. A partir das concepções teóricas sobre a vida cotidiana, tentamos compreender melhor a realidade do dia-a-dia dos projetos de educação não-formal para retornar a esse mesmo real, de forma transformada e transformadora. Mais do que uma simples categoria de análise, o cotidiano se mostrou como cerne dessa pesquisa.

A partir dessa problemática, iniciamos essa pesquisa, que se organiza em três partes:

A Primeira Parte do trabalho inicia com uma conceituação do que seria a educação não-formal. Após essa conceituação, é feita uma reflexão teórica sobre o cotidiano, pois esse será a base a partir da qual se construirá toda a linha de reflexão desse trabalho. Teóricos que tratam da questão serão discutidos, principalmente Agnes Heller e Henri Lefebvre, com o objetivo de auxiliar na leitura dos projetos sociais, a partir da sua realidade, sem que se criem categorias muito distantes do concreto. A partir das reflexões sobre o cotidiano e baseado na vivência concreta no Projeto "Direito de Ser", três categorias são levantadas: **cotidiano e totalidade, cotidiano e violência e características da vida cotidiana e alienação**. A análise teórica dessas categorias será a base para a reflexão dos projetos sociais feita posteriormente.

Um breve levantamento histórico da educação não-formal e das organizações não-governamentais é feito nessa primeira parte, tendo em vista uma reflexão que esteja baseada no concreto da historicidade, auxiliando o entendimento mais amplo da realidade dos projetos sociais no nosso país.

A primeira parte termina com a análise de dois projetos sociais: o **Projeto Axé e a Fábrica de Esperança**. Foram analisados com o intuito de subsidiar a análise, na tentativa de se perceber se havia questões que seriam gerais e comuns a outros projetos que não apenas ao Projeto "Direito de Ser", quais as imbricações existentes nesses cotidianos e no cotidiano do Projeto "Direito de Ser" e como as categorias levantadas no cotidiano se faziam presentes ou não, também nessas outras instituições. O Projeto Axé foi escolhido por ser uma das instituições mais renomadas no trabalho com meninos de rua, e a Fábrica de Esperança por ser um projeto de grandes dimensões, fazendo parte do contexto confessional protestante, como o "Direito de Ser".

A Segunda Parte **centra-se no Projeto "Direito de Ser"** . Inicia-se com o resgate de sua historicidade, levando em conta sempre a categoria totalidade. É feita a descrição de elementos do cotidiano do Projeto "Direito de Ser" e a tentativa de analisá-lo frente às categorias levantadas, para, a partir dessa realidade, pensar-se na possibilidade de uma fundamentação teórica que estivesse inserida nesse contexto e que fosse pertinente ao mesmo. A profissionalização aparece, quando analisamos a temática da alienação no cotidiano, e é interessante salientarmos que, no início do Projeto "Direito de Ser" e na confecção do projeto de pesquisa que originaria essa dissertação, a profissionalização aparecia como sendo uma das bases onde os projetos de educação não-formal deveriam construir suas ações. O movimento do cotidiano mostrou uma direção bastante diferente que é analisada nessa parte do trabalho.

A Terceira Parte levanta **indícios para a fundamentação da educação não-formal**, a partir das reflexões feitas em todo o trabalho e tentando costurá-las num todo significativo. Partindo de experiências anarquistas de educação, que apresentam muitos elementos em comum com a educação não-formal, chega-se à educação moral, um conceito chave que levanta perspectivas de fundamentação para a educação não-formal, indo ao encontro dos anseios e questões levantadas em toda a pesquisa. Uma alternativa para a realização de uma educação transformadora, conceito-chave em todo esse trabalho, no qual, desde o início, deixamos claro a opção, por entender educação como transformação, como mudança e não acomodação.

Na conclusão, mais do que respostas, novas questões são levantadas.

Quanto à **metodologia**, o Projeto "Direito de Ser" foi o ponto de partida das reflexões, subsidiadas por outros projetos. Na verdade, essa pesquisa não foi e nunca pretendeu ser uma pesquisa de campo. O olhar sobre o cotidiano nos traria indícios para uma reflexão teórica, sendo esse o objetivo dessa pesquisa: uma reflexão teórica sobre as bases da educação não-formal, contemplando e partindo da realidade concreta, pois deixá-la de lado seria correr o risco de congelá-la.

Elementos da pesquisa empírica foram utilizados no decorrer da mesma, mas nunca como objetivo central.

As reflexões aqui apresentadas não dizem respeito apenas ao Projeto "Direito de Ser", Projeto Axé ou Fábrica de Esperança, mas também se referem a outros projetos de educação não-formal da periferia de outras cidades brasileiras. Não que tenhamos pretensão de um trabalho universal, mas muitos pontos em comum existem entre essas realidades.

Finalizando, algumas dificuldades aconteceram no decorrer de todo o processo: devido à novidade do tema, a bibliografia foi muito limitada, não havendo textos que abordassem especificamente a questão, o que em alguns momentos parecia nos levar a tatear no "escuro". A tentativa de conciliar a reflexão teórica com o cotidiano vivido apresentou-se como um desafio muito grande; buscarmos uma fundamentação que tivesse suas bases na realidade concreta, apresentou-se como um dos maiores desafios desse trabalho que, com certeza, ainda tem muito a ser acrescentado. Em alguns momentos, surgia o medo de nos distanciarmos demais do concreto e realizarmos teorizações vazias e, em outros, o receio de não conseguirmos sair de uma análise de senso comum. Foi um risco a se correr...

Uma das temáticas onde esses problemas mais apareceram relaciona-se às análises sobre a violência. Aliar as experiências cotidianas a uma análise teórica relacionada ao tema foi extremamente complexo, e, com certeza, muito ainda poderá ser explorado da temática, tanto devido à complexidade do tema, quanto à limitação do trabalho desenvolvido.

Mas, como todo tema novo e ainda não discutido à exaustão, foi um desafio a se enfrentar e um risco a se correr, pois *"aventurar-se causa ansiedade, mas deixar de arriscar-se é perder a si mesmo... E aventurar-se no sentido mais elevado é precisamente tomar consciência de si próprio."* (Kierkegaard apud Abramovich, 1985, p.22)

I- O COTIDIANO E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Essa pesquisa surge de uma necessidade concreta ligada ao contexto da educação não-formal.¹

No início de 1996 é criado o Projeto "Direito de Ser", um projeto social ligado à uma ONG (Organização Não Governamental) denominada Federação das Entidades e Projetos Sociais (FEPAS). Federação que trabalha com projetos sociais em todo o país, vinculada a organizações protestantes brasileiras e européias (SIDA, Convenção Batista Independente, Interact).

O Projeto "Direito de Ser" surge no cenário da problemática de meninos de rua no nosso país, questão que tem despertado a atenção de diversas organizações internacionais, as quais têm se proposto a auxiliar na sua resolução.

Num primeiro momento, quando da sua idealização, o objetivo principal do Projeto "Direito de Ser" era o de evitar que seus usuários se tornassem meninos de rua, ou em "situação de rua"², ou seja, um projeto de educação não-formal "preventivo".

Vemos o seu surgimento num contexto político e histórico específico da nossa sociedade. A questão "meninos de rua" não é tão recente, entretanto, na década de 80, é colocada em projeção na mídia nacional e internacional. A partir de determinado momento, a marginalidade começa a incomodar, pois transcende os locais em que já possuía certa "legitimação", desce às ruas, há a *"eclosão pública de situações extremas de violência e criminalidade geradas pelas condições limites de sobrevivência a que boa parte da população brasileira foi constrangida."* (Ferreira, 1985, p. 49).

¹ O termo educação não-formal será usado nessa pesquisa, para se referir a projetos sociais desenvolvidos com crianças e adolescentes de classes sociais desfavorecidas, fora do contexto da educação escolar. Seu conceito será aprofundado no próximo item do trabalho.

² Os termos servem para distinguir a situação da criança de rua. A criança em "situação de rua" seria aquela que ainda possui vínculos com a família, passando os dias na rua, na mendicância, furtos ou pequenos trabalhos mas retorna para casa. O "menino de rua" é aquele que já fez da rua seu principal ambiente de vida, perdendo os vínculos familiares e criando um espaço social próprio na rua. A diferenciação é importante, pois o trabalho educacional com essas crianças e adolescentes é diferente, de acordo com a situação e vínculos que estabeleceram com a rua.

Talvez não incomode tanto pela questão da desigualdade em si, mas por se tornar presente demais no dia-a-dia da classe média, ameaçando a redoma de vidro que a resguardava; há a invasão ameaçadora da problemática social no cotidiano das classes que anteriormente tentavam ignorá-la.

Nas palavras do poeta:

*"No sinal fechado ele vende chiclete
capricha na flanela e se chama Pelé
Pinta na janela, batalha algum trocado
Aponta um canivete e até...
Arromba uma porta, faz ligação direta
Engata uma primeira e até...
E se chama pivete...batalha na sarjeta."*

(Chico Buarque)

Ao mesmo tempo vemos gritos de denúncia social, pois a realidade nunca é unilateral, setores da sociedade se conscientizam e buscam mudanças.

A intervenção internacional, que se mostra com mais força no social nesse momento, agindo em diversos níveis dessa problemática, também está vinculada a um contexto histórico específico (com suas imbricações político-econômicas). Vemos a influência de um paradigma neoliberal que prega uma menor intervenção do Estado no social, delegando a ação às iniciativas privadas e se escusando de suas obrigações.

Ao mesmo tempo há o controle do social pelas agências internacionais de financiamento. As grandes agências, hoje, investem muito em educação básica, mas por trás disso vemos o interesse de um capitalismo que necessita de mão-de-obra qualificada e não mais apenas de força física. Os projetos de educação não-formal, no horário complementar à escola, são incentivados por essas agências, objetivando um trabalho apenas de reforço escolar ou profissionalização, visando a uma mão-de-obra que se adapte ao contexto do desenvolvimento tecnológico e das novas formas de produção.

Paralelo a isso, temos o movimento social relacionado à temática da criança e do adolescente, que resultará na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, como uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere ao tema. No ECA (art.90), são especificadas as formas de atendimento a crianças e adolescentes, sendo os

projetos nos moldes do Projeto "Direito de Ser" caracterizados como entidades de apoio sócio-educativo em meio aberto.

Inserido nesse contexto, é construído no final de 1995 um espaço destinado ao atendimento de crianças e adolescentes no Jardim Campineiro, bairro que integra o "complexo São Marcos", região considerada um dos bolsões da miséria de Campinas-SP, e um dos maiores focos de violência da cidade.

O Projeto "Direito de Ser" inicia o seu trabalho com crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, de segunda a sexta-feira, no período em que não estão na escola formal.

Como coordenadora desse projeto, desde a sua fase de implantação, uma das primeiras questões que se colocaram já no início do trabalho prático foi: como organizar o trabalho pedagógico? Qual o sentido e a identidade de um trabalho de educação não-formal nessa sociedade? Deveria se reproduzir o que a escola fazia ou ensinar uma profissão, ocupar o tempo das crianças para que não permanecessem nas ruas? Acabara de terminar o curso de pedagogia e, durante 9 semestres de academia, nunca, a não ser em citações esparsas, havia estudado a especificidade das ações educativas nesse contexto. A tendência predominante nos projetos que iniciavam sua atuação era: ou reproduzir o que se fazia em outras instituições, ou reproduzir ações da escola formal. Na busca de bibliografia sobre o tema a angústia se acentua; na área da educação não havia trabalhos que discutissem esse tipo de instituição e atendimento, no que se refere a uma fundamentação teórica, a partir da qual se poderia construir um projeto pedagógico, provavelmente devido à novidade do tema. Surge então o desafio de refletir sobre as bases nas quais o trabalho de educação não-formal deveria se sustentar.

"Essa é uma pedagogia de fronteira. Errância sobre os imponderáveis espaços produzidos pela crise brasileira. Pedagogos para os escombros humanos produzidos pela miséria e intolerância. Como extrair desses espaços liminares límpidos conteúdos, roteiros seguros? Como andar com segurança entre escombros? Como indicar os caminhos do labirinto?" (Silva e Milito, 1995, p.10)

Como até mesmo a nomenclatura ainda não está muito bem definida, escolhemos caracterizar como projetos de educação não-formal o atendimento a crianças e adolescentes

realizado em instituições como o Projeto "Direito de Ser". Faz-se necessário, em primeiro lugar, definir o que seria essa educação não-formal.

1- Conceituando educação não-formal

O conceito "*educação não-formal*" é uma conceito chave nesse trabalho, pois a ele se liga diretamente o Projeto "Direito de Ser". Faz-se importante caracterizar melhor a forma como vemos o conceito, dentro da problemática específica da presente pesquisa.

Encontramos com frequência conceituações de três diferentes vertentes da educação: a *educação informal*, a *educação formal* e a *educação não-formal*.

Educação informal é caracterizada como a interiorização do mundo já existente, não possuindo uma instituição especializada em passar esse conhecimento. Essa forma de educação se dá através das fontes informais de educação, como a família, o cotidiano, a experiência de vida.

A segunda vertente seria a *educação formal*, que tem como ponto principal de referência a escola, possuindo uma estrutura hierárquica e burocrática.

Por último temos a *educação não-formal*. Segundo Cury:

"... 'educação não-formal é aquela que se pode definir educativamente em projetos de outras áreas'...'em confronto com a educação formal ela possui uma elasticidade muito grande, dado seu distanciamento em relação às regras burocráticas da sociedade política.' 'Nessa distinção, a educação não-formal inclui, sem dúvida, os meios de comunicação de massa, os projetos de saúde e higiene públicas, a publicidade oficial ou não, os grupos da sociedade civil que se reúnem com finalidades comuns e específicas.' "
(1995, p.105)

Os projetos sociais com crianças e adolescentes estariam muito mais próximos dessa terceira vertente, a da educação não-formal, devido à flexibilidade que os caracteriza e à ausência de uma sistematização burocrática rígida, como a existente na escolarização formal.

A temática relacionando essas duas realidades é nova, e não encontramos definições mais aprofundadas que caracterizem esse vínculo. A tendência ainda é se explicar o não-

-formal pelo formal, ou seja, aquilo que não é escola, pela escola. A própria nomenclatura muitas vezes mostra a dificuldade que se tem de desvincular as diferentes formas de educação, da educação escolar. Em algumas cidades, como Campinas-SP, os projetos sociais com crianças e adolescentes são denominados de ações *complementares à escola*, tanto pela Prefeitura quanto pelas ONGs que realizam esse trabalho.

Qual seria então o conceito de educação não-formal que adotamos nesse trabalho? Concordamos que a *flexibilidade* é uma das características centrais, tanto no que diz respeito à grande variedade de projetos que se enquadram no conceito, quanto à organização mais aberta e livre que esses projetos possuem. A flexibilidade e a liberdade de ação seriam fatores fundamentais na educação não-formal, possibilitando que se trilhe caminhos que a educação formal cercearia.

Um outro elemento fundamental, que para nós representaria a especificidade da educação não-formal, seria a necessidade de sua *vinculação com o cotidiano*. Não é possível falar em educação não-formal sem falar da sua relação com o cotidiano onde se insere. Como pensar uma educação que tem por características a flexibilidade e objetiva a transformação social, sem partir do cotidiano dos grupos onde se insere e sem pensar num retorno significativo para o mesmo? Isso não quer dizer que tudo o que se refere à educação não-formal possua esse vínculo com o cotidiano explicitado, mas exatamente aí entra a necessidade de se aprofundar a questão.

Não há como se refletir sobre educação não-formal sem levantar as suas relações com o cotidiano. A partir dos projetos sociais analisados nessa pesquisa³, os que conseguem realizar um trabalho de qualidade, são aqueles que contemplam a realidade onde se inserem, partem desta, com a intenção de retornar a ela de forma transformada e transformadora. Estabelecer a necessidade de vínculo com o cotidiano nesse contexto não é algo novo, entretanto, uma discussão mais aprofundada, resgatando-se teóricos que fundamentam e explicam o cotidiano, é ainda uma relação não muito explorada.

Se o cotidiano, na nossa visão, é algo indissociável à educação não-formal, como esse vínculo se estabelece ou deveria se estabelecer? O que é esse cotidiano? Como ele é composto? Que indícios traz para a realização de um trabalho educacional relevante?

³ Referimo-nos aqui especialmente ao Projeto "Direito de Ser" e ao Projeto Axé (Salvador-BA).

Partindo dessas questões amplas, buscaremos levantar contribuições teóricas de estudos sobre o cotidiano, como matriz conceitual para entendermos toda a dinâmica que envolve os projetos de educação não-formal de atendimento à criança e ao adolescente. Nosso objetivo não é o estudo teórico da questão, nem o aprofundamento de um autor que trabalhe a questão, mas levantar elementos que auxiliem no entendimento da pergunta central desse trabalho que é: como construir um trabalho educacional relevante em projetos como o Projeto "Direito de Ser" ?

O cotidiano, no presente trabalho, assume o papel de fio de Ariadne, mas talvez não seja apenas um fio que nos leve para um único caminho. Pretendemos analisar o cotidiano dos projetos sociais, discutindo esse mesmo cotidiano e tentando, a partir dele, levantar dados significativos que justifiquem uma proposta de fundamentação para os projetos de educação não-formal.

2- O cotidiano como elemento aglutinador

Primeiramente tentaremos entender o conceito "cotidiano" a partir dos estudos de Agnes Heller.

Heller esmiuça a estrutura da vida cotidiana em seus trabalhos⁴.

Para Heller a vida cotidiana⁵ é a vida de todas as pessoas, ninguém foge a ela, todos nós estamos imersos na cotidianidade. *"A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico."* (1989, p.17)

⁴ Sua visão sobre cotidiano é apresentada de forma resumida no livro "O Cotidiano e a História" (1989) e de forma mais completa na obra: "Sociología de la vida cotidiana" (1991), onde a autora, a partir dos estudos de Lukács, aprofunda sua antropologia crítica marxista. Segundo o próprio Lukács, em prefácio ao livro Sociologia de la vida cotidiana: ***"Heller consigue darnos un cuadro conjunto en el cual tenemos con nitidez frente a nosotros, no solamente las funciones de la vida cotidiana, sino la misma vida cotidiana en el concreto ser-así de su genesis, de sus límites, de su actuar auténtico."***

⁵ Agnes Heller, em "Sociologia de la vida cotidiana" diferencia seu conceito de cotidiano de outros dois conceitos: o primeiro ligado à filosofia vitalista e ao existencialismo e o segundo ligado a Henri Lefebvre. No primeiro, vida cotidiana seria aquilo que acontece cotidianamente em contraponto ao que não acontece todos os dias, ligado à experiência vivida interiormente. Para Lefebvre a vida cotidiana teria um papel de mediação entre natureza e sociedade ; naturalidade e socialidade do homem.

Ao mesmo tempo, ninguém vive somente da cotidianidade e ninguém identifica-se totalmente com o humano genérico, desligando-se dela. Seja qual for a posição ocupada na divisão social do trabalho, todos possuem uma vida cotidiana. Daí a importância do estudo do tema.

O homem participa por inteiro na vida cotidiana, com todos os aspectos de sua individualidade e, pelo fato de colocar todas as suas capacidades em funcionamento, nenhuma delas se realiza em toda a sua intensidade.

Particularidade, genericidade, heterogeneidade e homogeneização são conceitos fundamentais para o entendimento do pensamento sobre cotidiano em Heller.

A vida cotidiana é heterogênea, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto à importância das atividades. Ela ocupa diversas capacidades do indivíduo e, ao mesmo tempo, nenhuma delas se desenvolve com total intensidade.

"A vida cotidiana é heterogênea nos sentidos e aspectos mais diversos. E esta é a razão por que seu centro só pode ser o particular, no qual aquelas esferas, formas de atividade, etc, decididamente heterogêneas, se articulam em uma unidade." (Heller, 1991, p.93)

A vida cotidiana é a reprodução do homem particular, com suas limitações, que são estruturas para a sobrevivência nessa mesma vida cotidiana; ninguém sobreviveria se tentasse colocar-se por inteiro em todas as atividades do dia-a-dia. Ficaríamos horas refletindo sobre as distâncias e probabilidades ao atravessarmos uma rua, refletindo sobre nossas ações mais corriqueiras, e tornando as outras ações impraticáveis.

Ligado ao conceito de heterogeneidade, o indivíduo vive numa situação de particularidade, que consiste em seguir os passos e mecanismos constituídos na vida cotidiana, sem uma reflexão sobre os mesmos. A particularidade é caracterizada pela unicidade e irrepetibilidade. A motivação central, o ponto de vista da particularidade é o "eu".

"Todo homem singular é um ser singular particular" ... "O homem percebe e manipula o mundo no qual ele nasce partindo sempre de si mesmo. O centro do descobrimento do mundo se encontra sempre no próprio eu." (Ibidem, p.36)

O homem nasce com a particularidade, mas isso não significa que nasça com motivações particulares. Para Heller, essa exacerbação da particularidade que vivemos hoje é uma reação à realidade alienada. Nesse contexto, apresenta a ética como uma necessidade da comunidade social, que se oporia à oportunidade de vitória espontânea da particularidade. Na ética o indivíduo deve submeter a sua particularidade ao genérico, evitando a alienação do cotidiano.

Como contraponto a particularidade estaria o conceito de genericidade, que é a elevação do ser humano ao nível genérico, através de uma preocupação com a espécie humana. O genérico está contido em todo homem, como produto e expressão das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. A arte e a ciência são as principais formas de elevação acima da vida cotidiana. Apesar de estar contido no próprio homem, muitos nunca alcançarão esse nível, ficando imersos na cotidianidade.

Entretanto essas não são categorias estanques que existem separadamente nas pessoas, pois o indivíduo é sempre ser particular e genérico.

"O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana, e nele, tornam-se conscientes ambos os elementos." (Heller, 1989, p.22)

Assim como particularidade e genericidade não podem ser dissociadas totalmente, o comportamento cotidiano e o não cotidiano também não podem ser divididos, *"não existe nenhuma muralha chinesa entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano, mas existem infinitos tipos de transição."* (Ibidem, p.33)

O salto para o humano genérico não é algo que dependa apenas do indivíduo, pois o próprio desenvolvimento do indivíduo é função, mesmo que não exclusivamente, de suas possibilidades de liberdade.

Qual seria então a forma de elevação do homem ao humano genérico?

A homogeneização seria o meio para superação dialética da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano genérico. Seria uma categoria de saída da cotidianidade. E o que seria a homogeneização? Na heterogeneidade nossas capacidades

são divididas em diversas direções e nenhuma delas é exercida com intensidade especial. Já na homogeneização concentramos nossa atenção sobre uma única questão, é o emprego de nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa.

"...homogeneização não significa que o indivíduo atue em referência a uma estrutura homogênea (o qual também acontece, como temos visto, na vida cotidiana), e nem sequer que se faça a si mesmo homogêneo, mas, pelo contrário, que um indivíduo se submerge em uma só esfera ou objetivação homogênea. Neste caso o particular se refere imediatamente a genericidade, sua intenção está dirigida para a genericidade incorporada na esfera homogênea determinada." (Heller, 1991, p.116)

A particularidade (enquanto conceito oposto a genericidade) se dissiparia na atividade humano genérica através da homogeneização.

Um outro elemento interessante trabalhado pela autora, refere-se à noção de amadurecimento do ser humano, que estaria ligada à vida cotidiana. Este amadurecimento se dá conforme se adquirem as habilidades necessárias para se viver no cotidiano. Essa assimilação das coisas seria concomitante à assimilação das relações sociais.

A assimilação e amadurecimento para a cotidianidade começam sempre pelos grupos. Os grupos seriam os mediadores, que apresentariam as relações sociais aos indivíduos; eles *"estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores"..."O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade."* (Heller, 1987, p.19).

Assim, não é possível dissociar a vida cotidiana do grupo onde o indivíduo se insere.

Heller analisa a vida cotidiana esmiuçando suas características, que são os esquemas de comportamento e conhecimentos mais comuns utilizados por todos os indivíduos no dia-a-dia. Faremos uma breve descrição destas características, na tentativa de que, posteriormente, auxiliem nas discussões sobre o cotidiano dos projetos de educação não-formal.

A *espontaneidade* é a característica dominante da vida cotidiana e se expressa na assimilação do comportamento consuetudinário. Essa assimilação é acompanhada de motivações efêmeras.

"A espontaneidade caracteriza tanto as emoções particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar. O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente." (Ibidem, p.30)

A vida cotidiana é, com relação aos comportamentos e modo de pensar, *pragmática*. As buscas dos porquês, das origens das coisas são consideradas como atitudes infantis, próprias da curiosidade da criança. O pensamento cotidiano é pragmático e cada atividade cotidiana se faz acompanhar de uma certa fé ou confiança.

Na vida cotidiana o homem atua sobre a base da *probabilidade* e possibilidade. Não é possível calcular com precisão as conseqüências de nossos atos, até porque não é necessário e, se o fizéssemos, não avançaríamos em nossos afazeres devido ao tempo que despenderíamos. O risco é algo imprescindível à própria vida.

Ligada a probabilidade, temos o *economicismo* do cotidiano. As ações só acontecem quando imprescindíveis para a continuação da vida cotidiana, existe uma certa "economia" das ações. Se nos colocássemos com profundidade e intensidade em todas as nossas ações, estaríamos destruindo a própria "ordem" da vida cotidiana.

No cotidiano há uma unidade imediata do pensamento e da ação; o pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas.

A *ultrageralização* seria os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé. Essa característica da vida cotidiana seria o preconceito. Na vida cotidiana, devido a heterogeneidade da mesma, os problemas são vistos de forma superficial, não se podendo analisar todos eles, e muito menos de forma aprofundada, acontecendo aí a ultrageralização, como uma forma superficial de explicar esses problemas.

A *analogia* é uma das formas de conhecimento cotidiano. Temos a tendência de classificar o novo ou o diferente em algum tipo já conhecido, em algo já assimilado anteriormente. É a nossa principal maneira de conhecer. O grande risco da analogia é o de cristalização em preconceitos, quando não damos atenção a fatos que contradigam o nosso juízo provisório, ao novo, ao único da situação e o tornamos definitivo. Seria a fossilização das idéias.

A *imitação* é intrínseca à atividade cotidiana, tornando-se problemática quando não produzimos um campo para exercermos nossa liberdade individual e autonomia no interior desse processo de assimilação de regras.

Todas essas características têm em comum o fato de serem imprescindíveis para o viver cotidiano, tornando-se problemáticas, quando se cristalizam em absolutos.

A absolutização dessas formas seria a alienação da vida cotidiana. "*A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade é aquela que mais se presta a alienação*"... "*Na cotidianidade, parece natural a desagregação, a separação de ser e essência.*" (Ibidem, p.37)

Entretanto, a vida cotidiana não é necessariamente alienada - a alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos.

Todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade. A condição para isso seria a condução da própria vida numa relação consciente do indivíduo com o humano genérico, apropriando-se da realidade. Essa condução da vida seria um desafio contra a desumanização, mas ela não se torna possível enquanto as condições econômico-sociais favorecerem a alienação. Pois "...o grau de alienação em uma sociedade dada depende em grande parte da possibilidade para o homem médio de realizar na vida cotidiana uma relação consciente com a genericidade e do grau de desenvolvimento desta relação cotidiana." (Heller, 1991, p.34)

Levantaremos agora, alguns aspectos do pensamento de Henri Lefebvre sobre o cotidiano, com a intenção, anteriormente explicitada, de tentar compreender melhor o cotidiano como uma das categorias mais importantes para se conceituar a educação não-formal. Não aprofundaremos sua teoria, apenas escolhemos questões que o autor coloca e que poderão nos despertar para a reflexão sobre o tema. Devido a isso justifica-se colocarmos autores que não têm a mesma linha de pensamento sobre o tema, como já explicitamos em nota sobre a visão do cotidiano em Heller e Lefebvre.

Lefebvre aponta de forma clara a necessidade de se vincular filosofia e cotidiano, a necessidade de se revelar a riqueza do cotidiano a partir da investigação filosófica. O próprio conceito de cotidianidade provém da filosofia. A filosofia deveria refletir sobre a não filosofia, e a vida cotidiana, por não ser filosofia, seria também objeto da filosofia. A vida cotidiana é surpreendente para a filosofia, ela oculta mistérios devido a sua complexidade.

No cotidiano podemos perceber os problemas concretos da produção, como se dá a produção da existência social do homem. No estudo deste cotidiano pode-se perscrutar os determinismos que passam por racionais.

"O estudo da vida cotidiana oferece um ponto de encontro para as ciências parcelares e alguma coisa mais. Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na nossa sociedade e na nossa época. Determina assim o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos, com as transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação."
(Lefebvre, 1991, p.30)

Uma das condições para essa análise do cotidiano seria o recuo, pois se torna impossível captá-lo aceitando-o de forma passiva. *"É impossível captar o cotidiano como tal, aceitando, 'vivendo-o' passivamente, sem fazer um recuo. Distância crítica, contestação e comparação caminham lado a lado."* (Ibidem, p.34)

Haveria também a necessidade de situar o cotidiano no global. *"A crítica da vida cotidiana implica, pois, concepções e apreciações em escala de conjunto social"* (Ibidem, p.34). Para entendermos a cotidianidade devemos entender a sociedade em que vivemos, pois essa sociedade gera a cotidianidade. Cotidianidade seria um conceito que poderia ser o fio

condutor para o conhecimento da sociedade, e não algo estanque e separado, nem algo fora do contexto concreto.

A idéia de cotidiano-objeto, contrapondo-se à de cotidiano-sujeito, mostra a transformação que o mesmo tem sofrido. *"O cotidiano no mundo moderno deixou de ser 'sujeito' rico de subjetividade possível) para se tornar 'objeto' (objeto da organização social)."* (Ibidem, p.68)

Por isso mesmo o cotidiano não é algo linear, algo facilmente assimilável; é complexo e *"se revela sempre feito dobras, de circunvoluções."* (Ibidem, p.132)

O cotidiano não seria um grau inferior da reflexão, mas lugar da atividade criadora, onde também se projeta o novo. Entretanto, também é o local da repetição. No cotidiano podemos desvendar os conflitos entre racional e irracional.

"O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes." (Ibidem, p.31)

3- Referenciais ou categorias para análise do cotidiano dos projetos de educação não-formal

A partir das questões referentes ao cotidiano e à educação não-formal, nessa parte do trabalho serão levantados alguns referenciais que nortearão a reflexão sobre os diferentes projetos sociais analisados, como fios condutores em toda a investigação, objetivando levantar elementos que auxiliem na elaboração de uma fundamentação consistente desses mesmos projetos de educação não-formal.

Mas como chegamos a esses referenciais? Foram escolhas aleatórias, moldes a serem enquadrados a priori nas diferentes realidades? Não, na verdade o próprio cotidiano foi o elemento suscitador desses referenciais. Foram referenciais levantados pela própria ação nessa

realidade, como elementos intrinsecamente ligados a ela; os instrumentos metodológicos estavam ligados à vivência concreta e não como instrumentos da pesquisa e para a pesquisa.⁶

Uma das preocupações centrais era exatamente a de não criar categorias estanques e encaixá-las rigidamente no objeto de pesquisa. Nesse sentido, o cotidiano volta a ser um elemento chave; partimos dele para buscar referenciais teóricos relevantes, voltaremos a ele, analisando-o frente a esses referenciais, e buscaremos uma volta transformada ao mesmo, na procura do que seja realmente significativo para a realidade da educação não-formal.

Dentro dessa problemática surgem as seguintes articulações: *o cotidiano enquanto totalidade*; *o cotidiano e a violência*; e as características da *vida cotidiana e a alienação* presente nesse cotidiano vivenciado.

3.1. Cotidiano e totalidade

Partindo do pressuposto de um trabalho que não dissocie a análise e o cotidiano que a fomenta, a visão de totalidade⁷ se mostra como um elemento extremamente significativo. A totalidade seria uma categoria que auxiliaria no entendimento do que é a realidade e, mais especificamente, da realidade dos projetos de educação não-formal.

Segundo Kosik, a totalidade tem sido reduzida a uma dimensão unilateral, principalmente pelas correntes idealistas do século XX, tornando-a apenas a relação da parte com o todo, desvinculando o conceito da concepção materialista da realidade, como totalidade concreta.⁸

⁶ As questões centrais dessa pesquisa surgiram quando exercia a função de coordenadora do Projeto "Direito de Ser" e, portanto, estava inserida diariamente na dinâmica de ação do mesmo. Como parte desse trabalho de coordenação, foram realizadas diversas entrevistas com os pais, crianças, adolescentes. Havia também o registro de toda a dinâmica ali existente objetivando a avaliação contínua do trabalho prático.

⁷ Segundo Kosik: "A categoria da totalidade, que Spinoza pela primeira vez- na filosofia moderna- preanunciou com a sua *natura naturans e natura naturata*, foi elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos centrais que distinguem polemicamente a dialética da metafísica. A posição da totalidade, que compreende nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade"..." Marx se apossou desta concepção dialética, purgou-a das mistificações idealistas e, sob este novo aspecto, dela fez um dos conceitos centrais da dialética marxista." (Kosik, 1995, pp.42 e 43)

⁸ Segundo Kosik, seriam três as principais concepções de totalidade na história do pensamento:

"a) a concepção atomístico-racionalista, de Descartes até Wittgenstein, que concebe o todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples;

O conhecimento de qualquer realidade (inclusive a cotidiana) envolve um conceito e uma concepção clara da mesma. Se pensarmos a realidade como o somatório de todos os fatos, ela se torna incognoscível; pois o conhecimento humano é limitado e nunca poderá abarcar esse todo. Assim, a totalidade acaba sendo considerada como algo inatingível e uma utopia.

Se a realidade for vista como totalidade concreta "*...isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação...*" (Ibidem, p.43) e não como somatório de todos os fatos, a totalidade se torna algo possível.

"Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético- isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída- se são entendidos como parte estruturais do todo." (Ibidem, p.44)

Não é um método para se entender toda a realidade, nem todos os seus aspectos. A realidade tem uma estrutura própria, que sofre transformações, se desenvolve e vai sendo criada, é algo que muda, mas ao mesmo tempo possui uma certa ordem; não é um todo terminado e perfeito.

Partindo disso, "*cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo*" (ibidem, p.49), ele se define e também define o todo.

"Essa recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados

b) a concepção organicista e organicístico-dinâmica, que formaliza o todo e afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes (Schelling, Spann);

c) a concepção dialética (Heráclito, Hegeel, Marx), que concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria.

No séc.XX desfechou-se um ataque sobre duas frentes contra a concepção da realidade como totalidade. Para os empiristas, assim como para os existencialistas, o mundo se estraçalhou, deixou de ser uma totalidade, transformou-se num caos; e a sua reordenação é tarefa do sujeito. No caos do mundo a ordem é introduzida pelo sujeito transcendental ou pela perspectiva subjetiva, para a qual a totalidade do mundo foi reduzida a pedaços e substituída pelo fragmentarismo dos horizontes subjetivos. " (Ibidem, pp. 51 e 52)

do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade." (Ibidem,p.49)

A cisão do todo é algo necessário ao conhecimento, todo conhecimento oscila entre os fatos e o contexto onde estes se inserem.

As contradições são outro elemento que deve ser visto ligado ao conceito de totalidade; sem as contradições a totalidade torna-se oca, e as contradições fora da totalidade se tornam arbitrárias e formais.

A totalidade significaria a destruição da pseudoconcreticidade. Essa pseudoconcreticidade seria:

"O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural..." (Ibidem, p.15).

Ao mundo da pseudoconcreticidade pertencem: o mundo dos fenômenos externos; o mundo do tráfico e da manipulação (práxis fetichizada); o mundo das representações comuns (produzidos pela práxis fetichizada, como os fenômenos externos se projetam na consciência) e o mundo dos objetos fixados (não são percebidos como resultado da atividade social humana).

No que estas questões contribuíram para a reflexão sobre projetos de educação não-formal e na busca de alternativas para sua fundamentação?

A visão que temos da realidade é algo fundamental quando refletimos sobre qualquer questão. Nas análises feitas sobre projetos sociais e sobre o Projeto "Direito de Ser", o cotidiano não pode ser visto como algo isolado, estanque, mas como parte do todo.

Por que a seleção de apenas alguns projetos sociais de educação não-formal (Fábrica de Esperança, Projeto Axé)? Porque não estamos buscando a acumulação de conceitos, dados ou análises, mas inseridos na visão de que o fenômeno é parte do todo, tendo ligação com o mesmo.

A busca do estabelecimento de pontes com o contexto histórico e social também se insere nessa visão de se perceber, nas partes estruturais, o todo indivisível.

Esse movimento de busca da totalidade surge, num primeiro momento, na experiência prática do trabalho do Projeto "Direito de Ser" . No início de seu funcionamento, mostra-se necessário à equipe de trabalho o conhecimento do contexto mais amplo onde se situavam as crianças e adolescentes. Onde viviam, como, quais os contextos sociais, familiares onde se situavam. Qual o contexto histórico que demandava a criação de projetos nos moldes do Projeto "Direito de Ser" ?

Ao mesmo tempo, a realidade se mostrava complexa, mudando continuamente, imperfeita. Mas seria apenas o caos? O conceito de totalidade abre horizontes para o entendimento dessa realidade, percebendo, nesse movimento, a ordem que perpassa o caos, mas que ainda assim é algo fugidio, pois está em constante movimento.

Os projetos de educação não-formal não podem ser encaixados em categorias estanques, e não é esse o objetivo. A totalidade, vista juntamente com as contradições presentes no real, auxilia numa reflexão que tente captar esse movimento. Principalmente pela educação não-formal ser uma realidade ainda tão nova e tão fora de regras e moldes predeterminados.

Se a realidade é algo em constante mudança, a pretensão não é a de fechar a reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, suscitar a mesma.

Nesse movimento da totalidade estaria a tentativa de destruição do mundo da pseudoconcreticidade, que se revelaria no cotidiano. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão mais clara da realidade, da sua concreticidade. Essas questões estariam relacionadas a outros referenciais que servirão de suporte nas análises. Quais seriam os fenômenos que povoam o cotidiano, penetrando nas consciências e se tornando algo independente e natural? Quais os fenômenos que são realçados, deixando-se na penumbra aqueles que seriam essenciais para a realidade dessas crianças e adolescentes? Como ver o mundo da práxis fetichizada e como essa práxis forma suas consciências ? Quais são os elementos congelados dessas realidades que são vistos como desde sempre existindo, sem que se veja neles o movimento concreto da criação humana?

3.2.Cotidiano e violência

"À flor da pele e ao fundo da alma - assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre todas as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja, capta, sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abre à alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústia que nos fazem dizer: Sou eu mesmo toda essa violência?" (Dadoun, 1998, p.43)

Na vivência cotidiana do Projeto "Direito de Ser", um dos elementos que mais chamam a atenção é a problemática relacionada à violência- as diferentes formas de violência às quais são submetidas as crianças e adolescentes, num movimento que não fica claramente explícito num primeiro olhar. O próprio surgimento de projetos de educação não-formal muitas vezes é justificado na busca de se conter essa "violência" dos bairros de periferia, numa leitura superficial e preconceituosa da questão.

Segundo Cardia (1995), a partir da realidade dos bairro de periferia percebemos um processo de exclusão moral, ou um processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral que se dá pela não indignação, frente às diferentes violações freqüentes nesse contexto. Podemos perceber como alguns grupos são colocados fora da comunidade moral, e as relações com esse grupos não envolvem mais princípios de justiça. Tudo isso sendo assistido, como numa tela de cinema, pelo restante da população. No bairro onde se insere o Projeto "Direito de Ser", os finais de semana onde não ocorrem diversos assassinatos é considerado atípico.

Num contexto mais amplo vemos que:

"A violência 'tem significado' a sociedade brasileira, atingindo crianças e adolescentes pobres de forma cruel e infame. Os assassinatos, torturas e maus tratos a que estes são violentamente submetidos têm-se apresentado com um certo caráter de normalidade. Acreditamos, no entanto, que tais condições não são cometidas de forma individual, mas como conseqüências de um imaginário construído historicamente que concebe a violência como elemento estruturador e organizador das relações sociais e da superação dos conflitos sociais" (Roure, 1996, p.23)

Surge a necessidade de se entender o que é essa violência, quais os processos ligados a ela, suas manifestações mais sutis, como conceituá-la e como ver a realidade através dessas explicações mais abrangentes. Como entender essas relações perpassadas pela violência para se pensar nas possibilidades de superação/ transformação das mesmas. Quais as instâncias onde se revela essa violência?

Não é possível ficar apenas na análise superficial e generalizante, por isso a necessidade de explicações mais amplas da violência, que auxiliarão no entendimento da realidade da educação não-formal e do Projeto "Direito de Ser", na busca de alternativas possíveis. A partir das reflexões levantadas, poderemos pensar mais adiante a realidade dos projetos de educação não-formal.

Refletiremos sobre alguns teóricos que estudam a questão, procurando posteriormente tecer caminhos para o entendimento dessa realidade.

Dentro do pensamento sociológico clássico, partindo de Durkeim, podemos chegar a determinada concepção de violência, na ótica da integração social.

A solidariedade social se expressa pela consciência coletiva e é a responsável pela coesão entre os homens, de acordo com a presença, maior ou menor, da divisão do trabalho. Ao ofender as regras definidas pela consciência coletiva teríamos o crime.⁹ As normas sociais de uma determinada sociedade irão definir quais são os atos de violência nessa mesma sociedade.

A violência seria um estado de anomia, ao expressar a fratura na solidariedade social. Para Durkeim o processo civilizador, aos poucos, eliminaria a violência. Esse processo civilizatório acabaria com as ações humanas destrutivas, *"se a divisão do trabalho não produz a solidariedade é que as relações dos órgãos não são regulamentadas, é que elas estão num estado de anomia."* (Durkeim in Rodrigues, 1988, p. 97)

"Os atos de violência são definidos em relação às normas sociais vigentes em dada sociedade; e se tais normas expressam um estado de fratura na

⁹ No que diz respeito especificamente ao crime, Durkeim afirma que este é um fato social normal, inclusive necessário, pois contribui para a evolução da moral e do direito: "O crime é, pois, necessário; ele se liga às condições fundamentais de toda vida social e, por isso mesmo, tem sua utilidade; pois estas condições de que é solidário são, elas próprias, indispensáveis à evolução normal da moral e do direito." (1982, p.61)

solidariedade social, a violência seria a configuração de um estado de anomia. Com isso, nossa concepção de violência será, inelutavelmente, social e histórica, relacionada às normas sociais e jurídicas de uma sociedade.” (Santos, 1995, p.284)

Diante desse quadro, a educação teria um importante papel integrador e adaptador da criança ao meio social. Teria a função de harmonizar o indivíduo ao seu ambiente e meio. O social moldaria a criança pela educação, sempre no sentido de adaptação.

Se partimos desse conceito de violência e educação, a função dos projetos de educação não-formal seria a de adaptar a criança e o adolescente à estrutura social existente, vendo a violência apenas como parte desse estado de anomia.

Hannah Arendt¹⁰ faz uma diferenciação interessante entre o poder e a violência. Estes são vistos como opostos, *“a afirmação absoluta de um significa a ausência do outro. É a desintegração do poder que enseja a violência.”* (Arendt, 1994, p.8). A violência paralisaria e aniquilaria o poder.

Diferente de outros autores que vêem a violência como a manifestação mais flagrante do poder, Arendt se coloca no sentido oposto a essa afirmação.

As definições de poder, vigor e força são necessárias para se entender sua análise teórica.

“O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é de propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido” (Ibidem, p.36)

“O vigor inequivocamente designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter”

“A força, que freqüentemente empregamos no discurso cotidiano como um sinônimo da violência, especialmente se esta serve como um meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, 'às forças da natureza' ou à 'força das circunstâncias' (la force des choses) isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.”

¹⁰ ARENDT, H. *Sobre a violência*. RJ: Relume-Dumará, 1994.

"...a violência"...distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possa substituí-lo." (Ibidem, p.37)

Com a perda do poder, muitas vezes a violência é colocada como um substituto.

A desumanização não leva o homem necessariamente para o ódio e violência. O ódio não é reação automática à miséria, mas aparece onde pode-se supor que as condições poderiam ser diferentes do que são. Quando se toma consciência de que a realidade poderia ser menos injusta do que é, surge o ódio; precisamente quando o nosso senso de justiça é ofendido. A imediatidade e prontidão da violência são tentadoras quando nos deparamos com elementos ultrajantes. Muitas vezes a violência é o único modo de *"reequilibrar as balanças da justiça."* (Ibidem, p.48)

Muitas vezes essa violência é a forma de humanização que pode se expressar,

"...nesse sentido, o ódio e a violência que às vezes -mas nem sempre- o acompanha pertencem às emoções 'naturais' do humano, e extirpá-las não seria mais do que desumanizar ou castrar o homem." (Ibidem, p.48)

A sociedade brasileira considera muitas vezes a violência apenas no sentido de violação das regras da coletividade. No outro extremo dessa afirmação, encontramos o pensamento de Michel Maffesoli¹¹ que não considera a violência apenas como transgressão de normas, mas também no seu caráter polifônico e polivalente de resistência e confronto; como estruturador do fato social.

"Sendo assim, não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então,

¹¹ Levantaremos apenas algumas questões sobre o pensamento do autor, sem explorar todos os aspectos do seu pensamento relativo a violência, pois esse não é o objetivo do trabalho. Maffesoli, ao explorar as diferentes faces da violência e ao explicar a ambição de uma 'sociologia formista', coloca o desejo de um referencial teórico que sirva para análises pessoais, *"Com o risco de que cada um, na sua vida profissional, afetiva, política ou por uma pesquisa específica, escolha este ou aquele aspecto desse 'forma' para esclarecer o problema com o qual se confronta."* (Maffesoli, Dinâmica da Violência, Prefácio à Segunda Edição, 1987, p.11)

considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual e social." (Maffesoli, 1987, p.15)

Maffesoli se propõe a reconhecer os elementos que compõe a violência e não a defini-la, pois a sua teorização se mostra muito complexa devido à própria natureza da violência: obscura, ambígua. A violência (uma das suas formas) também é vista como elemento estruturador do fato social, uma das formas que move as relações humanas e não como um desequilíbrio na sociedade.

Faz-se essencial o entendimento dos diferentes tipos de violência por ele trabalhados. Distingue três diferentes modalidades de violência: a violência dos *poderes instituídos*, a violência *anômica* e a violência *banal*, onde se fazem presentes tanto a destruição quanto a construção.

Na violência dos poderes instituídos é importante destacar a burocracia objetivando o controle da sociedade, a domesticação das paixões e da agressividade. É a violência monopolizada por uma estrutura dominante. Há o controle total da vida por uma classe dirigente que passa a tutelar o indivíduo. A uniformização se mostra como elemento central para a violência, resultando no desaparecimento da coesão social.

A *violência anômica*, mostra-se como fundadora, e apresenta uma função construtiva. Ao contrário de Durkeim, surge quando há uma recusa à atomização, à compartimentalização imposta pela autoridade exterior. Seria uma forma de resistência à fragmentação imposta exteriormente.

"...a dissidência social inscreve-se num duplo movimento de destruição e de construção, ou ainda, que ela é a reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta, e que ela invoca uma nova construção." (Ibidem, p.21)

Quando há a compartimentalização surge a mais forte expressão do desejo de viver, muitas vezes manifesta pela ilegalidade.

"É quando existe uma imposição absoluta, quando a vida social como um todo é compartimentalizada pela norma, que a ilegalidade, em suas diversas modulações, pode ser considerada como a expressão de um desejo de viver irreprimível." (Ibidem, p.23)

A violência é contraditória ao possuir em si a possibilidade de renovação da estrutura social paralelo ao aspecto destrutivo.

A violência só pode ser entendida nos limites do seu contexto social. Em todo esse processo, o peso do presente torna a existência concreta, sendo que o tempo presente é subversivo e por isso é controlado, organizado e dividido. Na disciplinarização da educação temos um claro exemplo.

"Reconhecer como único 'real' o presente, não é canonizar todas suas formas provenientes das cargas do instituído, é driblar essas formas, todas essas formas, é praticar o 'desvio' a ilegalidade, é às vezes lutar- mas sem ilusões." (Ibidem, p.51)

A *violência banal* se caracterizaria como forma de criação que foge aos domínios do instituído, ao mesmo tempo sendo passiva, mas estando ativa como uma forma de resistência de massa. *"...na vida cotidiana a violência pode sofrer uma transmutação que faça dela um escudo eficaz contra as imposições sociais e naturais." (Maffesoli, 1987, p.10)*

"...existe uma aventura banal que se vive no dia-a-dia e que se investe no presente. Sob diversas formas, o 'carpe diem' tem um enraizamento antropológico profundo." (Ibidem, p.100)

A força é tirada das situações do cotidiano e a resistência se dá de forma aparentemente passiva. Essa mesma passividade também se coloca contra as imposições do poder. A aceitação é também uma forma de resistência. Uma das características dessa resistência seria *"o espírito de conjunto, a solidariedade orgânica que constitui, stricto sensu, a massa." (Ibidem, p. 115)*

"Desse modo, na nossa análise de resistência, podemos dizer que é da relação social (mesmo conflitual) que equilibra o poder. Frente a um totalitarismo unificador que transgride as regras do equilíbrio de todo um conjunto social, a relação social desempenha seu papel regulador quase-inconsciente: escolhem-se outros chefes; o que possibilita isso é o 'fato de estarem juntos' ." (Ibidem, p.117)

Frente à imobilização da vida social, ao seu achatamento, algumas atitudes (jogo duplo, silêncio, astúcia) tentam destruir, ou pelo menos desviar estas imposições.

Nascem assim "as práticas que asseguram as identidades de base e as resistências que lhe são correlatas. Estas identidades de base e estas resistências desmontam sem ruído e sem estardalhaço o mecanismo que transforma cada indivíduo numa peça da máquina social bem lubrificada e bem desinfetada, e desse modo conservam esta indeterminação que, a nosso parecer, não é mais a ação somente de hereges, de foras-da-lei ou de aventureiros..." " Aceitação e resistência, é entre estes dois pólos que se organiza a relação social." (Ibidem, p.127)

3.3.Características da vida cotidiana e alienação

A busca do entendimento da realidade cotidiana do Projeto "Direito de Ser" foi uma das primeiras questões que surgiram no início do trabalho prático. Como lidar com uma realidade tão complexa e diferenciada da realidade de uma classe média fictícia, que, na maioria das vezes, é o referencial utilizado na construção do processo educacional?

Como um projeto de educação não-formal, com possibilidade de ação mais autônoma que a própria escola, o cotidiano das crianças e adolescentes vinha à tona de forma mais clara, juntamente com a intenção da equipe de estar mais próxima dessa realidade.¹²

A partir dessas questões surge a necessidade de se pensar que cotidiano é esse, quais as suas características e particularidades, no que ele pode e deve influenciar a construção de uma proposta pedagógica de ação que não ignore o real concreto. Quais as características a serem superadas ou transformadas?

¹² Através de contatos com as família, visitas às casas e trabalho integrado com outras instituições do bairro: outros projetos de educação não-formal, postos de saúde, igrejas, associações de moradores.

Tendo como base as reflexões de Agnes Heller, podemos entender melhor as características da vida cotidiana, como se dão, e tentar analisar a realidade dos projetos de educação não-formal baseados nesse referencial.

Como essas características (espontaneidade, pragmatismo, probabilidade, economicismo, ultrageneralização, analogia e imitação) se mostram nesse cotidiano específico?

Relacionado às características da vida cotidiana, temos o conceito de alienação como a absolutização dessas formas.

"... as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação..." "Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos diante da alienação na vida cotidiana." (Heller, 1989, p.37)

Como se dá essa alienação no cotidiano dos projetos de educação não-formal, e no meio onde essas crianças e adolescentes vivem? Quais os aspectos da realidade que são privilegiados enquanto outros permanecem na penumbra, e a quais processos educativos essa realidade acaba dando maior ênfase?

Heller coloca a alienação também como impossibilidade de desenvolvimento humano e condução da própria vida. Em que os projetos sociais estariam auxiliando no processo de transformação dessa realidade, formando o indivíduo para a condução de si mesmo? Quais seriam as alternativas possíveis para a "desconstrução", através dos projetos de educação não-formal, desses mecanismos de alienação?

Qual seria o papel dos projetos de educação não-formal nessa condução da vida e no processo de humanização, posto que ela *"supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade."* (Ibidem, p.40)

O cotidiano não pode ser visto como unilateral; possui em si tanto o cerne da criação e transformação, quanto a tendência à perpetuação. Como essas relações se dão nos projetos de educação não-formal e na realidade que os envolve? Tentaremos explorar as diferentes facetas

desse cotidiano e como esses processos se dão de forma não intencional. Uma reflexão que auxilie na construção de propostas concretas de ação. A partir do cotidiano, quais os elementos que já trabalham um movimento criativo e quais são os que perpetuam preconceitos?

4- A educação não-formal: seu contexto histórico-social

Quando pensamos a educação não-formal relacionada especificamente à criança e ao adolescente, faz-se necessário uma reflexão do contexto onde esta se situa, suas origens no movimento histórico e social mais amplo. As diversas concepções atuais, relacionadas ao atendimento da criança e do adolescente, estão intrinsecamente ligadas a este contexto mais amplo da sua historicidade. Principalmente pelo fato de nos propormos a pensar a totalidade, a inserção no movimento histórico se faz imprescindível.

Para entender o cotidiano dos projetos sociais pesquisados (Fábrica de Esperança, Projeto Axé e Projeto "Direito de Ser"), não podemos deixar de refletir sobre o contexto onde estes se situam.

A discussão específica sobre crianças de rua está presente na sociedade brasileira desde o final do século passado, entretanto é uma realidade que vem do período colonial¹³. Neste período temos a criação das primeiras instituições de caráter “correcional”. Na virada do século, a infância era discutida no contexto dos problemas sociais advindos com a República (imigração, abolição), já havendo um grande contingente de crianças na rua.

Em 1901 é criado em Belo Horizonte a primeira instituição de atendimento à criança do sistema oficial: o Instituto João Pinheiro. Em 1903 é criada a "Escola Correcional 15 de Novembro", um internato para crianças abandonadas que evitasse o ingresso dessas na delinqüência. Muitos asilos atendiam concomitantemente outras clientela, como mendigos ou tuberculosos, sem uma visão da especificidade do trabalho com a criança.

No início desse século, o paradigma era **correcional** e a pobreza era vista como decorrente de causas culturais. Políticas higienistas eram as estratégias utilizadas para a “eliminação”, ou “erradicação” da pobreza, vista como desarmônica (pensando na harmonia social trabalhada por Durkheim).

¹³ "A questão do menor abandonado começou a ser sentida no Brasil em fins do século XVII e principalmente a partir do século XVIII, com o início do ciclo do ouro, quando a vida urbana passou a se desenvolver e tomar incremento. O fenômeno das crianças enjeitadas constitui, portanto, um problema tipicamente urbano: assim sendo, ele é uma questão inexpressiva no século XVI...Em outras palavras, à medida que as cidades começam a se multiplicar e a vida urbana passa a se afirmar na colônia brasileira, o menor abandonado torna-se questão preocupante." (Azzi, 1992, p.35)

Os asilos eram a principal forma de organização para atender à criança, tanto para o órfão, quanto para crianças abandonadas ou delinqüentes. A função era meramente do cuidado, puramente assistencialistas: roupa, abrigo e alimentação.

Segundo Marcílio (1998), podemos perceber três grande fases na assistência e proteção à infância, tanto na história do ocidente cristão, quanto do Brasil: a fase *caritativa*, a fase *filantrópica* e a fase do *Estado de Bem Estar Social*.

Na fase *caritativa* a assistência se torna pública, centrando-se na prática da caridade cristã. São criados nesse período as instituições de abrigos. A roda dos expostos foi a principal forma de atendimento à criança desfavorecida (do século XVII ao XIX no Brasil, sendo abolida definitivamente apenas na década de 50 do presente século)¹⁴. Nesse período não se tem nenhuma pretensão de mudança social, com ênfase num sentimento paternalista de fraternidade humana.

No período colonial não havia instituições específicas que atendessem à criança desamparada, sendo que a primeira forma de atendimento foi a Roda dos Expostos:

"...equipamento cilíndrico, rotativo, instalado numa casa, e que tinha duas possibilidades, para fora ou para dentro do recinto, onde eram colocadas as crianças enjeitadas anonimamente. Assim a instituição tornava-se responsável, a partir de então, pelas crianças. Essas instituições foram criadas e mantidas pelas religiosas e pelas até hoje chamadas 'Santas Casas de Misericórdia'." (Graciani, 1997, p.256)

Com a filosofia iluminista e liberal, emerge a fase da *filantropia* científica. A indústria e o progresso da ciência provocam o agravamento da pobreza das grandes cidades, com problemas sérios que se acentuam, como o abandono de crianças. O volume de abandonados pressiona os governos a estabelecerem instituições e políticas públicas para lidar com o problema. A grande mortalidade infantil (80 a 90% de mortes de bebês nos hospitais dos expostos) levou a uma revolução no trabalho dos médicos higienistas.

Assim, na fase da filantropia, além da salvação da alma, preocupava-se também com o cuidado com os corpos. O desenvolvimento da medicina, principalmente com a pediatria e

¹⁴"...foi preciso esperar a década de 50, para que o Brasil visse definitivamente abolidas suas últimas Rodas, as únicas sobreviventes e em funcionamento em todo o mundo: a de São Paulo e a da Bahia. Como outrora, o Brasil

puericultura, auxiliou na mudança de paradigma. A influência do positivismo se faz sentir na criação de instituições que separavam a criança "problemática", para devolvê-la regenerada à sociedade. A filantropia objetivava uma sociedade harmônica e atraía as elites por ser uma forma de exercer controle sobre a população.

As famílias das crianças eram consideradas culpadas pelos delitos que os filhos cometiam, por isso a necessidade de instituições que separassem completamente a criança do seu meio. Antes que ocorressem os delitos, a família deveria ser educada para preveni-los, pois não tinha condições de saber sozinha qual a melhor forma de educação de que seus filhos necessitavam. Sendo assim, os delitos seriam uma consequência do despreparo dessas famílias em educar suas crianças.

Até o século XIX, o termo “menor” era usado referindo-se a limites etários, relacionados à criança, ao adolescente ou ao jovem.

Na década de 20 houve o surgimento de um grande número de entidades particulares destinadas à criança (órfãos, abandonados e delinquentes), principalmente ligadas à Igreja Católica.

Em 1927 é promulgado o **Código de Menores**, que coloca a categoria “menor” como categoria relacionada à infância pobre, não apenas como diferença terminológica. Havia uma divisão até mesmo no atendimento, sendo que a Vara da família lidava com questões da criança "não pobre" e o Juizado de menores (1923) lidava com questões relacionadas ao “menor”. O Código traz uma definição do que seria o menor perigoso.¹⁵

A “distinção entre menor e criança perpassa praticamente todo o século XX, marcando a distinção entre infância dos vários segmentos sociais e é rompida, em 1988, com a promulgação da Constituição brasileira” (Graciani, 1997, p. 259)

que fora o último país ocidental a abolir a escravidão, foi também o último a abolir a Roda de Expostos." (Marcílio, 1998, p.201)

¹⁵ "A aprovação do Código de Menores, em 1927, é tida para alguns autores como um marco na história da assistência à infância, na medida em que esta passa a ser um atributo do Estado, muito embora fosse ressaltada a inexistência de uma fronteira clara entre a assistência estatal, a filantrópica e a caritativa."..."Instalava-se, então, o grande debate sobre a verdadeira ação do Estado no campo da assistência aos mais desvalidos."(Marcílio, 1998, p.222)

“Menor”, no imaginário da população brasileira, passa a se referir a uma parcela bem definida da infância brasileira:

“...é a parcela pobre, advinda das camadas populares, vítimas de sua situação sócio-econômica, submetida aos mais diversos tipos de violência, abrangendo do universo doméstico à rua.”... “As crianças das camadas média e alta da população nunca são designadas como 'menores'. Suas identidades e estatuto social são outros. Associados ao termo menor, outras representações permeiam o imaginário social, tais como: infrator, trombadinha, moleque de rua, marginal, ladrãozinho, pivete, batedor de carteira, pixote, delinqüente, abandonado etc.” (Gohn, 1997a, p.112)

Nos anos 40 (1948) o UNICEF se destaca na posição da defesa dos direitos da criança e do adolescente. Na década de 40 é criada também a Legião Brasileira de Assistência (LBA), objetivando auxiliar os filhos de combatentes da Segunda Guerra, mas tornando-se, até a década de 80, um dos principais órgãos de assistência à criança no país.

No século XX, o Estado assumindo a responsabilidade pela assistência e proteção da infância, vemos surgir o Estado de Bem Estar Social devendo garantir os direitos básicos à criança e ao adolescente. Somente na década de 60, influenciado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Brasil entra na terceira fase da assistência : a fase do *Estado do Bem Estar Social*.

Em 1964 é criada, pela lei n. 4513, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), objetivando formular a política nacional relacionada ao "menor". A sua visão negativa da infância pobre, vendo-a como marginalizada e tendo a família como responsável pelas condutas “anti-sociais do menor” incentiva a criação da Fundação Estadual de Bem Estar do Menor (FEBEM). Estas não foram novas instituições criadas nos estados, muitas já existiam desde o século passado e foram repassadas para o governo do Estado (como o Instituto Modelo do Tatuapé e o Asilo do Pacaembu, ambas em São Paulo). Eram centros de internamento de adolescentes infratores, de responsabilidade dos estados, mas supervisionados pela FUNABEM. Em 1979 é elaborado o Estatuto do Menor, onde era explicitado o papel de atuação da FUNABEM.

Tudo isso influenciado num contexto mais amplo pelo Keynesianismo, o Estado de Bem Estar Social que domina o cenário político econômico nos anos 60 e a ideologia da segurança nacional.

“A identidade do Bem-Estar do Menor sempre se caracterizou por um discurso avançado, porém mantendo resquícios da mesma prática de atendimento das décadas anteriores, pautadas pelo continuísmo. O enfoque correccional-repressivo, que via o menino como ameaça social, é substituído pelo enfoque assistencialista que passa a percebê-lo como carente.” (Graciani, 1997, p.262)

A FUNABEM colocava como necessidade básicas do menor: saúde, amor, compreensão, educação, recreação e segurança nacional.

A família continua sendo vista como responsável pelo abandono dos filhos e a distribuição de renda e desigualdade não são consideradas. A marginalidade é vista como disfunção e a análise que fazem da sociedade é totalmente funcionalista. Termos de origem médica são usados para os fenômenos sociais, numa perspectiva terapêutica, "projetos preventivos" são um exemplo.

Dividem de forma maniqueísta o menor em “carente” ou de “conduta anti-social” e propõem a reeducação através da pedagogia psicossocial, sendo que a marginalidade e o seu tratamento são entendidos de forma individual.

O “menor” se torna problema do Estado quando passa a alterar a ordem instituída com situações públicas de violência, sendo o primeiro nível de interesse do Estado de Segurança Nacional com relação a esta parcela da população.

Nas décadas de 60, 70 e, 80, na sociedade civil, diversos projetos são iniciados, voltados para um trabalho comunitário alternativo. Começam a ver a criança como sujeito, a necessidade desta estar no centro do processo e ser trabalhada no seu contexto; muitos são influenciados pelo pensamento político pedagógico de Paulo Freire.

Relacionados a esse novo contexto, mesmo que não se referindo diretamente à criança e ao adolescente, surgem os movimentos populares aliados à educação popular, influenciando a visão que existia até aí dos trabalhos com comunidades desassistidas.

A educação começa a olhar para fora da sala de aula e a ver o contexto mais amplo que a circundava. Paulo Freire é um marco com a sua visão de uma educação com o homem e

não para o homem, tentando questionar as relações de poder implícitas no processo educacional.

De 1960 a 1961 são criados movimentos populares que atuarão no sentido de promover a transformação social, movimentos que buscam alternativas ao tradicionalismo e conservadorismo educacional. Surgem: o *Movimento de Cultura Popular*, no Recife, A *campanha de Pé No Chão Também Se Aprende A Ler*, em Natal; a União Nacional dos Estudantes (UNE) cria os *Centros de Cultura Popular* e no Contexto da Igreja Católica são criados os *Movimentos de Educação Popular* (MEB). Em poucos anos estes movimentos proliferam muito, até a repressão pela ditadura militar.

A originalidade desses movimentos estava na contextualização da educação, que se voltava para o universo do educando, numa valorização da cultura popular. Esse processo de conscientização pelo povo deveria favorecer a luta e a transformação social, o povo deveria se perceber como agente de sua própria educação e transformação.

"Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar..." (Freire, 1985, p.90)

A alfabetização de adultos, propriamente, não era algo novo, mas a conciliação da alfabetização com um processo de conscientização e leitura do mundo, levantados por Paulo Freire, tornava-se algo extremamente original no contexto em que aparece.

"...pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização." (Ibidem, p.104)

Os movimentos populares serão os precursores do surgimento das Organizações não governamentais que se disseminarão na década de 80. Sua importância com relação às instituições de atendimento a crianças e adolescentes se refere principalmente aos novos pressupostos teóricos que levantam, relacionados a uma educação conscientizadora. Em termos concretos poderemos ver no Projeto Axé e Projeto "Direito de Ser" a influência desse

referencial. A relação entre movimento social e Organizações não-governamentais ainda não foi suficientemente estudada e é um rico campo para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

A partir do final da década de 70, surgem diversos estudos das universidades sobre a temática do "Menor". A questão passa a ser enfrentada através de denúncias regulares à imprensa. Em 1979 é criada a *Pastoral do Menor* como parte de um movimento diferenciado de proteção à criança e ao adolescente, privilegiando o trabalho direto com a criança, nas ruas ou comunidades. Sua atuação também foi influenciada pelos movimentos populares da década de 60.

Com isso, o conceito de infância começa a mudar para um novo paradigma, não apenas enfatizando as idéias de carência física e psíquica das crianças pobres.

Em 1985, temos a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), como uma forma de organização, na sociedade civil, dos considerados "menores". O movimento coloca-se como o primeiro interlocutor nacional da questão da criança e do adolescente de rua.

Diversas pessoas e instituições engajadas no trabalho com meninos e meninas de rua participam de sua formulação. O movimento tem uma atuação intensa no processo constituinte, principalmente relacionado à denúncia da realidade da infância no Brasil.

Em 1988 é criado o Fórum Nacional dos Direitos Da Criança e do Adolescente (FDCA).

Em 1988 e 1989 o extermínio de crianças e adolescentes foi intensamente discutido pelo MNMMR e, em 1989, elaboram junto ao Instituto Brasileiro de Análises SocioEconômicas (IBASE) o dossiê: "***Crianças e adolescentes no Brasil: a vida silenciada***".

Nos anos de 1986 e 1987 temos uma grande mobilização em torno da criança e do adolescente no Brasil, relacionada ao processo constituinte. Toda movimentação teve no texto constitucional de 1988 o reconhecimento oficial dos direitos sociais da criança e do adolescente. Em seu artigo 227 diz que;

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a criança passa a não ser mais vista como um adulto em miniatura, com faltas que a fazem menor que o adulto, mas como dotada de qualidades próprias e processos peculiares de desenvolvimento: são vistas como sujeito de direitos. Visão que irá influenciar na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, auxiliou na mobilização de grupos da sociedade para a questão e também levantou a necessidade das políticas públicas incorporarem as novas exigências que substituíam a visão de "situação irregular" para a doutrina de proteção integral, como acontece posteriormente com o ECA.¹⁶

Em junho de 1990 temos a promulgação da lei n.º 8069 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi o momento culminante da organização em nosso país em torno da criança e do adolescente, que vinha num crescente desde a década de 80. O ECA objetivava modificar a política nacional de Bem Estar do Menor no Brasil.

Foi uma ação positiva, entre outros aspectos, no sentido dos espaços que gerou através dos conselhos, representando um mecanismo de participação da sociedade civil no contexto das políticas públicas. Poderíamos definir o ECA através de três pilares de sustentação: cidadania, bem comum e condição peculiar de desenvolvimento.

Esta ação também se insere num contexto histórico pois: *“após a implantação do ECA, em 1990, houve uma preocupação mais científica de se diagnosticar a realidade da criança e do adolescente na rua, para se obter um quadro mais real da situação da infância e da adolescência em nível local.”* (Graciani, 1997, p.280)

¹⁶ A doutrina da "situação irregular" pode ser caracterizada como "a negação formal e substancial da criança e do adolescente..." (Graciani, 1997, p.265) e a doutrina de proteção integral vendo a criança e o adolescente como possuidor de direitos, ou sujeito de direitos.

¹⁷ Segundo o ECA em seu artigo 131: "O Conselho tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente..."

O ECA possibilitou a criação de espaços para denúncias e discussão das questões relacionadas à criança e ao adolescente. Uma forma da sociedade civil participar das políticas públicas seriam os conselhos (Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar)¹⁷.

Uma das mudanças centrais colocadas pelo Estatuto é a transição de uma visão da problemática da criança e adolescente baseada na doutrina de situação irregular, para uma doutrina de proteção integral.

“Até o surgimento do ECA, em 1990, todas as legislações minoristas latino-americanas, inclusive as brasileiras, eram baseadas na doutrina da situação irregular. Hoje, a tendência é mudá-la para uma doutrina de proteção integral.” (Graciani, 1997, p.256)

No Estatuto, os projetos sociais de atendimento à criança e ao adolescente como o Projeto "Direito de Ser" são denominados de programas de apoio sócio-educativo em meio aberto e é esta a primeira regulamentação para esse tipo específico de atendimento que não é nem abrigo, pois as crianças não moram ali, e nem creche pois atende crianças maiores de 6 anos.

Como podemos perceber, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi um enorme avanço na questão da criança e do adolescente, entretanto muitos dos seus artigos continuam apenas no papel.

Os projetos de educação não-formal de atendimento à criança e ao adolescente não possuem ainda uma história escrita em separado, estão no contexto da atuação social e muito mais no contexto do assistencialismo. Na década de 90 houve uma grande proliferação de projetos de educação não-formal, muitas vezes para suprir a necessidade que os "orfanatos" deixavam, pois com o ECA há uma reformulação radical no conceito das instituições de abrigo. E também como uma forma de extensão do atendimento das creches, que foram uma grande conquista da década de 80, mas que não supriam a necessidade de atendimento à criança e principalmente ao adolescente, que aos seis anos não encontrava outro espaço além do da escola formal. Junta-se a isso a perspectiva de se trabalhar no "nascido" da problemática da criança de rua: a periferia onde esta criança nascia e partia para a

marginalidade. Muitas vezes ainda com a visão de que as famílias são incapazes de "educar" seus filhos.

Nesse sentido, de prevenir a marginalidade, os projetos sociais que atendem crianças e adolescentes, são muitas vezes, ainda hoje, denominados de preventivos.

O ECA muda esta visão de culpabilização das famílias, colocando a ênfase na questão político-social. A criança e o adolescente são "sujeitos de direitos" e os espaços educativos, em qualquer nível, tornam-se direitos dessa população e não antídoto ao crime. A recuperação dos direitos básicos de forma consciente e participativa seria condição para o "ajuste" social. A sociedade é vista como em crise e em decorrência dessa crise teríamos a reação de crianças e adolescentes. O desajuste não seria do indivíduo, mas de toda a sociedade. É nesse momento que vemos uma mudança de paradigma, na desculpabilização do indivíduo, da família, percebendo-se a realidade como um todo.

Atualmente percebemos que as diferentes fases da assistência à criança e ao adolescente ainda existem de forma concomitante. Temos instituições que ainda possuem os paradigmas da fase caritativa, outras da fase da filantropia ou do bem-estar social. E muitas têm surgido na tentativa de romper com esses paradigmas, mas ainda não estão enquadrados em uma categoria única. Têm sido influenciadas principalmente pelo ECA e por um ideário próximo dos movimentos populares da década de 60, tendo como referencial, principalmente, o pensamento de Paulo Freire.

A atuação do Estado brasileiro no social tem sido cada vez menor, fruto de uma concepção neoliberal da não intervenção, deixando as ações para a iniciativa privada. As Organizações Não Governamentais têm, nesse contexto, um papel fundamental, tentando preencher as lacunas deixadas pelo Estado

5- As organizações não-governamentais e a educação não-formal

As *organizações não-governamentais* (ONGs), no que se refere aos projetos de educação não-formal, tem ampliado, principalmente a partir da década de 80, a sua atuação. O projeto que é o cerne dessa pesquisa (o Projeto "Direito de Ser") e os demais analisados (Axé e

Fábrica de Esperança) são exemplos de ONGs que surgem na década de 90, fruto de uma mesma problemática.

Com os movimentos sociais populares urbanos, principalmente católicos ligados à Teologia da Libertação, temos um grande aumento das Ongs na década de 80. Trabalhavam com a categoria básica da autonomia e reivindicavam um distanciamento em relação ao Estado autoritário. Nesse contexto, novos tipos de movimentos sociais¹⁸ são criados, mas há uma passagem, no campo da atuação concreta, da fase do otimismo para uma fase de perplexidade e descrença que acompanhou a crise sócio-político-econômica que explode na década de 80.

Nesse contexto histórico específico, há uma grande expansão de ONGs, que, junto à decepção com a política e os guetos corporativos dos partidos políticos, levam à perda da capacidade de mobilização existente nos anos 70. Com a diminuição dos movimentos sociais organizados, há um aumento considerável no número de ONGs.

A resolução dos conflitos sociais passa então para a mesa de negociação, e não são mais vistos como passíveis de se resolver com o uso da força. Vemos as elites políticas estimulando o surgimento de movimentos sociais a seu favor, e refletindo nesses as políticas que visam a implementar. Atualmente temos um exemplo claro disso com o Programa do governo Fernando Henrique Cardoso, "Comunidade Solidária".

Na década de 80- uma década de perdas econômicas- vemos o aumento das demandas sociais pela educação; essas demandas se articulam a conjunturas políticas que o país atravessou. A educação de crianças e adolescentes é uma dessas demandas; uma das áreas mais discutidas no campo teórico e com poucas ações efetivas na prática.

O movimento social se fragiliza, numa crise de identidade, não tendo garantia de participação nas novas políticas, porque tem uma formatação que não é aquela exigida pelas políticas de parcerias, e fora das políticas públicas os recursos são muito escassos.

¹⁸ Quanto a uma concepção de movimento social, não é fácil defini-lo, pois são diversas as concepções da questão. Segundo Castells, Borja e Lojkin seria "toda ação coletiva com caráter reivindicativo ou de protesto... independente do alcance ou do significado político ou cultural de luta" (Scherer-Warren, 1996, p.18). Já num outro extremo, principalmente com Touraine, "encontra-se o enfoque que considera movimento social apenas um número limitado de ações coletivas de conflito: aquelas que atuam na produção da sociedade ou seguem orientações globais tendo em vista a passagem de um tipo de sociedade a outro." (Ibidem, p.18) A concepção que mais se adequaria às referências feitas aqui, seria uma junção das listadas anteriormente, sem os extremos de cada uma.

Na década de 90, os movimentos já se centram mais em questões éticas ou de revalorização da vida humana.

"Desloca-se o eixo das reivindicações do plano econômico (infra-estrutura básica para o consumo coletivo) para o suporte mínimo de mercadorias para o consumo individual em termos de comida. Retoma-se a questão dos direitos sociais tradicionais, nunca antes resolvida no país." (Gohn, 1997a, p.34)

Nesse período os movimentos sociais começam a sofrer modificações, ao mesmo tempo que há um grande aumento de ONGs de atendimento a categorias específicas da população (criança e adolescente, mulher, terceira idade).

Crescem também as parcerias entre ONGs e poder local, numa tendência a diminuir o papel do Estado na economia e na sociedade, transferindo a sua responsabilidade para as comunidades organizadas através das ONGs.

Com os Conselhos, criados na Constituição de 1988, vemos essa atuação entre ONGs, comunidade e poder local. Há também, em muitos lugares, um retrocesso na despolitização do acesso aos direitos, com a implementação de programas sociais na forma de serviços sociais.

Qual seria a diferenciação entre movimentos sociais e ONGs? Uma das principais diferenças se refere à institucionalização- as ONGs são institucionalizadas e se preocupam com a sobrevivência, a perenidade; já os movimentos sociais têm fluxos e refluxos, sem essa preocupação com um cotidiano contínuo ou com uma institucionalização. Nas ONGs o que preside são a lógica e a ação racional, nos movimentos há um misto do racional e do não-racional. Nas ONGs há uma preocupação maior com a eficiência e continuidade dos projetos do que com questões ideológicas, em alguns casos tendo até o caráter despolitizado de apenas prestação de serviços.

Pela sua definição ampla, diversos projetos são enquadrados no conceito de ONG, sendo grupos ou instituições sem vínculo com o governo e sem interesses lucrativos, mas de cooperação ou humanitários. Segundo Gohn (1997a) existem quatro categorias diferentes de ONGs: as *caritativas ou filantrópicas* como a forma mais conhecida de assistência social direcionada a categorias específicas; as *desenvolvimentistas*, voltadas para o desenvolvimento auto-sustentável e sendo redes internacionais; as *cidadãs*, que tem como objetivo principal a

reivindicação dos direitos de cidadania; e as *ambientalistas*, com atuação ampla nas questões de meio ambiente.

O campo da filantropia é o mais antigo, e por isso existem instituições em maior quantidade; o campo do desenvolvimentismo teve impulso a partir do pós-guerra e o campo da cidadania é o mais recente.¹⁹

As ONGs²⁰ são um fenômeno mundial deste século, e a sua denominação foi dada pela ONU na década de 40, sendo atualmente consideradas pelo Banco Mundial como mais eficientes que as agências governamentais.

Vemos no Brasil a origem das ONGs ligada ao movimentos sociais da década de 60 e mais especificamente aos movimentos de cultura popular que aconteceram em todo o país. A maioria dos movimentos se estruturava ligada à sociedade civil, com exceções como a "Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler ", que foi desenvolvida pela secretaria Municipal de Natal em 1961.

As ONGs mostram uma tendência às ações coletivas buscando a resolução de problemas localizados, baseados no trabalho comunitário e numa nova temática da participação popular.

"Trata-se de modos de atuação coletiva nos quais a cultura e as tradições são utilizadas como amálgamas de processos novos, que criam novas possibilidades em termos de relações sociais e de formas de produção."(Gohn, 1997, p.12)

¹⁹ " O campo da filantropia é o mais antigo das ONGs. Programas de distribuição de alimentos, roupas e remédios solidificaram o perfil de várias entidades internacionais como a Cruz Vermelha, a care ETC. No Brasil, na Primeira República, quando a questão social era questão de polícia, e as políticas progressistas de então enquadravam-se na rubrica do sanitarismo, o assistencialismo foi a forma que se apresentou como solução para o atendimento de setores carentes da Previdência Social inexistente. Com as leis trabalhistas dos anos 30, o assistencialismo passou a ter espaço nas políticas públicas, como a forma de suprir carências e pseudo-defasagens culturais. O próprio Estado criou as instituições de intermediação com as ONGs caritativas, como a LBA." (Gohn, 1997a, p.56)

²⁰ "Originalmente o termo foi importado através das Agências de financiamento (ONGs de 1º mundo) para denominar as organizações intermediárias (os centros) nos países em desenvolvimento, responsáveis pela implementação de projetos junto a organizações de base. O 1º Mundo as denominava de ONGDs (Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento), mas para os latino-americanos tornaram-se conhecidas como 'Centros Populares' (de educação, promoção, serviços jurídicos, informação, documentação, pesquisa e outros serviços ligados a iniciativas de bases comunitárias). Só mais recentemente é que o universo das ONGs se ampliou consideravelmente na América Latina. Por uma lado, devido ao surgimento de um grande número de ONGs ambientalistas e, por outro, por assim se autodenominar um vasto número de entidades que anteriormente se reconheciam apenas sob a denominação de filantrópicas." (Scherer-Warren apud Gohn, 1997, p.54)

As ONGs, diferente dos movimentos sociais, passam por um processo de burocratização e, como consequência deste, há uma disputa entre as organizações para conseguirem o apoio de agências internacionais, segundo as regras que estas delimitam. Essa disputa torna as ONGs muito mais pragmáticas e preocupadas com a qualificação de seus produtos. Os próprios sistemas de avaliação das agências internacionais levam a essa preocupação, sendo que as possibilidades de se conseguirem verbas depende muito do enquadramento nos critérios preestabelecidos. As agências se tornam responsáveis pelos modelos de muitas organizações, ditando as regras do que seria a melhor forma de se agir no social.

Quando comparamos as visões de educação das ONGs e da escola formal, vemos que as primeiras têm se encaminhado para uma concepção de educação mais ampla, que ultrapassa a preocupação com conteúdos mínimos e obrigatórios e que não têm a necessidade de legitimar alguns instrumentos e técnicas como apropriados para se efetivar o processo educacional. E é essa especificidade e, ao mesmo tempo amplitude, que é um dos desafios a ser discutido neste trabalho. Como fundamentar um trabalho que não possui este rigor? Existiriam pressupostos básicos, mesmo frente a essa flexibilidade das ONGs?

5.1. O Projeto Axé e a Fábrica de Esperança

Como nosso ponto de partida se propõe a ser o cotidiano, voltamos-nos a outros projetos sociais: o Projeto Axé e a Fábrica de Esperança, com o objetivo de questionar seus sentidos, refletir, com base nas categoria levantadas, nos fundamentos desses projetos. *Seriam categorias pertinentes apenas na realidade do Projeto "Direito de Ser", ou também se enquadrariam no cotidiano de outros projetos de educação não-formal ?* Como esses projetos vêem seu papel e como fundamentam suas ações?

Com o cotidiano e as categorias a ele relacionadas como o nosso fio condutor, tentaremos refletir sobre alguns pontos dos projetos de educação não-formal que possam trazer contribuições à discussão.

É importante frisarmos que o objetivo de se pesquisar esses projetos sociais não é um fim em si, mas apenas uma fase no processo de toda a pesquisa. Foram analisados principalmente no que diz respeito à sua fundamentação teórica, nos conceitos que dão suporte ao trabalho prático. Esses conceitos serão levantados e analisados e tentaremos elaborar uma síntese dos principais pontos de interesse que realmente pareçam ser significativos para embasamento de um trabalho de educação não-formal, e daqueles que devam ser ultrapassados ou aprimorados.

A importância de nos voltarmos para trabalhos práticos, mesmo numa pesquisa de filosofia, se justifica pela questão visceral deste trabalho: ter sempre como ponto de partida o cotidiano, pois:

“O estudo da vida cotidiana oferece um ponto de encontro para as ciências parcelares e alguma coisa mais. Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na sociedade e na nossa época. Determina assim o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos...” (Lefebvre, 1991, p.30)

Serão analisados dois projetos sociais de educação não-formal que trabalham com a criança e o adolescente no país:

- **O Projeto Axé:** que trabalha com meninos de rua em Salvador - Bahia;

- **A Fábrica de Esperança:** que trabalha com a comunidade da região de Acari - Rio de Janeiro - RJ, atendendo principalmente crianças e adolescentes.

A seleção desses dois projetos específicos não foi aleatória, mas deveu-se a alguns fatores que nos chamaram a atenção. O Projeto Axé foi escolhido por ser uma entidade que tem sido referência nacional e internacional na questão da criança de rua no país, considerada como uma das poucas instituições que conseguem realizar um trabalho efetivo, com continuidade e fundamentação teórica sólida. A Fábrica de Esperança foi selecionada por ser um dos maiores projetos sociais do país e também por estar ligado ao contexto confessional protestante, assim como o Projeto "Direito de Ser" .²¹

²¹ Estes dados se referem ao momento em que a Fábrica de Esperança foi visitada (1998); atualmente o projeto passa por uma grave crise devido a escândalos, políticos e pessoais, relacionados a sua liderança.

Os dois projetos foram visitados em 1998 e foram utilizadas entrevistas com diferentes profissionais, com crianças e adolescentes, observação do trabalho de rua e nas unidades, no caso do Projeto Axé. Na Fábrica de Esperança pudemos observar o trabalho e entrevistar voluntários que o realizavam.

5.1.1.O Projeto Axé

O Projeto Axé é uma Organização não-governamental (ONG) que trabalha com crianças e adolescentes de rua na cidade de Salvador-Bahia. Surgiu em junho de 1990, tendo como idealizador um filósofo e educador italiano, ex integrante do UNICEF: Cesare La Rocca. Intencionava colocar em prática todo um aprendizado teórico, relacionado ao trabalho com meninos de rua, pois trabalhava anteriormente em projetos que não tinham execução direta.

A década de 90 com toda a efervescência que as discussões em torno da criança e do adolescente suscitavam, foi o "locus" onde o Projeto Axé iniciou a sua atuação, sendo que muito do que é o seu trabalho se deve a esse momento e à historicidade concreta na qual se situa.

Através de uma parceria com a organização italiana Terra Nuova, inicia um projeto em Salvador, utilizando o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) como pessoa jurídica.

O Projeto Axé organiza-se em:

I- Educação de rua - que é a base de todo o trabalho e consiste no contato e estabelecimento de vínculos do educador que vai até os locais da rua onde a criança frequenta. Utilizando-se da sua "Pedagogia dos Desejos", aos poucos a criança é encaminhada às unidades existentes no Axé.

II- Empresas educativas que se caracterizam como um espaço de desenvolvimento das condições básicas para a inserção no mundo do trabalho. Possuem as seguintes empresas: Modaxé- Oficina de moda e costura;

Stampaxé - oficina de silk- screen;

Casaxé - trabalhos artísticos com o papel reciclado;

Opaxé - oficina de papel reciclado.

III- Projeto Erê - Atividades culturais que inserem a criança e o adolescente no universo cultural da Bahia e resgatam suas origens. Realizam também um trabalho de parceria com o Balé Teatro Castro Mendes e a Escola de Circo Picolino.

IV - Projetos de Apoio:

a- defesa dos direitos - Advocacia de rua;

b- programa de apoio às famílias ;

c- acompanhamento escolar;

d- centro de educação para a saúde;

e- sistema de encaminhamento para o trabalho;

f- centro de formação.

Na fase de implantação do Projeto Axé, foi contratado o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises SocioEconômicas) para fazer um levantamento, contagem e mapeamento das crianças e adolescentes de rua da cidade de Salvador, pois o discurso existente tendia a superestimar ou subestimar os números. Assim o discurso ou era: “são muito poucos e não é necessário se organizar para trabalhar a questão”, ou “são tantos que não poderemos dar conta”.

Não queriam definir uma proposta de trabalho a partir do que a equipe achava conveniente ou reproduzir o que outras instituições já realizavam, mas primeiramente capacitar-se para entender a realidade das crianças e adolescentes (política e antropologicamente). Nesse momento é feito um levantamento detalhado da questão, quanto ao perfil da criança que se encontra na rua, quais são os pontos de maior aglomeração, os bairro de onde são provenientes.

A partir desse levantamento alguns conceitos são desmitificados, como a descoberta de que a maioria das crianças de rua de Salvador ainda possuía vínculos com a família e voltava à

noite para casa, diferente, por exemplo, do perfil dos meninos e meninas de rua da cidade de São Paulo, onde muitos já perderam totalmente o vínculo familiar.

Todos os dados foram utilizados para a estruturação do trabalho prático do Axé, que se propunha a trabalhar com uma realidade concreta e não com "achismos" que ainda perpassavam a questão. Pesquisam também as condições socioeconômicas da cidade de Salvador para entender melhor a causa do problema. Constatam que a cidade possui a mais alta taxa de desemprego do país (35% da população economicamente ativa), uma grande expansão do setor informal da economia e graves problemas de moradia. Nessa conjuntura analisam a quebra no equilíbrio familiar, que não resiste as pressões decorrentes dessa problemática e acaba se rompendo na parte mais frágil: a criança. Outro fenômeno constatado, referente à história da cidade, é a articulação existente entre raça e pobreza.

As crianças e adolescentes que convivem com essa realidade buscam sua sobrevivência nas ruas, a maioria sem estudar, ou pelo número insuficiente de vagas, ou pela inadequação da escola frente à realidade. Em 1990 constataram a presença de 12.000 meninos de rua em Salvador, número que em 1993 passou para 15.743.

A partir da experiência do Axé, foram identificados três categorias de relação da criança com a rua, em Salvador: os que trabalham na rua e retornam para casa todos os dias (73 %); os que possuem vínculos familiares, mas retornam esporadicamente para levar o dinheiro que arrecadaram nas ruas (23 %) e aqueles que pelas condições de vida, já perderam o vínculo com a família (4%). O Projeto Axé objetiva principalmente o atendimento das duas últimas categorias, diferente da Fábrica de Esperança e do Projeto "Direito de Ser" que trabalham principalmente com a primeira e com aqueles que ainda não estabeleceram contato com a rua, mas vivem num contexto de desfavorecimento, que poderá levar à busca da rua como uma das alternativas possíveis.

A partir de dados concretos da realidade, passam a elaborar suas estratégias de ação. São selecionados educadores que teriam uma atuação direta na rua, com as crianças e adolescentes. No primeiro curso de formação de educadores que realizam, convidam Paulo Freire, considerado pelos integrantes do Axé como um dos teóricos que mais trazem contribuições para a fundamentação teórica do trabalho.

Definem seus pressupostos de trabalho: o menino de rua como sujeito, a valorização do trabalho, a educação como processo amplo, incluindo tudo o que diz respeito ao menino de rua (desejos, história, cultura), o educador de rua como mediador nesse processo, a conscientização da sociedade como um todo e a articulação com as lutas mais gerais da sociedade.

Em suas propostas ressaltam a importância de Piaget no entendimento do processo de aprendizagem, como construção do homem em relação com o mundo. A partir do pensamento de Piaget definem também o papel do menino de rua, como sujeito em construção e a relação deste com o educador. O pensamento de Paulo Freire aparece como base do trabalho, principalmente no conhecimento e resgate da realidade cultural, social e política dos meninos e no processo de conscientização como condição para a sua transformação. Assim como o universo vocabular das classes oprimidas era o centro do processo de conscientização nas experiências de alfabetização de Paulo Freire, a rua torna-se a principal fonte para a construção da metodologia do Projeto Axé: sua fundamentação tem como pressuposto central a rua.

A partir do trabalho na rua, constroem o terceiro eixo que alicerça o trabalho do Axé: (além de Piaget e Paulo Freire) a *Pedagogia dos Desejos*.

O desejo sendo considerado como o elemento integrador que auxilie na recuperação da auto-estima, da identidade social e dos próprios direitos à cidadania.

Como já foi citado, a atuação do Projeto Axé inicia-se e tem como centro as ruas. O processo pedagógico começa com a aproximação entre o educador de rua e a criança. Nesse processo, as três fases da Pedagogia dos Desejos são colocadas em ação: *a paquera pedagógica*, que consistiria no processo de aproximação entre educador e menino, sem pressões, mas na tentativa de criar vínculos; *o namoro pedagógico* que seria a aproximação mais consolidada, onde haveria trocas e começariam a se criar projetos coletivos, ou seja, educador e menino organizariam ações conjuntas (um jogo de futebol, por exemplo). Seriam trabalhadas então as primeiras noções de limites, juntamente com a discussão crítica entre criança e educador sobre suas condições de existência; enfim, *o aconchego pedagógico*, seria a fase de aproximação da criança com as unidades ou oficinas do Axé, sempre a partir de um desejo dessa mesma criança e não uma imposição externa.

“Partindo do pressuposto básico de que a educação é um direito universal e inalienável, o Axé inicia a sua ação indo ao encontro dos meninos (as) fazendo brotar neles o papel de educandos.

A Pedagogia de rua é a base de toda a ação pedagógica do Axé. Na rua, os educadores, em dupla, silenciosa e provocativamente, buscam despertar a atenção dos meninos(as), inicia-se a paquera pedagógica (criação dos primeiros vínculos afetivos). A relação educador - educando prossegue com mais confiança, maior conhecimento e acolhimento por parte do educador, das primeiras demandas, dos primeiros desejos, os educandos começam a elaborar novos projetos de vida (Namoro Pedagógico). No Aconchego Pedagógico o (a) educando (a) integra-se totalmente ao Projeto (frequência às atividades) buscando cada dia a consolidação do seu Projeto de vida.” (Projeto Axé, Síntese da Proposta, p.59, s.d.)

Integrada a uma das oficinas, a criança ou adolescente passa por um processo de inserção num mundo de limites e regras que não existia nas ruas, ao mesmo tempo que retoma ou inicia os estudos na escola formal. Objetivam a entrada do menino no mundo do trabalho, assimilando as regras básicas do mesmo. Um dos maiores incentivos à permanência nas oficinas é uma bolsa semanal que recebem, além do vale transporte e alimentação. As crianças que não possuem vínculos familiares são integradas a um abrigo.

As organizações de apoio subsidiam esse resgate de cidadania. A área de Apoio a famílias busca a reconstituição dos vínculos familiares que já se fragmentaram, a educação para a saúde cuida das questões básicas de saúde; o encaminhamento para o trabalho realiza parcerias com diversas empresas, colocando os adolescentes em contato com o mundo real do trabalho, e a advocacia de rua trabalha no apoio judicial.

O acompanhamento escolar realiza um trabalho de parceria com as escolas onde as crianças e adolescentes do Axé estudam, tentando conscientizá-las de quem são essas crianças e da necessidade de uma proposta pedagógica que contemple a sua realidade cultural e não as discrimine.

O Centro de Formação é uma das estruturas de apoio, fundamental para o desenvolvimento de todo o projeto, encarregando-se da seleção e formação de recursos humanos, assistência técnica, estudo, pesquisa, documentação e biblioteca.

Desde o início, o Projeto Axé priorizou o trabalho com profissionais qualificados e remunerados, diferentemente de muitas instituições que trabalham em grande parte com

voluntários ou pessoal não qualificado. O processo de seleção dos educadores de rua e dos outros profissionais é extremamente cuidadoso, todos participam de um curso de um mês, onde já há um contato com a rua, antes de serem selecionados; passam ainda por uma análise de currículos, prova escrita e entrevistas.

A capacitação em serviço também é priorizada, cada educador de rua conta com quatro horas semanais remuneradas para o aperfeiçoamento. O aperfeiçoamento é assessorado por técnicos de áreas específicas e por um coordenador do trabalho na rua, dividido por diferentes regiões da cidade. Este coordenador acompanha o trabalho e, nos momentos de formação, auxilia no estabelecimento de discussões que consigam imbricar a prática das ruas às teorias educacionais, sociais, filosóficas, antropológicas, ou seja, tudo o que auxilie no entendimento e numa melhor ação na prática.

Os educadores de rua são considerados os profissionais centrais em todo o processo, pois se o trabalho da pedagogia do desejo for bem estabelecido no espaço das ruas, o restante do processo de reintegração será facilitado.

Através do Centro de Formação são realizadas pesquisas necessárias ao trabalho do projeto, como a pesquisa inicial realizada na implantação do Axé e, sempre que se deparam com a formulação de atividades específicas ainda não realizadas, voltam-se para o conhecimento da necessidade e pertinência das mesmas, através de pesquisas. Possuem também uma biblioteca voltada à educação e defesa de direitos da criança e do adolescente, usada por todos os integrantes do Axé, inclusive as crianças e adolescentes.

O Projeto Erê trabalha com o resgate dos vínculos das crianças e adolescentes e sua própria cultura. Como a grande maioria é composta por crianças de origem negro-mestiça, esse universo cultural é resgatado, tentando reintegrar as mesmas à sua origem, de forma consciente e crítica. A partir de um exame da conjuntura cultural baiana, iniciam um trabalho com os três principais eixos irradiadores dessa cultura: os grupos de capoeira, os terreiros de candomblé e os grupos afro-carnavalescos, que já possuem tradição de trabalho com crianças.

"As linguagens artísticas podem desempenhar um papel fundamental nesse processo de reintegração crítica, de recuperação da auto-estima e do sentimento comunitário dessas crianças, propiciando um reordenamento pessoal capaz de fazer frente à experiência desagregadora da rua" (Projeto Axé, Projeto Erê, p.02, s.d.).

Realizam também um trabalho de artes circenses e balé em parceria com o Circo Picolino e o Teatro Casto Alves.

5.1.2.A Fábrica de Esperança

A Fábrica de Esperança é um projeto social em Acari, bairro do Rio de Janeiro, região extremamente pauperizada da cidade. Atende a comunidade local através de diversos serviços tendo como clientela principalmente crianças e adolescentes.

Não obtivemos nenhum material escrito com as propostas da instituição e não conseguimos entrevistar nenhum elemento da equipe de coordenação, apenas entrevistando voluntários, que são a maioria dos integrantes da equipe. Em decorrência disso não obtivemos dados tão consistentes quanto no Projeto Axé. Mas talvez essa ausência de informações também tenha coisas a dizer...

A Fábrica de Esperança é uma ONG ligada ao contexto confessional protestante (presbiteriano), atendendo aproximadamente 2.000 pessoas por mês em seus diferentes serviços.

Funciona num espaço onde anteriormente existia uma fábrica (daí a origem de seu nome) doada para a realização de um projeto social ao Pastor presbiteriano Caio Fábio d'Araújo Filho²². O projeto surge muito ligado à figura do pastor, considerado um dos mais conceituados e progressistas articuladores protestantes desse momento.

A Fábrica de Esperança oferece diversos serviços à população do bairro:

- uma Rádio Comunitária, com programas educativos para a comunidade;
- distribuição gratuita de remédios;
- postos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, posto de saúde, zona eleitoral e biblioteca comunitária.

Com relação ao atendimento a crianças e adolescentes, não realizam diretamente o trabalho, cedem os seus espaços para outras instituições voltadas à profissionalização.

²² Desde o início de 1999 a Fábrica de Esperança encontra-se em crise, tendo diversos convênios cortados e enfrentando inúmeras dificuldades para a manutenção básica dos serviços oferecidos, diminuindo drasticamente o número de atendimentos. A crise deve-se principalmente a escândalos nos quais o seu presidente Caio Fábio esteve envolvido, tanto pessoais, quanto políticos (Dossiê Cayman).

Oferecem curso de inglês (Yazigi), curso de informática (Fundação Ayrton Senna) , curso de mecânica de máquinas e eletricista (Xerox) e outros cursos oferecidos por voluntários (fotografia, datilografia, cabeleireiro).

Oferecem também uma academia de ginástica, telecurso 2000, curso pré-vestibular e acesso ao serviço de patrulheirismo .

Realizam também um atendimento denominado de “psicossocial” (um dos únicos que possui atendimento diário), sendo um local, segundo a própria equipe, onde adolescentes problemáticos são trabalhados, principalmente aqueles envolvidos com drogas e prostituição. Para isso possuem uma equipe de assistente social e psicólogas.

Existe uma rede intersetorial de atendimento, projeto financiado pelo exterior e que conta com assessoria da universidade (Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ), buscando integrar os trabalhos com adolescentes existentes na região e fazendo dos próprios adolescentes agentes multiplicadores. Não há uma comunicação deste com os outros projetos existentes na Fábrica. Essa rede objetiva realizar um trabalho integrado em toda a comunidade no que diz respeito ao atendimento à criança e ao adolescente, que não ficaria isolado em apenas uma instituição, mas poderia participar dos serviços oferecidos pelas demais. As instituições seriam umas complementares às outras, sem "competir" oferecendo as mesmas atividades.

O trabalho de conscientização sobre temas ligados à realidade (drogas, violência) também seria unificado e os próprios adolescentes seriam treinados para conscientizar a comunidade, assim como se uniriam para reivindicar os mais diferentes direitos. Entretanto não seriam todos os adolescentes que participariam, mas alguns selecionados por instituição.

Não existem reuniões de planejamento gerais, nem uma capacitação específica para os voluntários. As diretrizes são passadas através da estrutura hierárquica: a direção se reúne e transmite suas decisões aos técnicos que, por sua vez, transmitem-nas aos voluntários.

5.1.3. O Projeto Axé e a Fábrica de Esperança: reflexão sobre as práticas

O dois projetos analisados não surgem dos movimentos sociais, o que é uma característica da maioria dos projetos de educação não-formal de ações complementares à escola, assim como o Projeto "Direito de Ser" . Surgem de cima para baixo, como ações

voltadas ao atendimento de uma determinada classe da sociedade, diferente das ações voltadas para a criança e adolescente da década de 70 e 80. Estão ligados ao contexto das ONGs, que cada vez mais têm-se tornado "instituições". Torna-se um desafio, para todos os projetos, procurar formas de se inserir na comunidade buscando sua transformação. Como resgatar o vínculo com a comunidade e com os próprios movimentos sociais, numa relação não mais de igualdade, mas de alguém que vem de fora, com outro olhar e visão? Esse é um desafio que parece não estar preocupando os projetos sociais, a busca por uma qualidade interna parece ocupar mais a atenção, esquecendo de dar a palavra àqueles que estão inseridos de forma mais efetiva nesse cotidiano.

Principalmente com relação à Fábrica de Esperança essas questões não são levadas em consideração, o objetivo é mais voltado para uma simples prestação de serviços. Os projetos que surgem por um movimento interno da própria comunidade (como por exemplo, as creches de décadas passadas), como um anseio desta, se diferenciam da maioria dos projetos de educação não-formal atuais, que surgem de iniciativas empresariais, estatais ou de grupos particulares que pretendem auxiliar comunidades às quais não pertencem.

Essas relações não são estruturadas ingenuamente, mas perpassam questões ligadas ao saber e poder. A partir do momento em que há uma abertura para a fala do outro, da comunidade onde um projeto social se insere, o saber técnico passa a ser questionado. Em muitos casos, os profissionais que atuam querem ser portadores de uma universalidade de conhecimento, “sabendo” o que é melhor para o outro, quando, na verdade, *“as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber.”* (Foucault, 1992, p.71)

Os discursos e práticas dos projetos sociais em questão só se tornam possíveis dentro do processo histórico de desenvolvimento da questão da criança e do adolescente. Principalmente quando pensamos no Projeto Axé, que coloca como central no seu trabalho os direitos humanos e a criança e o adolescente enquanto sujeitos de saber, desejos e direitos. Vemos em seus profissionais uma busca de se inserir criticamente nesse processo histórico, incorporando aquilo que vêem como positivo das legislações, em seu discurso. Na própria preocupação em realizar pesquisas e conhecer a realidade de forma mais explícita, podemos

perceber essa inserção histórica. Esta ação também se insere num contexto histórico pois: *“após a implantação do ECA, em 1990, houve uma preocupação mais científica de diagnosticar a realidade da criança e do adolescente na rua, para se obter um quadro mais real da situação da infância e da adolescência em nível local.”* (Graciani, 1997, p.280)

Direitos Humanos e cidadania são conceitos muito usados pelo Axé, e aparecem sempre em seus textos, como a base do trabalho junto a sua proposta pedagógica, denominada de “Pedagogia do Desejo”. Vemos que na década de 90 o social tem duas categorias de análise enfatizadas: a cidadania coletiva e a exclusão social das minorias.

O desejo, o prazer são colocados como questões centrais em sua proposta pedagógica; entretanto, algumas questões surgem quando confrontamos esses pressupostos teóricos com a prática cotidiana do Axé, que pudemos vivenciar no dias em que estivemos em contato com o Projeto.

Colocam o desejo como algo a ser canalizado produtivamente. Ao mesmo tempo que colocam o desejo e o prazer, o negam, ou buscam a sua superação. Contraditório? Talvez. Mas analisemos a questão mais a fundo.

Os educadores vão às ruas na busca de despertar o desejo das crianças e adolescentes, mas para que aos poucos se enquadrem, na sua grande maioria, nas empresas educativas do Axé.

Parece haver um certo percurso de reintegração dessas crianças ao sistema capitalista. Ao mesmo tempo que se fala em liberdade e desejo, os projetos iniciados na rua com a criança, visam a “organizar”, disciplinar seus hábitos, torná-la suficientemente civilizada para se enquadrar num futuro mercado de trabalho. Nas falas dos responsáveis pelas empresas educativas pudemos perceber isso; dizem ser importante que saiam preparados para competir no mercado, para correr atrás da subsistência.

Não que sejamos ingênuos ao ponto de achar que a opção da rua seja a melhor, mas suspendendo a análise de avaliações do que é “melhor”, talvez seja interessante se analisar o que é colocado no lugar dos códigos da rua.

A questão do tempo também chama muito a atenção, na medida em que se tenta introjetar o tempo capitalista, no lugar da desordem atemporal e imediata da rua. Na rua a criança conhece apenas o hoje, o aqui- agora, não pede ou rouba comida para guardar para

amanhã, mas para sua necessidade imediata. Essa criança se assemelha às sociedades pré-industriais analisadas por Thompson, onde o tempo era organizado em função de necessidades básicas de sobrevivência.

A educação de rua inicia um processo de inculcação do tempo capitalista. Ao montar um projeto de jogo de futebol com o grupo, por exemplo, quer que consigam chegar no horário pré estabelecido, comecem a planejar o futuro e programar-se em função do amanhã. Nas empresas essas questões são mais acentuadas, visando a um mercado futuro onde poderão se engajar.

Os códigos da rua vão sendo aos poucos substituídos por outros que a ajudarão numa inserção no sistema. Tentam aos poucos reconstituir a identidade do trabalhador.

A idéia de inclusão é central em todo o projeto, mesmo que colocada junto à idéia de construção e transformação. O conceito de inclusão social é central em todo o ideário do Axé.

“...não se pode pensar em oferecer um espaço de expressão de desejos e de aprendizagem, se não se trabalha na perspectiva de inclusão do educando numa sociedade onde ele se reconheça e seja reconhecido como protagonista de sua construção.”...“ No plano da intervenção concreta do educador de rua, algumas ações reforçam o processo: retirada de certidão de nascimento ou de carteira de identidade, encaminhamento para serviços de saúde ... Essas simples operações colocam claramente o educando na situação de (se tornar) cidadão, pertencendo portanto a uma determinada comunidade, que funciona com determinadas regras e instituições.” (Projeto Axé, Educação para a cidadania na prática pedagógica, p.04, s.d.)

Cidadania vinculada às regras da sociedade e instituições, tiram os documentos que os tornam cidadãos.

O contrato social do capitalismo pode ser vislumbrado- quando é trabalhada a confiança na força da palavra - do contrato, do nome- para a superação dos conflitos, consciência dos direitos do outro e portanto dos próprio deveres.

Dos direitos fundamentais listados pelo Axé como adquiridos e trabalhados com as crianças e adolescentes, estão “direito de aprender, de se projetar no futuro, de se apropriar de referências culturais, de planejar uma inserção no mercado de trabalho etc”. Mais uma vez

surge a categoria inclusão; inclusão ou inserção num determinado mundo onde se aprende e se planeja um futuro voltado para o trabalho ou a formação do trabalhador.

O Axé se propõe a ser um efeito demonstrador, ou seja, constituir-se em ação exemplar que mostre a viabilidade de se lidar com a criança e o adolescente em situação de pobreza extrema.

Apesar de surgir tendo o MNMMR como pessoa jurídica, não têm vínculos com os movimentos sociais. Surge em outra esfera, não como reivindicação popular, mas criação de uma organização. Pretende ser um projeto que dissemine novas idéias sobre o trabalho com meninos de rua e influencie na criação de outros. Não intenciona reproduzir a estrutura do Axé, mas disseminar as idéias chaves que embasam sua metodologia.

Em termos concretos o Axé se organiza em oficinas ou empresas educativas, onde a criança se insere, após todo o trabalho feito nas ruas pelos educadores. Na rua iniciam o processo de disciplinarização e quando a criança mostra o desejo de ser encaminhada a uma das unidades, o educador realiza essa transição. A estrutura assemelha-se em alguns aspectos a uma empresa, as funções dos profissionais que atuam ali são classificadas como: gerentes, instrutores etc. Não apenas nas empresas educativas, mas a estrutura em geral do Axé se organiza com alguns pontos em comum com uma empresa, com supervisores da educação de rua, gerentes das unidades etc.

A formação permanente é um dos pontos em comum com a busca de qualidade total nas empresas. O profissional que se enquadra no Axé, assim como nas grandes empresas, é formado, dentro da própria estrutura. A responsável pelo setor de famílias, ao ser entrevistada, diz ser assistente social, mas que poderia ter qualquer outra profissão, pois esta não foi exigida, já que sua formação realmente acontece dentro da estrutura do Projeto Axé. Ao mesmo tempo isso o diferencia de outros projetos de educação não-formal e o faz realizar um trabalho com maiores resultados. Há uma linha de objetivos comuns de trabalho dentro de um certo embasamento, o que falta na maioria dos projetos sociais.

Em alguns momentos explicitam claramente o objetivo de inserção no mundo capitalista, quando dizem que

“O Projeto Axé, não é um fim em si mesmo e nem pretende ser uma solução. É uma mediação, tem a força de um rito de passagem revivido em meio às contradições sociais deste fim de século, e como tal, supõe a abertura de comunicação entre dois mundos: o mundo dos expropriados, sem pão, sem direito, sem trabalho, cuja identidade se perde na multidão dos pobres e o mundo personalizado, empresarial, o mundo da alta tecnologia, do poder e dos direitos.”
(Projeto Axé, dossiê)

Como se fosse possível a reconstrução da sociedade capitalista bipartida, apenas pelo processo de profissionalização das crianças e adolescentes. Na verdade o reconstruem, quando esse adolescente se integra ao mercado de trabalho, substituindo a polarização entre empresários e expropriados para empresários e trabalhadores.

Como suporte teórico citam Piaget, caracterizando a aprendizagem como processo interno pessoal e Paulo Freire, dando contribuições no sentido da construção do conhecimento a partir da realidade cultural, política e socioeconômica dos grupos populares.

A educação é colocada como processo coletivo que se realiza pela práxis.

Com relação à pedagogia do desejo, colocam que a criança da periferia perdeu, ou está escondida, a sua capacidade de sonhar, desejar. Mas será que realmente é isso que acontece ou é um determinado tipo de sonho que ela se nega a ter? Ela não tem o sonho, ou um tipo de sonho determinado por uma certa sociedade vigente? Será que não possui o mesmo sonho de ascensão capitalista? Ou será que a sua concretização se tornará muito mais fácil pela marginalidade que pelos meios "lícitos" do emprego?

O que ela não tem é um sonho concreto que possa ser viabilizado, como o de ter um emprego e salário. Quando pensamos na categoria resistência, trabalhada por Thompson, vemos que essa criança resiste em entrar no sonho de um projeto capitalista de vida pelos meios mais usuais. A forma mais realista que encontra para concretizar esse mesmo sonho passa do trabalho para a marginalidade, no movimento dos vínculos que cria com a rua. Começa trabalhando ou pedindo e passa então aos pequenos furtos.

O Projeto Axé se diferencia da maioria dos projetos sociais por não trabalhar com voluntários, apenas com profissionais qualificados, o que mostra uma visão que não se enquadra nos moldes assistencialistas de muitos projetos. O Centro de Formação é uma estrutura muito interessante, onde são formados os educadores e profissionais em reuniões

semanais. Organizam cursos para disseminar sua metodologia para outras instituições, uma biblioteca e um acervo referente a textos do Axé e sua história. Essa preocupação com a formação, com a prática refletida, o coloca à frente até mesmo da grande parte das instituições de educação formal de nosso país. A formação dos educadores de rua tem duas bases principais: o próprio trabalho da rua, que é trazido para análises e reflexões semanais, e subsídios teóricos que possam auxiliar esse trabalho. Tentam realizar um trabalho dialético entre teoria e prática, sem perder de vista o cotidiano concreto onde se inserem.

O atividade cultural é um dos aspectos mais interessantes, no que diz respeito ao trabalho com o cotidiano dessas crianças e adolescentes. O cultural é visto como reintegrador crítico e também transformador. O universo negro-mestiço de onde saem essas crianças é trabalhado de forma a fortalecer seus laços com suas raízes, mas de forma a também transformar sua própria realidade de opressão e não aceitá-la acriticamente.

No início desse trabalho cultural, o Axé trabalhava em parceria com as entidades culturais (Olodum, Ile-ayê etc) já existentes na cidade, fazendo com que a mesma aceitasse, nos seus espaços, aqueles a quem antes discriminava. Hoje o trabalho é realizado por profissionais do Axé, talvez, no sentido de reinserção aos espaços da cidade, tenha sido uma perda, pois se criaram espaços educativos, porém artificializados. Não aprendem mais a tocar na banda que já existia, mas nas aulas do Projeto Axé. Houve uma institucionalização que não parece ser muito positiva em relação aos objetivos mais amplos do trabalho com a cultura. Não está mais incorporado ao contexto cultural da cidade, o educativo se tornou asséptico e artificial, criando o seu locus, e não mais se inserindo nos espaços educacionais da cidade, aos poucos tem se afastado da sociedade das ruas; o que era uma riqueza inicial da proposta do trabalho cultural do projeto.

Já com relação à Fábrica de Esperança, vemos sua inserção no contexto do trabalho caritativo; apesar de incorporar aspectos da mentalidade atual sobre crianças e adolescentes, está mais voltada ao contexto da caridade cristã.

Não tivemos acesso a nenhum texto relacionado ao projeto, o que já nos mostra um pouco da visão que possuem a respeito de uma fundamentação teórica consistente.

Em alguns setores, o trabalho social vem junto com o proselitismo, organizando “cursos de liderança cristã e evangelismo” e realizando um aconselhamento para a comunidade, também com esses objetivos.

O fio condutor que integra as ações é justamente o preceito cristão de amor ao próximo. Por isso não há uma busca por fundamentação mais crítica e consistente, pois talvez essa fundamentação viesse se opor a alguns dogmas cristalizados. Possuem a visão de trabalhar para a comunidade e não com ela. Oferecem serviços para essa comunidade e não realizam um trabalho com a mesma, no sentido de conscientização e até mesmo na implantação de atividades que realmente interessem e sejam pertinentes à realidade. Possuem, por exemplo, cursos de datilografia, sem uma análise mais profunda de se a comunidade realmente precisa desta habilidade num mundo dominado pela informática. O pragmatismo perpassa as ações, o mesmo pragmatismo cotidiano que se interpõe ao questionamento. As ações são consideradas úteis, sem uma reflexão mais detida. Ajudar o próximo é o que importa, sendo o como apenas uma decorrência.

As atividades que existem no projeto são totalmente fragmentadas, sem inter-relação umas com as outras. É interessante perceber que o contexto da fábrica transcende o da estrutura física. A fragmentação do trabalho pedagógico e do atendimento também reproduz uma visão influenciada por modelos tayloristas. Não é apenas o prédio que possui a estrutura de uma fábrica.

O adolescente pode freqüentar os cursos que quiser, mas não há nenhuma ligação entre eles, tem apenas o acesso a um determinado serviço, sem uma fundamentação ou uma visão de transformação do social.

Estão bastante dentro de uma visão assistencialista das carências que devem ser sanadas. Em alguns momentos, pela falta de objetivos mais amplos, perdem até essa visão. Na seleção para os cursos profissionalizantes, aceitam adolescentes de classe média, sem colocar o critério socioeconômico como pré-requisito. Assim, os mais "carentes" ficam de fora, pela falta de uma linha norteadora que diga quem são os usuários que a Fábrica pretende atender.

Não existe um treinamento geral onde todos discutam a linha do trabalho, as reuniões são de cima para baixo: supervisor geral reúne-se com diretores que, por sua vez, se reúnem com os coordenadores. Uma idéia central é a de que a criança e o adolescente tenham onde

passar o seu dia longe das ruas, numa visão muito ligada ao assistencialismo das instituições sociais do início do século, onde a guarda da criança era o fator mais importante.

O diferente é estigmatizado, como no atendimento psicossocial, voltado para crianças com "problemas" como drogas, prostituição e marginalidade. As crianças chegam a usar uma camiseta específica que as diferencia das outras, todos sabem que são "diferentes". Só com isso já há um estigma muito grande dessa criança com relação aos outros participantes do projeto. O "problemático" é colocado num setor especial e afastado dos demais, independente de qual seja o problema, não há uma diferenciação das causas e tipos de problemas. A culpa torna-se individual e fora do contexto onde se origina, apenas o indivíduo deve ser tratado e não o todo.

Aspectos da vida cotidiana não são questionados, sendo um deles a ultrageneralização que nesse caso se torna em preconceito.

Percebemos algumas absolutizações presentes no cotidiano da Fábrica de Esperança, o preconceito, o pragmatismo, que se tornam uma forma de alienação dentro desse próprio cotidiano, sem meios de supressão para a busca do genérico. Talvez, no trabalho em rede, exista algum germe dessa possibilidade de transição e saída do cotidiano, mas como possibilidade e não algo que se efetive.

Nas falas dos envolvidos na Fábrica de Esperança a violência é sempre vista como algo existindo individualmente ora na criança "violenta", ora na comunidade que ensina essa violência.

O próprio discurso ainda está no contexto das ações correcionais ao "menor" do início do século, e é interessante vermos como diferentes visões do social ainda convivem no nosso país. Essa reeducação através de uma pedagogia psicossocial nos remete ao ideário da FUNABEM, que também entendia a marginalidade e seu "tratamento" de forma individual.

Em nenhuma fala pode ser observado um embasamento teórico comum entre os integrantes do projeto; pelo menos no que diz respeito àqueles que estão diretamente no trabalho, já que não tivemos acesso a nenhuma pessoa da direção.

Ao darem acesso aos adolescentes a determinados ofícios, transmitem a idéia de uma possível ascensão social através da educação, se houver o esforço individual de cada um, o que na verdade é uma falácia:

“...existe uma falácia educacional comum que diz que as oportunidades podem ser construídas pela educação, que a mobilidade vertical é basicamente uma questão de esforço individual, que as qualificações podem abrir suas próprias vagas. Parte da crença social democrática na educação, inclusive, parece estar em que o agregado de todas essas oportunidades criadas pelo impulso para cima que ela daria realmente transforma as possibilidades para toda a classe operária, e põe assim em xeque a própria estrutura de classe.”
(Willis, 1991, p.160)

No Projeto Axé podemos perceber uma busca por um trabalho voltado para o cotidiano e cultura das crianças e adolescentes. Ao colocarem a educação de rua como o centro do processo, buscam as contribuições que esse contexto possa trazer, trabalhando com os códigos e saberes dessa criança. A cultura local também é a base para o trabalho pedagógico, se apropriaram da realidade local e construíram uma metodologia a partir daquilo que existia e já era conhecido. Pode parecer repetitivo se falar em uma ação pedagógica voltada para a realidade local, jargão já tão usado no contexto educacional; mas ainda são raros os trabalhos que realmente viabilizam essa integração de forma transformadora.

A contradição do Projeto Axé se situa exatamente nesse ponto, entre uma ação para a integração, como vimos ao descrever o trabalho de profissionalização, ou uma ação para a transformação, voltada ao trabalho com cultura e cotidiano. Nessa dicotomia se insere a tentativa de saída do cotidiano contra a absolutização do mesmo pela alienação, não como extremos opostos, mas como embate de forças, próprio do movimento dialético de negação/superação.

A formação dos profissionais também leva em conta o elemento “cotidiano”, sendo que as discussões e estudos dos educadores, partem sempre da educação de rua.

O acompanhamento escolar é uma forma muito interessante de influenciar o contexto da educação formal. Educadores fazem um trabalho específico com as escolas onde as crianças irão estudar, no sentido de fazer a escola enxergar o contexto dessas crianças, sua história pessoal e o contexto político-social que envolve toda a questão. Tudo isso após constatarem o fracasso dos educandos na escola formal, em contraposição ao “sucesso” dentro

do Axé. Com isso influenciam a visão da escola, e dos seus integrantes, abrindo seus horizontes para entender o porquê dessas crianças e adolescentes serem "diferentes".

Um dos grandes avanços do Projeto Axé foi a criação de uma metodologia própria, não apenas a simples transposição de teorias para sua ação, tanto que, quando solicitados a organizar um Projeto Axé em São Paulo, disseram que nunca poderia haver um Projeto Axé em São Paulo, pois, a começar pelo nome, deveriam ser levadas em conta as características específicas da comunidade. A Pedagogia do Desejo surge desse trabalho no cotidiano das ruas.

Trabalham com os regimes de verdade da criança e do adolescente, em alguns momentos afirmando-os ou problematizando-os criticamente. A própria forma como construíram sua metodologia, baseada em pesquisas e na educação de rua e o trabalho com a cultura, mostra como essa questão se dá na prática.

O desejo, o prazer e a própria corporeidade ainda devem ser pensados e questionados com relação aos projetos pesquisados, pois numa história de repressão, tanto na educação , quanto do contexto global do nosso país, são temas que não têm uma avanço tão rápido. E mais uma vez temos uma relação com o poder.

“Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (Foucault, 1992, p.8)

A organização do trabalho de forma fragmentada, como vimos na Fábrica de Esperança, torna o trabalho social apenas a oportunidade de acesso a um tipo de serviço. Oferecer cursos ou a formação em ofícios isoladamente não contribui para a formação dessas crianças e adolescentes em seres pensante e transformadores. Vemos que ainda se inserem numa visão de particularidade do mundo, sem maiores reflexões sobre a importância social de sua ação, mas na visão assistencialista de dar acesso a algo que anteriormente seria privilégio

de uma outra classe. É necessário também uma consciência política clara sobre a classe a que se está a serviço, e uma opção, até mesmo ideológica, de se trabalhar **com** ela.

No Axé podemos perceber uma tentativa de superar a particularidade do cotidiano em busca de uma visão genérica do mesmo, e de voltar a ele de forma transformadora.

Uma questão presente nos dois projetos refere-se a uma ilusão de ascensão social pela educação. Quando dão acesso a um ofício, procuram mostrar como aquilo poderá ajudar em sua vida futura. Na verdade, a maioria dos adolescentes que aprendem determinado ofício não irá trabalhar naquela área e ter a conseqüente ascensão social. No próprio Axé, no momento de encaminhamento ao trabalho, as funções são aquelas que exigem pouca qualificação, como o trabalho braçal na construção civil ou na limpeza pública e não as aprendidas nas oficinas.

A pesquisa inicial feita pelo IBASE e pelo Axé nos mostra um fator importante que diz respeito à necessidade de se conhecer o contexto onde se trabalhará. Muitos projetos iniciam em locais onde não há nem ao menos demanda para tal. Esse conhecimento inicial também parece ser um primeiro passo para um trabalho que parta do cotidiano vivido e não do imaginário e idéias pré-concebidas dos intelectuais e profissionais.

A profissionalização é uma das questões mais críticas a se pensar. Será ela o centro de um trabalho de educação não-formal? A maioria dos projetos a vê como norteadora, mas, como já percebemos, está envolvida em pontos críticos, como o mito ascensão social, o trabalho fragmentado, a transformação da pobreza e da marginalidade em elementos úteis ao sistema.

Vemos uma aproximação da profissionalização com o trabalho penal, que segundo Foucault não é aprendizado de um ofício, mas o aprendizado da própria virtude do trabalho, o ofício não é o mais importante e sim a valorização do trabalho, enquanto algo socialmente importante.

O Axé em seu discurso tem muito presente a necessidade da criança e do adolescente aprenderem hábitos para posteriormente se integrarem no mercado e também perceberem a virtude do trabalho em si. Vemos também uma forma de se tornar a pobreza útil, fixando-a no aparelho de produção existente.

Com relação a essa questão não conseguem superar a dicotomia histórica entre “homo faber” e “homo sapiens”, falta a análise crítica e mais aprofundada do trabalho e da sua relação com a educação.

II - PROJETO "DIREITO DE SER"

1- A historicidade do Projeto "Direito de Ser"

Por ser o elemento suscitador dessa pesquisa, o Projeto "Direito de Ser" será analisado separadamente. A partir dele surgiram as questões levantadas em todo o trabalho que, de certa forma, é uma busca de respostas para essa realidade. Mas, apesar dessa busca situada, a pretensão é que essas respostas não se limitem apenas à realidade do Direito de Ser.

Pensando em não nos perdermos em questões parcelares, iniciamos sua análise com a busca de sua historicidade.

O *Projeto "Direito de Ser"* é um projeto social de educação não-formal, de ações complementares à escola, ou de ações sócio-educativas em meio aberto, como também é denominado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) esse tipo de trabalho.

Atende 60 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, desde março de 1996, e na sua proposta inicial objetivava evitar que essas crianças e adolescentes se tornassem meninos de rua, como instituição "preventiva".

Faz parte de uma ONG denominada Federação das Entidades e Projetos Assistenciais da Convenção das Igrejas Batistas Independentes (FEPAS). A FEPAS é ligada também a organizações internacionais (Interact, SIDA), principalmente suecas, de onde vêm a maior parte das verbas com as quais trabalha. Estas organizações são ligadas a instituições confessionais protestantes e ao governo sueco.

A partir desse contexto colocamos a seguinte questão: como pensar essa realidade, na tentativa de analisá-la e fundamentá-la teoricamente, sem inseri-la no contexto histórico no qual surgiu, não apenas o Projeto "Direito de Ser", mas também a FEPAS? Sempre tendo em vista a questão central da pesquisa, que é uma fundamentação teórica de trabalhos de educação não-formal e não apenas o Projeto "Direito de Ser", mas a partir dele. Como nos propomos a uma pesquisa que parta do cotidiano vivido e que contemple a totalidade, essa análise histórica encontra seu sentido aí, não ficando no universo restrito de um projeto social, mas tentando problematizá-lo e, a partir dele, estudar questões mais amplas que digam respeito à educação não-formal como um todo.

Faz-se necessário nesse momento, estudar o surgimento do Projeto “Direito de Ser”, da FEPAS, e do contexto confessional protestante no qual se inserem.

No ano de 1955, a Convenção das Igrejas Batistas Independentes, fundada por missionários suecos, inicia dois trabalhos assistenciais no sul do país. Eram projetos ligados às igrejas, com atendimento de internato para crianças órfãs. É interessante analisar essa primeira forma de trabalho, que surge no contexto da “caridade cristã”²⁴, sem nenhuma pretensão de mudança social, apenas suprimindo uma carência dessa sociedade. Muitas vezes as crianças atendidas não são órfãs, mas advindas de famílias sem estrutura econômica para sustentá-las. A visão do trabalho social não era a de contribuir para uma mudança ou transformação da sociedade, mas uma visão muito mais funcionalista, ligada a uma filosofia liberal. Não se analisavam as mazelas da sociedade capitalista e nem os porquês da problemática social. A sociedade era considerada, como na visão de Durkheim, um todo orgânico, e os males deveriam ser tratados à margem dela. Não entravam na discussão, no contexto da visão que tinham de trabalho social, questões como má distribuição de renda, desigualdade social, dominação etc.

Esse primeiro modelo, baseado numa visão estática do mundo e do social, perpetuava uma concepção iniciada em meados do século XX, com o crescimento das entidades assistenciais para atendimento a órfãos, ligadas principalmente à Igreja Católica. Na década de 20 se cria a distinção entre “menor” e criança, que só será rompida com a Constituição de 1988 (mas que ainda continua presente nas mentalidades), sendo o termo “menor” usado especificamente para a infância pobre. Mais do que apenas uma nomenclatura, a definição de “menor” como diferente, como menos, como inferior, tem influenciado fortemente a definição de políticas para a criança e o adolescente.²⁵

No final da década de 40 se instala o UNICEF no Brasil, abrindo caminho para a ação de outras iniciativas estrangeiras.

²⁴ “Caridade cristã” dentro do enfoque de entidades caritativas de assistência e não do sentido original do ágape cristão que é mais radical no sentido de pregar a divisão igualitária dos bens, como na igreja cristã primitiva.

²⁵ “Assim o menor era visto como ameaça social e o atendimento a ele dispensado pelo poder público tinha por fim corrigi-lo, regenerá-lo, reformulá-lo pela reeducação, a fim de devolvê-lo ao convívio social desvestido de qualquer vestígio de periculosidade, cidadão ordeiro, respeitador da lei, da ordem, da moral e dos bons costumes.” (Costa apud Graciani, 1997, p.260)

O trabalho da Convenção das Igrejas Batistas Independentes (CIBI) nesse contexto se aproxima do trabalho filantrópico da Igreja Católica do início do século, com uma natureza caritativa e religiosa, voltando-se principalmente à infância abandonada.

Até o ano de 1974, são iniciados outros trabalhos assistenciais junto a diversas igrejas no país, que funcionam também no contexto da visão de “caridade”.

Toda a verba vinda do exterior para os projetos sociais era administrada pelos missionários suecos, que a usavam da forma como achavam mais conveniente. Muitos desvirtuavam o objetivo das verbas, aplicando-as principalmente nas igrejas, em construção de templos, compras de equipamentos, e o restante ia para alguns projetos, numa visão extremamente corporativista. Não se dava autonomia para o próprio país gerir esses recursos, mas estes ficavam nas mãos de quem, em tese, sabia melhor como aplicá-los.

Vemos aí uma mentalidade de colonizador, onde o europeu, por vir do primeiro mundo, sabia mais o que seria melhor para o país “pobre”. Num aspecto mais amplo, vemos, neste momento, que no país há um grande investimento de capital estrangeiro em áreas de interesse do capitalismo; a abertura para a indústria estrangeira se acentua cada vez mais a partir do governo JK. Tudo isso dentro da visão de que sabiam melhor o que seria mais conveniente para o país, e até no social isto se refletia. O acordo MEC-USAID, do final dos anos 60, foi um claro exemplo da atuação estrangeira na área educacional.

Essa forma de organização, essencialmente dominadora, impedia a organização nacional e popular; a figura do doador estrangeiro, do herói que trazia o dinheiro para ajudar a todos, não deixava de ser uma maneira de concentrar o poder na mão de alguns, impedindo qualquer forma de organização. Manter os projetos sociais dependentes da Suécia era garantir a continuidade, no sentido de se manter as igrejas e os fiéis dependentes e ligados à mesma.

No ano de 1974 é organizado um departamento da CIBI, denominado Departamento de Assistência Social (DAS), que congregaria os projetos sociais das diferentes igrejas, mas continuando com o mesmo sistema anterior. A estrutura deste departamento não interferia realmente nas ações concretas das obras assistenciais, e os missionários continuavam tendo o controle financeiro.

Paralelo a isso, os profissionais que passam a integrar o DAS elaboram um grande projeto de pedido de verbas para a Suécia, no sentido de se criar um grupo de ações sociais interligadas, denominado Projeto Informação. Todos os projetos já existentes teriam um

trabalho de educação continuada e conscientização, com grupos regionais que fizessem esse trabalho e, a médio prazo, de acordo com as necessidades das diferentes comunidades, seriam organizados projetos sociais comunitários. A partir dessa fase há um salto qualitativo na visão do trabalho social e na metodologia desse trabalho.

A verba destinada aos projetos sociais passa a ser recebida através do DAS, e não mais individualmente para cada missionário. Quando profissionais do país, mesmo ainda ligados à estrutura, passam a organizar o trabalho, o avanço é muito grande, principalmente no sentido de se ter uma visão mais clara e ampla da problemática social do país e as formas de aplicação dos recursos na direção de atender aos problemas sociais. Começa, dentro da própria estrutura, um processo dialético de mudança da mesma. Percebemos aí a explicitação de uma contradição formal, onde a história não é algo imutável ou linear, mas possui no seu interior os elementos da contradição que geram a mudança. Essa análise não deve ser feita no sentido personalista, percebendo a mudança como sendo feita pelos profissionais, mas como uma necessidade histórica que vinha amadurecendo, e talvez fosse até mais seguro deixar nas mãos de profissionais brasileiros do que correr o risco de uma movimentação maior por parte dos integrantes das diferentes igrejas, no sentido de um trabalho social que realmente contemplasse a nossa realidade.

Em 1986, para administrar essa nova estrutura que se cria, o DAS se transforma na Federação das Entidades e Projetos Assistenciais (FEPAS), uma Organização não governamental com grande ênfase numa nova metodologia de trabalho, numa visão maior da problemática social e da participação comunitária. Não mais se limita ao contexto das igrejas, numa época em que os problemas sociais do país são discutidos abertamente, e os males escondidos no período da ditadura mostram suas faces reais.

“A década de 80, como afirmamos anteriormente, pode ser considerada histórica, por duas razões fundamentais: a primeira, a gradual e difícil redemocratização política do país, e a segunda, a discussão, elaboração e aprovação da Convenção internacional dos Direitos da Criança, que, de certa forma, propiciou um impacto significativo real, não só para a América Latina, mas principalmente no Brasil.” (Graciani, 1997, p.268)

A FEPAS surge no contexto de expansão das ONGs na década de 80 e, ao mesmo tempo que busca uma modernização, convive com a estrutura arcaica de alguns projetos

sociais, muito vinculados ao contexto confessional, não tendo outros objetivos que não a evangelização. O seu caráter liga-se muito mais ao das ONGs que ao dos movimentos sociais, já surgindo dentro de uma estrutura administrativa (Convenção das Igrejas Batistas Independentes).

Dentro dessa estrutura, em 1994, a FEPAS já possuía mais de 40 projetos que recebem dela parte do seu sustento e assessoria, em todas as regiões do país, concentrando-se principalmente no Nordeste. Projetos que trabalham com comunidades, escolas, pré-escolas, creches, asilos, internatos, meninos de rua e projetos de educação não-formal.

Desde o seu início a FEPAS voltou-se mais para a questão criança e adolescente, rompendo com os moldes tradicionais da estrutura anterior, o DAS, Departamento de Ação Social que funcionou até meados da década de 80. Os trabalhos dessa fase anterior se voltavam mais para orfanatos e asilos de idosos, um reflexo da assistência social do início do século. Nessa nova fase priorizam projetos com comunidades, escolas e creches, que foi uma das maiores reivindicações da década de 80. Os trabalhos específicos com crianças e adolescentes em situação de risco tiveram seu desenvolvimento já na década de 90, dentro de todo um contexto histórico específico.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, abre-se o caminho para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que é favorecido pela mobilização da Pastoral do Menor e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua²⁶, que iniciam trabalhos com uma nova visão, tentando romper com o assistencialismo de antes.

Com relação às políticas públicas no decorrer da história, percebemos três momentos, no que se refere à criança e ao adolescente brasileiros:

- o primeiro refere-se a uma idéia de marginalidade social e carência física, psíquica e social;
- o segundo está ligado à idéia de “Menor”;
- o terceiro tem início com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e com uma nova idéia de articulação entre políticas básicas e sociais, programas e serviços de proteção e de garantia de direitos. Até o ECA, as legislações negam, formal e

²⁶ A Pastoral do Menor inicia suas atividades em 1979 e o MNMMR em 1985.

substancialmente, os direitos da criança e do adolescente; já com a nova legislação, esses direitos passam a ser garantidos.

Nesse contexto, os profissionais da equipe da FEPAS começam a pensar um projeto social em Campinas (sede nacional da FEPAS) e pesquisam nas diferentes organizações (outros projetos existentes, ONGs, poder público, movimentos populares) da sociedade qual seria a necessidade em pauta. A questão dos meninos de rua é o assunto do momento, e esse diálogo com outras organizações leva o trabalho para essa direção. Pesquisas realizadas pelo poder público mostram os bairros de onde saem a maior parte dessas crianças e assim é definido o local e o tipo de trabalho a se realizar: um trabalho preventivo no Jardim São Marcos, periferia da cidade de Campinas.

Um dos objetivos de se fazer um projeto social em Campinas (o Projeto "Direito de Ser"), onde se situa a sede da FEPAS, seria para que tivessem um projeto de atuação direta, para poderem requisitar a utilidade pública federal e contar com mais verbas. Mas o processo burocrático é tão emaranhado, que o Projeto "Direito de Ser" não pôde ficar ligado diretamente à FEPAS, pois ligado a ela não poderia conseguir financiamentos e verbas próprias, tendo que possuir assim um caráter jurídico, com estatuto e personalidade própria.

A verba inicial que receberam para a implantação do Projeto "Direito de Ser" só foi possível porque era um projeto que se enquadrava nos moldes de financiamento internacional, e abarcava dois temas que as agências daquele momento priorizavam: a questão dos meninos de rua e a educação profissionalizante. O processo de burocratização das ONGs se dá também relacionado ao estabelecimento de convênios que incentivam a sua organização burocrática.

Junto à burocratização das ONGs, vemos a disputa entre estas para operarem segundo projetos específicos, visando ao apoio de agências de cooperação internacional. Essa disputa tornou-as muito mais pragmáticas e preocupadas com a qualificação de seus produtos.

Os sistemas de avaliação das agências internacionais também levam a essa preocupação. Nas avaliações realizadas por agências suecas dos projetos sociais da FEPAS, são determinadas a continuidade ou não do envio de verbas de sustento e implantação de projetos.

A possibilidade de se conseguirem novas verbas depende muito dos projetos se enquadrarem ou não nos critérios estabelecidos. Entretanto, isso pode ser visto como um

avanço, se compararmos aos projetos sociais da fase anterior da FEPAS, diretamente ligados aos missionários e igrejas, onde não havia critérios de avaliação e não se ultrapassava o nível do assistencialismo.

No processo de qualificação das ONGs, observamos uma busca da FEPAS no sentido de concorrer com outras. Passa atualmente por um processo de reformulação do seu trabalho, investindo principalmente na capacitação de uma equipe para atuar nos diferentes projetos, visando a sua modernização e qualidade.

Vemos até mesmo em outras entidades ligadas à FEPAS, que quando precisam se enquadrar nas políticas de verbas, acabam mudando questões internas de funcionamento, como o perfil totalmente religioso de algumas instituições. O processo de burocratização dos movimentos sociais influi diretamente nas ações, algumas vezes para desarticulá-las, mas também, em alguns momentos, para organizá-las.

O risco que se corre na implementação de projetos como o Projeto "Direito de Ser", implantado por uma instituição que não se insere no contexto da comunidade é o retrocesso na despolitização do acesso aos direitos, com a criação de programas na forma de serviços sociais, como percebemos na Fábrica de Esperança, nos moldes do assistencialismo tradicional.

Na própria região do Projeto "Direito de Ser", pudemos observar, no contato com lideranças do bairro, que, na medida em que se instalavam novos recursos sociais, havia uma acomodação e desarticulação dos movimentos sociais, como as SABs (Sociedade Amigos de Bairro), por exemplo.

O Projeto “Direito de Ser” surge no momento de eclosão das questões relacionadas à criança e ao adolescente. É construído assim, no final de 1995, um espaço destinado ao atendimento de crianças e adolescentes no Jardim Campineiro, bairro que integra o “Complexo São Marcos”, região considerada um dos bolsões da miséria da cidade de Campinas e um dos bairros com maior índice de violência (nesse contexto de efervescência das ONGs da década de 90, num momento em que já se questionavam os modelos tradicionais de ONGs, e no auge dos trabalhos voltados para a questão da cidadania).

Nascido dentro do contexto confessional, o Projeto "Direito de Ser" atualmente (1999) passa por um momento de grave contradição. A maioria dos projetos da FEPAS surge por iniciativa de alguma igreja e posteriormente passa a receber verbas da Federação, mas continua tendo como "mantenedor" a igreja a partir da qual surgiu. Ao mesmo tempo que auxiliam na manutenção desses projetos, as igrejas garantem que estes cumpram seu objetivo evangelizador e proselitista, muitas vezes dentro dos moldes do trabalho realizado nas igrejas; o social em muitos casos é pretexto para a evangelização. Os projetos assim articulados possuem um raio de atuação e têm uma importância no contexto onde se situam, mas limitam o papel transformador que achamos ser objetivo dos trabalhos sociais com populações desfavorecidas, acomodando-se em oferecer um determinado serviço e auxiliar o próximo.

O Projeto "Direito de Ser" não surge com vínculo direto a nenhuma igreja. Consegue, devido a isso, organizar um trabalho autônomo sem a vigilância nem imposição de modelos pré-estabelecidos. Atualmente tem sido criticado pela própria estrutura onde se insere por não se enquadrar nesses moldes, já que nenhuma igreja consegue estabelecer uma parceria com o projeto e, dentro do universo onde está inserido, o Projeto "Direito de Ser" é visto como "rebelde", avesso às regras.

O Projeto "Direito de Ser" realiza também o trabalho de evangelização, mas baseado em valores (cristãos) e sem a intransigência do trabalho voltado para o contexto denominacional; tendo a visão de que a construção de novos valores no indivíduo, valores baseados no amor ao próximo, integridade moral etc, podem também ser propulsores de uma transformação mais ampla na comunidade e podem estar aliados a um processo conscientizador.

Em Campinas²⁷, onde se situa o Projeto "Direito de Ser", existem hoje mais de 40 projetos sociais de educação não-formal que atendem crianças e adolescentes. A maioria ONGs que surgem ligadas a outras instituições, grupos religiosos ou Organizações Governamentais (OGs) mantidas principalmente pela Prefeitura.

²⁷ De 1995 a 1998 conheci diversas instituições da cidade de Campinas, participei de reuniões organizadas pela Prefeitura, Conselho da Criança e do Adolescente e outras organizações como Federação das Entidades de Campinas (FEAC).

2- Descrição do cotidiano do Projeto "Direito de Ser"

O percurso do Projeto "Direito de Ser", no que diz respeito ao tempo de funcionamento, é muito curto, estando muitas questões ainda em processo de construção. Esse processo de construção é interessante de ser analisado, desde seu início até hoje, após três anos de existência (1996-1999).

Após a pesquisa realizada pela FEPAS, foi construído um espaço para a execução do projeto. O trabalho pedagógico no Projeto "Direito de Ser" iniciou sem que os profissionais tivessem com uma metodologia de ação totalmente pronta; nenhum dos integrantes da equipe inicial possuía experiência anterior em projetos de educação não-formal. Todas as dúvidas estavam presentes naquele momento: quem seriam as crianças e adolescentes, quais os critérios de seleção delas, como organizar o próprio dia-a-dia de trabalho?

Desde o início, o Projeto "Direito de Ser" possuía total autonomia para organizar o trabalho pedagógico, não sendo sugerida nenhuma linha de ação ou programa de atividades. O próprio planejamento de oficinas de trabalho²⁸ que se objetivava implantar aos poucos, poderia ser reformulado se a realidade trouxesse indícios de sua inadequação. Desde a parte de fundamentação até o próprio prédio, houve autonomia para que a equipe planejasse a melhor forma de apropriação. Apenas questões estruturais estavam definidas: o atendimento de crianças de 7 a 14 anos, em dois períodos (manhã e tarde), durante toda a semana, sendo obrigatório estar vinculado à escola formal.

Paralelo à autonomia, estavam também as incertezas da equipe da FEPAS do que deveria embasar um projeto de educação não-formal com crianças e adolescentes; dúvidas que perpassavam todos os setores que trabalhavam essa nova realidade. Como uma forma de organização recente, esses projetos ainda não possuíam uma sistematização e isso se refletia na ações relacionadas a eles. A forma mais usual de se implantar uma metodologia de ação nos novos projetos que surgem é a procura de outros projetos nos mesmos moldes, a imitação de modelos existentes.

²⁸ No projeto inicial seriam implantadas oficinas de eletricista, datilografia, informática e corte e costura.

A primeira preocupação que surge na equipe técnica é a de uma capacitação para os educadores que iniciariam o trabalho com as crianças e adolescentes. Quais seriam os conteúdos relevantes para essa formação? A problemática atual da criança e do adolescente em nosso país parecia ser um ponto central e parte daí, refletindo também sobre os meninos de rua e o contexto sócio-político-econômico envolvido. Essa primeira reflexão visava quebrar alguns (pré) conceitos que poderiam existir, no sentido de os educadores estarem abertos para conhecerem a criança que chegaria até eles. Até porque, nem a equipe técnica sabia concretamente quem seria essa criança. Nesse período de formação, apesar da temática pertinente, trabalhava-se com textos muito superficiais e introdutórios à questão.

A seleção das crianças e adolescentes é feita a partir de critérios socioeconômicos, levando-se em conta principalmente a renda familiar, a região do bairro onde moravam: se era na região de maior violência ou não, e se faziam parte do grupo de crianças em "situação de risco" relacionada à rua. A prioridade absoluta era dada a crianças que já haviam iniciado algum contato, mesmo que esporádico, com a rua. Diversas crianças já mendigavam ou perambulavam pela cidade, mesmo que esporadicamente.

Surge uma primeira preocupação em conhecer o contexto onde essas crianças se inseriam: família, escola, outras instituições do bairro. Nos contatos com a escola depara-se com crianças consideradas fracassadas pelos professores e direção, alguns dos "piores" alunos da escola freqüentavam o Projeto "Direito de Ser". Crianças com histórico de 3 anos na mesma série e muitas freqüentando "classes especiais", voltadas para crianças com sérios problemas de aprendizagem.

Nas entrevistas e contatos com as famílias o mesmo fracasso é reproduzido. A maioria dos pais que procuravam a instituição "não sabia mais o que fazer com o filho". Eram crianças que ficavam nas ruas do bairro, algumas já iam perambular no centro da cidade e a preocupação de muitos pais era o afastamento das ruas, precisavam de um lugar "seguro" para seus filhos. Não havia nenhuma preocupação em saber o que realmente era o Projeto "Direito de Ser", o que os seus filhos faziam ali, apenas a necessidade de um local que abrigasse às crianças da crueldade das ruas. Nas falas dos pais "qualquer coisa é melhor do que ele ficar na rua". Quando se inteiravam da possibilidade de uma profissionalização através do Projeto "Direito de Ser", começavam a ver a instituição como uma possibilidade de ascensão social.

Algumas instituições do bairro também foram visitadas e viam essas crianças como fracassadas, indisciplinadas, considerando muito difícil ter resultados com a clientela que atendiam. Algumas crianças "problema" foram gentilmente "cedidas" para o Projeto "Direito de Ser" em fases posteriores do trabalho,

Esses contatos levam a equipe do Projeto "Direito de Ser" a uma primeira fase do trabalho, que se voltou muito mais para uma visão "psicologizante", buscando respostas para as situações concretas que encontrava. O primeiro indício forte que surge, como base para a organização do trabalho, foi a *auto-estima* dessas crianças e adolescentes frente a todo o contexto de discriminação que vivenciavam. Eram consideradas incapazes, "burras" na escola; "pivete", e marginal nas ruas, o que se refletia também na concepção que as famílias formavam dessa criança. Essa auto-estima negativa, ligada a não-aceitação da própria condição social e racial (pois muitas eram negras), leva a equipe do Projeto "Direito de Ser" a uma primeira fase do trabalho, centrada no *indivíduo*. "Pobrezinhos, precisam aprender a gostar de si próprios": com essa visão limitada e parcial da realidade, iniciam as ações. Chegam a considerar o trabalho com a auto-estima a base de um trabalho de educação não-formal.

No primeiro texto redigido sobre o Projeto pelos educadores e coordenação, colocam numa lista de objetivos, em primeiro lugar, o trabalho de desenvolvimento da auto-estima, mostrando como essa visão influenciou nos primeiros passos de construção teórica. No registro das atividades realizadas nas primeiras semanas de trabalho pedagógico, o trabalho com atividades voltadas à construção da auto-estima é o que mais aparece.

Aos poucos alguns elementos do cotidiano começam a incomodar. A maior parte das crianças e adolescentes tinha algum tipo de envolvimento com pessoas ligadas ao narcotráfico e ao uso de drogas. Mais uma vez um elemento do cotidiano leva a um questionamento do trabalho pedagógico. Essa era uma realidade presente todos os dias, as discussões sobre as mortes, os amigos envolvidos com o tráfico (os chamados aviões), parentes próximos que faziam parte desse sistema. Ao mesmo tempo os medos e temores das crianças afluíam: a insegurança de se dormir ouvindo as rajadas de tiros, as mortes quase que diárias e os corpos jogados próximos às casas. A palavra começou a ser dada à criança, que trazia novos elementos para dentro do projeto, a sua realidade começou a ser motivo de discussões.

Nos primeiros trabalhos sobre prevenção de drogas, por exemplo, os educadores perceberam a necessidade de dar a palavra às próprias crianças, pois essas conheciam muito mais essa realidade que os próprios educadores. Numa apresentação de slides sobre o tema, uma das crianças começa a descrever como se faz um cachimbo de Crack: *"olha, você pega aquele cano e coloca o alumínio de marmitta, o outro não é bom não, aquele mais fino, rasga fácil..."* descreve então todo o processo de preparação da droga. Não era usuário, mas a mãe o fora por sete anos e ele convivera diariamente com essa realidade.

Os educadores começam a questionar de onde deveria partir o processo educativo. E começam a perceber que um trabalho que não contemplasse a realidade concreta e o conhecimento do educando não teria significado algum. Mas a mesma pergunta ainda era colocada: quais os objetivos desse trabalho? No que devemos fundamentar nossas ações?

Partindo do pressuposto de que um projeto com adolescentes carentes deveria trabalhar com a profissionalização, pressuposto esse criado pela imitação de outros projetos sociais, organizam algumas oficinas. Não havia um embasamento consistente que fundamentasse um trabalho com profissionalização, apenas um continuísmo do trabalho que acontecia em outras instituições sociais. Reproduzia-se um modelo que aparentemente "funcionava", não se colocavam questões a priori sobre o porquê e para quê um trabalho com profissionalização.

De acordo com o pessoal que possuíam, organizam oficinas voltadas principalmente para arte (pintura, desenho, artesanato), o que já era uma primeira contradição. Se queriam profissionalizar, preparar indivíduos para o sistema capitalista, com certeza a arte não seria o tipo de formação mais adequada. Nesse momento as oficinas que o projeto inicial objetivava já haviam sido deixadas de lado devido à insuficiência de verbas para sua implantação.

Descreviam as oficinas como espaço pedagógico onde haveria a apropriação de hábitos e da disciplina do trabalho; muito mais importante do que o conteúdo seria essa formação para o trabalho.

Mas o trabalho concreto começa a levar para outros caminhos, completamente diferentes daqueles previamente traçados. O trabalho das oficinas se organiza partindo da realidade social que encontram no bairro. Tomaremos como exemplo a oficina de pintura, para refletirmos o processo dialético influenciado pelo próprio cotidiano.

Inicialmente pensavam em organizar um curso de pintura para trabalhar com a organização, disciplina, domínio próprio, etc. Ao mesmo tempo objetivavam trabalhar a

realidade local. Inicia-se um processo de discussão do contexto social do bairro, tendo como meio a arte. Os adolescentes começam a pintar as favelas do bairro e a discutir o porquê da diferença estética entre suas casas e as de classe média ou alta. Da estética passa-se à discussão sócio-político-econômica do tema. Nas cores usadas para cada pintura se iniciava uma discussão sobre juízos de valor. Pela arte também trabalhando o valor da vida, tão desgastado pelo contexto de violência em que se inseriam.

Concomitante a isso, iniciaram um trabalho com história da arte, dando acesso a conteúdos de outras classes sociais, aos quais não tinham acesso. Reproduziam obras de pintores famosos, mas buscando uma identificação com a própria realidade. No quadro reproduzido neste trabalho, o quadro de Van Gogh é trazido para o contexto da violência do bairro e são retiradas as pessoas do mesmo, sob a alegação que é muito tarde da noite e é perigoso estar na rua.

No final do ano realizavam uma exposição com os quadros feitos pelas crianças e adolescentes, dando um sentido social para a sua produção. Não eram apenas trabalhos didáticos, mas seriam expostos e vendidos, auxiliando na manutenção da própria oficina de pintura, ao mesmo tempo em que trabalhariam com a auto-estima das crianças. As falas das crianças e adolescentes antes do primeiro vernissage, como chamavam as exposições (dezembro de 1996), era de insegurança com relação a sua produção: *"quem vai comprar um quadro que eu fiz?"* ou *"quem vai pagar R\$ 30,00 por uma coisa minha?"*. A surpresa com as vendas e, ao mesmo tempo, o fato de alguém valorizar uma produção sua ao ponto de levá-la para casa e pendurá-la na parede, interferiu muito no modo como essas crianças se percebiam socialmente. Na exposição do ano posterior (1997), a produção de quadros dobrou e as falas mudaram: *"não podemos vender os quadros por um preço maior?"*, *"eu acho que o meu vale mais do que R\$ 50,00"*.

A atividade, que nos objetivos iniciais se propunha a ser de reprodução social e de focar a virtude do trabalho, torna-se algo muito mais profundo e questionador. Nesse processo, os educadores e coordenação começam a refletir sobre quais deveriam ser os objetivos centrais desse tipo de trabalho. Seria a profissionalização realmente a questão chave? Começa um processo de questionamento do que se realizava nos outros projetos sociais junto a uma busca de novas respostas para aquela realidade específica, que não se encontraria pronta em lugar algum, mas seria fruto da reflexão sobre a própria realidade.

A organização diária, que aos poucos foi sendo construída, tem alguns aspectos interessantes que mostram um pouco da essência do trabalho

A roda era um atividade diária, uma espécie de assembléia onde todos têm direito à palavra; nesse espaço eram trabalhadas coletivamente as regras, e feito o planejamento e a avaliação. Ainda no aspecto da organização do poder, os planejamentos eram abertos para a participação das crianças e adolescente, que poderiam interferir nas decisões do processo pedagógico. As regras eram construídas no processo do diálogo entre as parte, desde as mais simples, como a forma pela qual o almoço seria servido, sugestões para esse cardápio, até os temas e tipos de atividades a serem desenvolvidos.

O planejamento das atividades passou a ser algo fundamental na estruturação do trabalho. Durante a semana, 4 horas eram separadas para a realização do planejamento, no início feito apenas pelos educadores. Os adolescentes e crianças foram convidados a participar; cada semana um grupo se dispunha a participar do planejamento e trazia por escrito suas reivindicações para a próxima semana, podendo também se posicionar no decorrer das reuniões. As reuniões de planejamento eram também momento de reflexão e busca de subsídios teóricos. A equipe realizava leituras e as confrontava com a prática vivenciada. As questões mais fortes colocadas pela prática eram motivo de discussão mais aprofundada. Quando do estabelecimento da roda, por exemplo, as leituras de Paulo Freire foram capitais para o perfil que a atividade possuiria, na importância do diálogo e de dar a fala ao outro.

O trabalho foi se estruturando a partir de temas pensados periodicamente, trazidos pelas crianças ou pela visão dos educadores, do que seria pertinente para essa realidade, A ausência de currículos prontos auxiliou na flexibilização dos temas, que poderiam ser modificados de acordo com novas necessidades que surgissem, ou acrescentados no decorrer do processo.

Surgiam os temas mais variados, baseados no cotidiano, como: drogas, sexualidade, direitos, até conteúdos a que essas crianças não tinham acesso, tendo como objetivo a ampliação do repertório de conhecimentos das crianças e adolescentes, dando acesso a conhecimentos de que são expropriados, como: história da arte, literatura universal, música

erudita etc. Sempre partindo da problematização cotidiana desses temas e transportando-os para o contexto e para universo do lúdico.

Uma experiência interessante, relacionada à literatura, foi a leitura do clássico de Shakespeare: “Romeu e Julieta”, e a sua adaptação e filmagem pelas crianças. Temos também o exemplo do trabalho com História da Arte.

Essas duas vertentes passaram a ser a base para a seleção de temas: as questões do cotidiano e o trabalho com a cultura clássica.

Como a maioria dos projetos, o Projeto "Direito de Ser" também se propôs a trabalhar com o chamado "reforço escolar". Os projetos de educação não-formal para a criança e o adolescente muitas vezes têm no reforço escolar o seu objetivo central, como uma estrutura paralela que irá sanar os problemas da escola formal.

A forma como o “reforço escolar” foi organizado se diferenciava do que a maior parte das instituições da região fazia. A partir dos temas escolhidos para a organização desse trabalho, eram realizadas atividades de problematização crítica e de construção de habilidades mínimas para o desempenho escolar, como: leitura, escrita, raciocínio etc. Tentam transcender a limitação da escola formal nos conteúdos e na forma, ao mesmo tempo que estão dando suporte para um bom desempenho na mesma. Tendo sempre em vista a relevância social dos temas, realizavam por exemplo, campanhas de prevenção à AIDS, organizadas pelas crianças (textos, livretos) mas que não ficavam no contexto artificial de uma produção apenas para aprendizagem de habilidades, mas tivessem um significado social (os livretos eram distribuídos no bairro tentando uma inserção crítica nessa realidade). O conteúdo em si não era o mais importante, mas a formação de habilidades mínimas, o "aprender a aprender".

Um trabalho interessante realizado foi a eleição de um “vice-coordenador”, que tomava decisões administrativas juntamente com a coordenação do projeto. Paralelo a isso realizaram uma pesquisa sobre o período da ditadura militar, fazendo um contraponto entre um período onde não se exercia o direito do voto com a atualidade e a forma como as eleições se dão. Ao invés de exercícios artificiais, as crianças escreviam textos de suas próprias campanhas políticas, seus discursos, panfletos de propaganda, roteiro para o programa político (gravado em vídeo). Ao mesmo tempo discutiam a manipulação existente nas informações e nos discursos políticos em geral. Nas apresentações das propostas, as próprias crianças questionavam os "candidatos" que se mostravam incoerentes ou demagogos. Uma das meninas

apresentou como chave em sua campanha um projeto de ampliação da cozinha do Projeto e foi imediatamente criticada pelos "eleitores", pois não havia espaço físico para tal e sua proposta de comprar o terreno ao lado era inviável para sua função, que não teria um poder tão grande de decisão. Começam, assim, a fazer uma leitura do mundo mais refletida e crítica.

O espaço do Projeto era freqüentado com prazer pelas crianças e adolescentes, pela proposta de educação mais ampla que abre um espaço para a crítica e para a colocação de cada um, enquanto desejos, sonhos, ideais. A partir desse contexto a problemática da escola formal se desdobra. Há uma tendência de se menosprezar o ensino formal pelas crianças e adolescentes, devido a essa experiência diferenciada, ao mesmo tempo que se começa a elaborar uma crítica ao mesmo. Os adolescentes começam a perceber a possibilidade de um espaço educativo diferente e prazeroso, até então julgado impossível, e começam a questionar, até sob a forma de “indisciplina”, a estrutura rígida e antidemocrática da escola. Os elementos que caracterizam essa diferença são interessantes de serem questionados, para até mesmo consolidá-los numa proposta que faça o movimento prática- teoria-prática. De certa forma, no projeto social, conseguiram sair dum contexto de particularidade através de uma elevação do cotidiano. Através da educação não-formal tiveram acesso a universos como a arte, o trabalho cooperativo e quando retornam ao cotidiano da escola formal já o percebem de maneira crítica.

Essa questão é muito interessante de ser aprofundada, pensando-se em elementos que a educação não-formal possa trabalhar, desenvolvendo uma **consciência crítica** para que os seus agentes, que são os mesmos da escola formal, possam iniciar uma transformação dentro da estrutura. Percebemos aí que consciência crítica não é apenas o jargão, tão em moda no universo educacional atual, mas consiste em dar acesso às relações educacionais igualitárias e abertas, para que se comece estabelecer paralelos entre esse contexto e a realidade concreta. A questão que começa a aparecer nas crianças e adolescentes é: se aprender pode ser prazeroso nos projetos de educação não-formal, por que não pode ser na escola também?

A idade diferenciada das crianças mostrou-se no início como um obstáculo a ser ultrapassado, entretanto a prática da ação pedagógica com diferentes idades mostrou a riqueza do convívio com diferentes. Algumas atividades eram divididas por faixa etária, mas em outras o grupo se constituía heterogeneamente. Do que era um problema se organizou um

trabalho de respeito pelo outro, mesmo sendo diferente, na roda ou nas reuniões de planejamento, a voz de todos tinha o mesmo peso e deveria ser considerada.

2.1. Os agentes nesse cotidiano: as crianças e adolescentes

Qual seria o aqui-agora no qual as crianças e adolescentes que participam do Projeto “Direito de Ser” estão inseridas? Se analisarmos o contexto socioeconômico, encontraremos crianças que vivem em situação de pobreza e miséria.

A maioria faz parte da parcela da população que migrou para o estado de São Paulo na década de 80 (principalmente de Minas e do Nordeste). Chegam à cidade grande e não encontram condições mínimas de sobrevivência. Buscam essa sobrevivência com subempregos, mendicância ou marginalidade. Alguns têm colocações não qualificadas, como trabalhadores braçais e domésticas. Quase 50% das crianças são criadas apenas pela figura feminina, que assume a chefia da casa.

A maioria já esteve presente em situações de assassinato no bairro e mora nas favelas e nas ocupações de sem-teto. Vemos nesse quadro, concretamente, o problema da má distribuição de renda e a exploração do capitalismo de mercado sobre o proletariado oprimido. O quadro não é muito diferente daquilo que acontece na periferia dos grandes centros urbanos; da periferia de Salvador, de onde saem as crianças do Projeto Axé, ou da periferia do Rio de Janeiro, onde localiza-se a Fábrica de Esperança; onde a crise econômica cria um excedente de população que vive à margem desse mesmo sistema que a cria. A maioria dos projetos de educação não-formal trabalha com um contexto muito próximo a este.

Dentro desse contexto, surge na população uma busca de ascensão social pelo estudo e pelo trabalho. Quando nos voltamos para o cotidiano dos pais das crianças e adolescentes, vemos esse discurso já interiorizado; todos vêem a possibilidade única de ascensão social pela educação e por uma possível educação profissionalizante. A visão que têm dos projetos de educação não-formal, é de um espaço a mais que possa auxiliar no sonho da ascensão pelo saber e pelo trabalho qualificado, exatamente por não terem tido acesso, em suas histórias pessoais, a essa realidade. É interessante percebermos como o discurso neoliberal, de progresso e desenvolvimento pela educação, se interioriza nas mentalidades. Vêem também

como um espaço que auxilie na superação do fracasso escolar das crianças, que ajude na escola, pois já percebem a insuficiência desta, mesmo que, na maioria das vezes, colocando a culpa na própria criança pelo seu fracasso.

As crianças já são estigmatizadas por diversos setores da sociedade: o simples fato de citarem o bairro onde moram já as torna vítimas de preconceitos. Quase todos os pais, quando questionados sobre a capacidade dos filhos, os consideram incapazes. Buscam essa “capacitação” em outros âmbitos, como os projetos de educação não-formal, pois não se acham capazes de contribuir na educação dos filhos. Outro motivo pelo qual buscam colocar o filho num projeto de educação não-formal é distanciá-lo do contexto das ruas, pois muitas vezes a criança, ao ficar sozinha enquanto os pais trabalham, busca a sua sobrevivência com pequenos trabalhos no centro da cidade (cuidar de carros, lavar pára-brisas) ou se envolve com mendicância, geralmente com um grupo de crianças do próprio bairro. O maior temor dos pais é que os filhos se envolvam com a rede de tráfico do bairro, uma das maiores da cidade. Muitas crianças e adolescentes iniciam a marginalidade traficando pequenas quantidades de drogas de um ponto ao outro do bairro, os chamados “aviões”, e logo se tornam usuários, incitados pelos traficantes, pois através da dependência da droga poderão manipular ainda mais a criança.

Esse contexto, que parece demonstrar apenas a miséria do cotidiano, nos coloca ao mesmo tempo frente a crianças e adolescentes com capacidades e amadurecimento muito diferentes e maiores daqueles que a escola está acostumada a lidar. Possuem uma independência muito grande em relação ao adulto, e uma capacidade criativa de lidar com os problemas cotidianos. A maior parte das concepções educacionais são feitas pensando-se num indivíduo de classe média, o que dificulta a transposição de um ideário já pronto para essa realidade.

Uma das questões que mais chama a atenção na problemática do bairro é a violência, tanto que, ao pensarmos sobre tudo o que foi vivenciado no contato quase diário com essa realidade, as diferentes formas de violência as quais essas crianças são submetidas, são o que primeiro aparecem. A *“...nossa sociedade compreende e aceita a institucionalização da violência, que passa a ser concebida como instrumento educativo de disciplinarização.”* (Roure, 1996, p. 35)

No contato com a realidade das crianças e adolescentes do Projeto "Direito de Ser" pudemos perceber um discurso construído no imaginário, onde questões como punição, repressão, assassinato e morte se tornaram verdades reificadas. A morte é algo comum no discurso do dia-a-dia, e não é algo fora do normal.

A questão vida/ morte no discurso das crianças e adolescentes mostra-se banal, a reação diante dos inúmeros assassinatos do bairro é de uma aparente normalidade. Encaram a questão como o curso natural das coisas.

Nos códigos construídos, a figura do traficante, que possui maior força e que controla e mantém uma aparente “ordem” no bairro, é a figura do herói. Os assassinatos por ele cometidos não são questionados e são considerados necessários e positivos, alegam que só mata se realmente for necessário. Ao mesmo tempo tentam resgatar aspectos humanitários desses indivíduos, que eles próprios tentam contrapor a do assassino frio (“ajuda as pessoas, gosta de crianças”).

No contexto do Projeto "Direito de Ser", começando pelo espaço há uma apropriação diferente. Não há uma agressão do espaço físico, pelo contrário, a limpeza, a organização é cobrada entre as próprias crianças. Para isso é feito um trabalho de apropriação do meio. Todos os espaços são de livre acesso para crianças.

Uma dicotomia existente se refere ao comportamento dentro e fora do Projeto "Direito de Ser". São indisciplinados e agressivos no contexto da escola formal e não o são no do Projeto "Direito de Ser", entretanto o conceito de disciplina é diferente. Falar, questionar não é considerado estar fora da ordem. E, principalmente, é um espaço onde os conflitos externos são trazidos e questionados.

3- O cotidiano do Projeto "Direito de Ser" e as categorias de análise

3.1. Violência

Quando descrevemos o cotidiano do Projeto "Direito de Ser", a violência aparece como elemento importante, mas ainda disforme, sem uma sistematização, misturado a outros elementos, como é próprio do movimento heterogêneo do cotidiano.

Queremos analisar não apenas a violência mais explícita de que essas crianças e adolescentes são vítimas, mas também as formas mais sutis que as “educam”, formam determinada mentalidade, e principalmente lhes indicam o parâmetro ético frente às questões viscerais, como vida e morte. E, conseqüentemente, suas ações como atores dessa violência, que reflete muitas vezes um contexto mais amplo no qual estão inseridas.

*“A violência 'tem significado' a sociedade brasileira, atingindo crianças e adolescentes pobres de forma cruel e infame. Os assassinatos, torturas e maus tratos a que estes são violentamente submetidos têm-se apresentado com um certo caráter de normalidade. Acreditamos, no entanto, que tais ações não são cometidas de forma individual, mas como conseqüências de um imaginário construído **historicamente** que concebe a violência como elemento estruturador e organizador das relações sociais e da superação dos conflitos sociais.”* (Roure, 1996, p. 23)

No cotidiano vivenciado por essas crianças, a violência se apresenta no seu caráter de complexidade e não é facilmente desvendada. Onde e como a violência se revela nas suas mais sutis manifestações? Onde essas crianças se situam e constroem seus códigos para entender o mundo?

São tanto vítimas dessa violência, nas subcondições de vida e miséria do dia-a-dia, na expropriação de direitos básicos como alimentação, cuidado; na discriminação que perpassa os diferentes espaços que freqüentam; na inserção forçada no mundo das ruas, que muitas vezes redonda no mundo do crime e do tráfico, na morte que ronda cotidianamente suas vidas. Mas também são agentes dessa mesma (?) violência, na agressão física dos diferentes (e dos iguais), na violação dos espaços que freqüentam, na não-aceitação da disciplina imposta em diferentes âmbitos e até mesmo no desprezo para com a vida do outro.

Numa análise superficial, diríamos que é um círculo vicioso, ou seja, a sociedade, através da violência exercida sobre essas crianças e adolescentes, cria os "monstros" que posteriormente ela mesma irá punir e repudiar. A vítima se tornaria o culpado, numa sociedade que quer aparentar-se harmoniosa, numa criação social do marginalizado.

Mas como já vimos inicialmente, a violência possui matizes muito mais sutis, que uma explicação generalizante, como a feita acima, não consegue apreender. Não pretendemos dar

respostas à questão, mas acrescentar alguns novos elementos que possam auxiliar numa compreensão um pouco mais complexa da violência. A exploração dessa temática seria suficiente como tema central de um trabalho, mas como esse não é o nosso objetivo, apenas discutiremos pontos que possam levar-nos a entender melhor o contexto das classes desfavorecidas onde se dá a educação não-formal.

Exatamente pela complexidade do tema, esta foi a parte do trabalho onde apareceram (e com certeza aparecem no texto) as maiores dificuldades de sistematização. A violência, como o pássaro que resiste a permanecer nas mãos e na primeira oportunidade foge entre os dedos, não é um fenômeno simples onde caibam respostas mecânicas. Mas fica o desafio de tentar "aprisioná-lo", quem sabe num próximo trabalho...

No contato com a realidade das crianças e adolescentes do Projeto "Direito de Ser", pudemos perceber um discurso construído no imaginário, onde questões como punição, repressão, assassinato e morte se tornaram verdades reificadas. Nos seus discursos a vida não tem um valor superior que os próprios objetos do cotidiano. Uma das crianças que não se entristecia com as inúmeras mortes que assistia no dia-a-dia, fica extremamente comovida quando o seu único lençol é usado para cobrir um cadáver assassinado em frente a sua casa.

Como entender esse processo que leva a interiorização da vida como um valor menor? A vida e a morte, no discurso dessas crianças e adolescentes, são algo banal e a reação diante dos inúmeros assassinatos do bairro é algo encarado dentro do curso normal das coisas.

As mortes são uma constante devido aos embates entre as gangues que dominam o tráfico no bairro e entre policiais e traficantes. Os delatores são também os principais alvos desses assassinatos. A "ordem" é mantida pelo traficante que comanda as ações, tornando-se o herói para a comunidade. Os adolescentes, principalmente, vêm nele um dos únicos exemplos de ascensão social. Essa ordem refere-se a um comando único que impede a fragmentação das gangues e formação de novas lideranças; assim as mortes feitas com esses objetivos são legitimadas pela comunidade, como se ocorressem para o bem de todos.

As crianças vivenciam desde cedo essa realidade dentro do bairro: a *reificação da vida*. Em outras esferas são submetidos a outras formas de violência. Na escola são considerados como incapazes. Os valores éticos vão sendo construídos de acordo com o real que vivem e em nenhuma instância esses valores são questionados. No espaço da escola formal essas questões "não entram". Mas "não entram", no sentido de não serem problematizadas, pois um

primeiro olhar sobre a agressão ao espaço físico da escola já nos mostra as formas “marginais” como os alunos trabalham essas questões.

Quando resgatamos a história dessas crianças e adolescentes, podemos compreender os diferentes processos de significação a que foram submetidos e as relações com a violência. Um dos únicos espaços onde se poderia discutir a realidade num processo de conscientização e transformação da mesma, a escola acaba reproduzindo o contexto mais amplo. Um discurso reificado, apontando para um modelo “universal” de criança, como modelo de padrão de comportamento, é um fator que intensifica a discriminação pela escola e outras instâncias. O modelo que se tem de criança e adolescente contribui para a afirmação de determinadas práticas de violência contra aqueles que não se enquadram.

A violência é interiorizada de tal forma pelas crianças e adolescentes, que estes se consideram inferiores por terem características discriminadas pela sociedade, como o fato de serem negros. Fora do contexto bairro, a criança já é discriminada a partir do momento em que diz qual o bairro de procedência. Alguns adolescentes do Projeto "Direito de Ser" foram rejeitados em vagas para empregos, quando disseram o bairro onde moravam.

A violência familiar é uma constante na vida dessas crianças e adolescentes, diversas crianças do Projeto "Direito de Ser" tinham um histórico de agressão por pais ou responsáveis, agressão física, moral e sexual. O adultocentrismo da nossa sociedade e uma cultura onde o machismo ainda permeia contribuem para a acentuação do problema. Explicações voltadas para uma classe social específica, dizendo que os pais cometem violência por também serem vítimas da mesma em outras instâncias, talvez não contemplem a totalidade da questão, afinal em todas as classes sociais a violência familiar contra a crianças tem ocorrido.

Ao mesmo tempo, é contraditório como uma sociedade que tem na violência o elemento estruturador das suas relações sociais, iniciando no próprio contexto da escola e se estendendo a outras instâncias, não admite a mesma violência por parte das crianças e adolescentes. As crianças e adolescentes do Projeto "Direito de Ser" são consideradas pelos pais e pela escola como extremamente agressivos, agressividade representada principalmente pelas constantes brigas com os pares e indisciplina na escola. A concepção dos pais é muito influenciada pelo discurso da escola, reproduzindo o que ouvem dos professores. Quando os

educadores do Projeto "Direito de Ser" dizem que seus filhos não são agressivos e reforçam aspectos positivos, os próprios pais começam a questionar os professores e a escola dos porquês dessa agressividade "gratuita".

Um outro aspecto é a violência externa, referindo-se ao modo como as crianças e adolescentes desse contexto são encaradas. A morte ou assassinato de um deles é vista, pela sociedade em geral, até como necessário.

“Tendo em vista a história da sociedade brasileira, podemos apreender a construção de um imaginário no qual a violência, a punição, o assassinato de crianças e adolescentes são permitidos. Esta prática de violência não é, de forma alguma, estranha a crianças e adolescentes pobres. A utilização/institucionalização da violência por alguns grupos tem sido compreendida, no decorrer da nossa história, como o caminho para se combater o diferente, o anormal, os altos índices de criminalidade em nossa sociedade.” (Ibidem, p.37)

Quando pensamos em termos institucionais, o Estatuto da criança e do adolescente trabalha com uma nova concepção de infância e adolescência, relacionada ao modo de encarar questões como morte e assassinatos mas, cotidianamente, não se tem percebido a incorporação desses novos sentidos, não bastando o texto da lei para instituir uma nova mentalidade.

A partir desse emaranhado de questões faremos algumas considerações.

Podemos perceber que as crianças e adolescentes são vítimas de um processo de exclusão social nos mais diferentes âmbitos. As instituições da sociedade com seu discurso de integração do indivíduo ao modelo de sociedade vigente muitas vezes ignoram, ou preferem ignorar, que a própria sociedade exclui esse indivíduo, sendo que a ruptura é algo que transcende o individual e perpassa toda a dinâmica da sociedade.

As resistências se manifestam como formas de se transcender a opressão dessa sociedade e não deixam de fazer parte de uma certa consciência do problema. Segundo Arendt (1994), é a consciência da realidade como injusta, como desigual, que desenvolve um senso de justiça, ou uma das únicas formas possíveis de humanização. Esse senso de justiça muitas vezes pode cair na tentação da imediatividade da violência, como a forma mais rápida e fácil de se reagir à desigualdade.

Nesse sentido, a violência expressa na agressividade das crianças e adolescentes pode ser interligada à violência anômica explicitada por Maffesoli (1987), é violência fundadora e construtiva. A busca da inteireza em contraposição à atomização imposta pelos diversos âmbitos da sociedade.

Por que o espaço da escola é totalmente depredado e o do Projeto "Direito de Ser" não? A impossibilidade de ser sujeito, a imposição de regras que fragmentam o real, a incapacidade de ver o outro como ser humano, sendo reduzido a estigmas, leva a diferentes formas de resistência. Se a vida é algo tão fugidio, por que não viver o presente? Assim como diz Maffesoli, o presente é o único real e praticar a ilegalidade no presente é, as vezes, a única forma possível de luta.

No que se refere a uma violência dos poderes instituídos, a inserção precoce no mercado de trabalho, o contato cruel com as ruas, os papéis precoces de adultos e arrimos de família que assumem, iniciam o processo de (des)construção de sua identidade de criança e adolescente, na construção do papel de adulto, de “trombadinha”, de pai dos próprios irmãos. O processo de uniformização do qual são vítimas, tanto na sociedade, que os quer trabalhadores, quanto na escola que os quer inseridos num modelo de disciplinarização, reforça a individualização e o conseqüente preconceito com relação àqueles que não se enquadrarão.

Percebemos que não é na rua que se inicia a separação e desligamento de determinados valores, mas no próprio contexto de violência dos bairros, que por sua vez reflete questões de um nível mais amplo e estrutural.

3.2. Vida cotidiana e alienação

Algumas características da vida cotidiana, levadas ao extremo pelos projetos sociais, mostram-se como barreira para a realização de ações refletidas e que tenham uma função social de transformação. Surge aí a necessidade de superação desse cotidiano, evitando-se a alienação do mesmo.

A superação do pragmatismo se mostra relevante na atuação dos projetos sociais de educação não-formal. Vemos, tanto no Projeto "Direito de Ser", quanto no Projeto Axé, uma

busca de questionar o próprio trabalho, de desenvolver uma prática refletida e não apenas um fazer sem sentido. A superação desse pragmatismo implica numa prática onde se tem claro de onde se parte e onde se quer chegar.

A imitação também tem sido transferida da vida cotidiana para as ações pedagógicas, tornando-se, em alguns casos, a principal forma de construção de metodologias nos projetos sociais. Reproduzem-se os modelos de outras instituições, muitas vezes sem um campo de liberdade de atuação para a criação do novo ou para questionar se o que é válido em um contexto também o é em outro diferente. A profissionalização dos adolescentes, por exemplo, não tem sido questionada, mas apenas reproduzida como algo que tem dado certo. Ao mesmo tempo, da forma como tem sido desenvolvida, ela não seria também uma forma de alienação? Como um dos pilares defendidos pelos projetos de educação não-formal, é necessário uma reflexão mais detida sobre a pertinência da profissionalização, colocada como base desse tipo de ação.

Quando pensamos na questão profissionalização, não podemos iniciar uma discussão sem antes refletirmos sobre a relação trabalho e educação.

Em sentido amplo, através do trabalho, o homem produz sua própria existência, mas, historicamente, nem sempre houve uma relação entre educação e trabalho nos contextos onde a educação se dava de forma institucionalizada. ²⁹

A partir da década de 60, com a “teoria do capital humano”, a educação não é mais vista como meramente ornamental, passa a ser considerada como elemento importante para o desenvolvimento econômico, inicia-se “...uma estreita ligação entre a educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho.” (Saviani, 1994, p.147)

A profissionalização, no contexto das instituições sociais, surge como sistema paralelo à escola, querendo ser inovador e acaba caindo no mesmo modelo arcaico da escola formal. Ofícios inúteis, sem significado social e sem valor no mercado, são ensinados para uma parcela da população que continuará tendo as mesmas oportunidades (ou a falta delas). Essa profissionalização serve muito mais para acomodação e alienação, no sentido de ocultamento

²⁹ Se pensarmos no contexto da Antigüidade Clássica na Grécia, veremos a educação para o ócio, no que se refere às classes dominantes, o povo, este se educava informalmente no próprio processo de trabalho. Na Idade Média, a forma escolar de educação se contrapõe, como não trabalho, à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

do que é realmente relevante, do que para a mudança. O trabalho monótono e repetitivo acaba condicionando para uma futura inserção acrítica no mercado, dentro de padrões tayloristas, e do conceito de alienação no trabalho em Marx, que o próprio mercado tem tentado superar.

Uma outra ênfase no contexto da educação não-formal diz respeito à necessidade de os seus usuários estarem também no contexto da escola formal e terem sucesso nela. Entretanto não surge como reivindicação de um direito básico dessa parcela da população, mas como necessidade para inserção num mercado que se modifica e exige um profissional mais qualificado. As agências internacionais têm a questão da escolaridade fundamental como central nos seus projetos de financiamento. O direito é concedido com intenções de mercado, a educação torna-se um investimento com retorno.³⁰

A qualidade da escola também é reivindicada, mas como uma determinada qualidade que se encaixe naquilo que se quer para o profissional adequado ao novo contexto. Relacionado a isto, a pergunta que se nos coloca é : o papel dos projetos de educação formal é esse? Preparar ou fingir que se prepara para uma adequação ao mercado, onde sabemos que nem mesmo as oportunidades são iguais?

Pensamos ser imprescindível discutir algumas questões mais amplas ligadas à problemática do trabalho na nossa sociedade contemporânea, pois não basta discutirmos se se deve ou não profissionalizar, sem antes pensarmos no trabalho e seu “locus” hoje, refletindo se essa educação para o trabalho tradicional não seria um fator alienante.

O trabalho tem sido o fundamento da nossa sociedade, confundindo-se com ela, de tal forma, que quase não se questiona a sua necessidade ou sua falta de substância hoje. Coloca-se como existindo desde sempre e para sempre nas mentalidades.

Do outro lado temos o real, a sociedade que passa por mudanças estruturais e não mais precisará do trabalho em sua forma tradicional. Uma sociedade que criou, com a automação e a informática, uma nova organização, resultando tudo isso no desemprego e no aumento das

³⁰ “...todas as evidências levam a crer que o operário limitado, de gestos mecânicos e pouco discernimento, típico do modelo taylorista/fordista de organização da produção, deixa de ser funcional para os objetivos gerenciais dentro da nova etapa aberta com a recente aceleração do progresso técnico.” “...esta mudança está associada a um crescimento substancial da importância de uma boa educação formal da força de trabalho.” (Carvalho, 1994, p.104)
“As novas exigências da capacidade de abstração, raciocínio crítico e presteza de intervenção são de tal ordem que o grau e a qualidade da escolaridade formal terminam por ter impacto direto sobre a produtividade do trabalho.” (Ibidem, p.105)

horas livres, eliminando o trabalho humano na produção e serviços e libertando o homem da maldição que lhe foi jogada na concepção cristã.

“Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fada, chegou num instante em que só pode ser contraproducente. A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade.” (Arendt, 1997, p.12)

Dentro de toda essa problemática, como não cair no discurso neoliberal que dá ao trabalho e à educação (e à educação para o trabalho) o significado de mercadoria, despolitizando-a para o triunfo de estratégias mercantilizantes? Uma outra questão que se nos coloca é como não cair em outra armadilha relacionada também ao paradigma neoliberal, da *“obsessão da Nova Direita pela integração do universo do trabalho e do universo educacional.”* (Gentili, 1995, p.247). E essa se torna muitas vezes, de forma reducionista, uma educação para o emprego e, *“quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade.”*(Ibidem, p. 249)

Uma das primeiras evidências que parecem nos saltar aos olhos, quando pensamos numa educação para esse novo contexto, seria com relação às buscas possíveis. Como não continuar perpetuando na educação a formação de indivíduos para uma "não sociedade", para algo que não mais existe e que só favorece a perda de sentido da vida, ou a ausência desse sentido? Se pensarmos nas crianças e adolescentes que nunca passarão pela experiência tradicional do trabalho, mas serão educados para este universo que não mais existirá? *“Será necessário substituir o trabalho tradicional remunerado, por ocupações não remuneradas que seriam um sucedâneo do trabalho atual no que se refere ao sentido da vida, isto é, no que se refere às motivações das atividades humanas.”* (Schaff, 1994, p.33)

Se a maldição de Deus com relação ao trabalho fosse lançada hoje ao homem, seria vista não mais como maldição, mas como benção. A nossa civilização ocidental baseia de tal forma no trabalho os seus fundamentos, que hoje passamos por uma crise quando se cogita a hipótese de novas formas de organização social.

Como pensar uma educação que não fique mais uma vez defasada, como tem sido quase sempre na história da nossa educação, que tem estado sempre anos-luz atrás de todo o desenvolvimento da sociedade e, talvez por isso, não responda aos anseios de quem a utiliza, resultando nos constantes desencontros entre educando e profissionais da educação?

E aí começa a crise. Na verdade não é o desemprego o problema em si (a própria palavra já tem a conotação de ausência, nulidade), mas o sofrimento que gera em quem foi educado para o trabalho na sua forma tradicional (o que as escolas continuam ainda fazendo, ignorando o que se passa a seu redor). Se pensarmos que em um prazo de vinte ou trinta anos, segundo Schaff (1994), o trabalho desaparecerá, a situação se torna ainda mais drástica. Ainda mais pelo fato de a mudança não ser apenas tecnológica, mas muito mais profunda e radical, pois as transformações revolucionárias da ciência e da técnica ocasionam também mudanças nas relações sociais.

Sem o elemento fundante dessa vida (que socialmente se criou), há a perda de sentido, a vida perde sua legitimidade com a conseqüente ausência de projetos e sonhos futuros, pois esses estão presos ao sentido tradicional que se dá à vida. E no que a educação hoje tem contribuído para esse sentido ou para a perda dele? Qual tem sido o seu papel na alienação desse mesmo homem? A liberação do trabalho torna-se uma angústia e ameaça dentro desses pressupostos. Parece que se esqueceu para sempre que, até bem pouco tempo, isso significaria uma grande vitória da humanidade: libertar-se do fardo do trabalho.

Essa “ausência”, ou substituição, deveria levar a se viver o tempo de forma mais autônoma e livre, passando de vilã para o ícone de toda a esperança e busca de sentido de uma época.

Mas o que não se consegue perceber é que o fim do trabalho não é o fim da atividade humana, nas suas mais diversas formas de ocupação, e aí estaria a importância de uma educação para o trabalho, que abrisse novas perspectivas de sentido para a vida.

É óbvio que, como toda mudança, essa também não é assim tão simples, mas implica em problemas e questões que não se sabe como serão solucionados. Como assegurar, por exemplo, a manutenção de pessoas estruturalmente desempregadas? Não é também positiva a tranquilização da sociedade negando a evidência dos problemas; a sociedade deve saber o que acontece e quais são as mudanças em marcha, para poder assim pensar em formas alternativas e aí, mais uma vez, vislumbramos a importância da educação nesse processo. O papel do

Estado estaria em manter a população sem emprego, mas não sabemos até que ponto isso será efetivado, complicando-se ainda mais quando pensamos num contexto de Terceiro Mundo.

No meu projeto de pesquisa inicial, a pergunta central era como organizar de forma significativa um trabalho de profissionalização para os projetos de educação não-formal, mas agora a questão toma outros rumos, o meu pressuposto inicial passa a ser questionado. O **sentido** de todos esses questionamentos toma uma nova configuração. O que parecia a solução, no embate com o cotidiano se mostrou como instrumento de alienação. Não que os projetos de educação não-formal não devam organizar oficinas de profissionalização, mas será este o seu principal objetivo?

Uma outra questão a ser pensada é no porquê de uma verdadeira obsessão neoliberal pela profissionalização tradicional de adolescentes (vemos isso no aumento de cursos e escolas técnicas), num momento em que o trabalho muda de feição. Qual a importância de se “formar” alguém numa determinada especialidade, que muitas vezes hoje já se coloca como defasada? Será que não deveríamos caminhar por trilhas completamente diferentes, e talvez por isso mesmo tão difíceis de serem pensadas? Será muito radical se pensar uma mudança que imploda todo esse modo de ver que não se adequa ao momento que vivemos?

Já podemos vislumbrar alguns elementos como importantes para essa nova concepção de trabalho e educação. Faz-se essencial o domínio da informação, não mais a informação memorizada, tão cara à educação, pois essa é facilmente acionável em um computador através de enciclopédias virtuais. A formação global de um cidadão do mundo através de uma educação contínua. Tudo isso é colocado de maneira muito lúcida no texto de Schaff (1994), mas parece que nós, educadores, ainda não nos demos conta da importância de tudo isso e de estarmos perdendo o “bonde da história”, se não enxergarmos o que se passa ao nosso redor. Não deve ser o nosso objetivo inculcar valores de uma vida que já se sabe não mais possível, que já é anteriormente negada, por uma educação para o trabalho que se espelha num modelo que a cada dia se torna mais defasado. Talvez devêssemos resgatar o sentido do "aprender a aprender".

Uma educação para o trabalho, ou para a ausência deste, que desse sentido à presença do indivíduo no mundo, vendo as possibilidades que ainda restam ao ser humano e os novos caminhos que se descortinam, buscando-se novas razões de viver.

Viviane Forrester, em “O Horror Econômico”, nos mostra alguns indícios do caminho a seguir:

“Em vez de esperar, em condições desastrosas, os resultados de promessas que não se concretizarão; em vez de esperar em vão, na miséria, o retorno do trabalho, a rápida chegada do emprego, seria por acaso insensato tornar decente, viável por outros meios, e hoje, a vida daqueles que na ausência, dentro em breve, radical do trabalho, ou melhor, do emprego, são considerados decaídos, excluídos, supérfluos? Ainda é tempo de incluir essa vida, nossas vidas, no seu sentido próprio, no seu sentido verdadeiro: o sentido muito simples, da vida, da sua dignidade, de seus direitos.” (Forrester, 1997, p.145)

III- INDÍCIOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

1. A contribuição das experiências de educação libertária

Frente às questões levantadas, qual educação contemplaria esse novo contexto? Quando discutimos a profissionalização, vimos a necessidade de novas exigências para uma nova sociedade. Ao mesmo tempo, quando pensamos nos diferentes aspectos da violência presentes na nossa sociedade, e mais especificamente no contexto onde se encontram crianças e adolescentes de classes desfavorecidas, percebemos a necessidade urgente de pressupostos educacionais que interfiram radicalmente no curso dessa mesma sociedade.

Vivemos um momento de crise no que diz respeito à educação, que é vista muitas vezes como um labirinto sem saída. Com relação à educação não-formal, essa crise se acentua pelo fato de não se saber ainda quais os pressupostos educacionais que a definem, o que ela realmente deve ser, qual a sua função no contexto onde se encontra e na sociedade em que vivemos.

O risco que se corre numa crise, segundo Arendt, é de respondermos a ela com preconceitos, ou juízos pré-formados, nos privando dessa rica oportunidade de reflexão que essa mesma crise pode nos proporcionar. No que se refere à educação não-formal, é um risco que também se corre. Na busca de soluções imediatas pode-se cair na tentação das fórmulas prontas, transplantando-se do contexto da educação formal uma estrutura arcaica fadada ao insucesso.

Mas a crise, ao levar à reflexão, também pode nos levar à procura do novo. As crises nos proporcionam “*explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu...*” “*pois dilacera fachadas e oblitera preconceitos...*” (Arendt, 1997,p.223)

Quando analisamos a educação não-formal tendo como base o cotidiano, e a partir dele procurando respostas para a fundamentação das ações pedagógicas que transformem esse mesmo cotidiano, nos deparamos com questões novas que requerem novas repostas. Não que tenhamos a pretensão de dar qualquer resposta definitiva na limitação desse trabalho, mas apenas apontar indícios que parecem ser ricos no que se refere a uma reflexão do tema. Nesse

sentido, a crise pode ser extremamente positiva, *"Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos."* (Ibidem, p.223)

E é esse o impasse: continuarmos com velhas respostas e os preconceitos ou procurarmos novos caminhos?

Propusemo-nos a analisar o cotidiano de projetos de educação não-formal, principalmente o do Projeto "Direito de Ser", que suscitou a presente pesquisa, e a partir destes, esmiuçar os eixos que movem esse cotidiano, o que chamamos de categorias. Só então, a partir desse mergulho na vida real desses projetos, pudemos pensar em fundamentos de uma ação pedagógica nesse mesmo cotidiano.

O cotidiano nos colocou algumas questões básicas: como educar para o novo contexto, sem cair nas práticas que perpetuam a alienação dos indivíduos? Como educar num contexto perpassado pela violência em seus diferentes matizes, onde a vida se torna um valor menor? Como formar o caráter dos indivíduos, não segundo os valores vigentes, mas de acordo com novos valores? Não é possível educar para o que existe, não é possível profissionalizar, acomodar, num contexto onde o mínimo não é respeitado: a vida. É preciso formar para uma nova sociedade.

Ao mesmo tempo, durante todo o trabalho, o binômio educação-transformação se mostrou como algo indissociável à educação não-formal, não conseguimos ver uma educação que não vise à transformação crítica e criativa da sociedade. Temos a escolha de educar para a manutenção ou para a transformação social, e esse é um dos maiores impasses que se coloca no contexto da educação não-formal.

Segundo Maffesoli, ao discutir a violência anômica, a ilegalidade, a transgressão representariam uma recusa à atomização e à fragmentação imposta pela norma.

"É quando existe uma impossibilidade absoluta, quando a vida social como um todo é compartimentalizada pela norma, que a ilegalidade, em suas diversas modulações, pode ser considerada como a expressão de um desejo de viver irreprímível"... "Freqüentemente mostramos como, numa sociedade voltada para a produção, numa sociedade dominada pelo mito de Prometeu, o trabalho e o isolamento fazem parte de uma mesma lógica...A compartimentalização e a

substituição dos indivíduos, tendem a evitar, a qualquer preço, a comunicação livre que é fundamentalmente perigosa." (1987, p.23)

Se concordamos com a sua visão, de uma sociedade que fragmenta os indivíduos gerando a resistência por parte desses, não podemos pensar em uma educação que perpetue essa atomização, mas que trabalhe no sentido da comunhão. Essa educação deveria ser a mediadora social, enquanto grupo, favorecendo o estabelecimento das relações entre indivíduo e sociedade.

O ideário anarquista, no seu pensamento educacional libertário, nos coloca diversas reflexões que se apresentam de forma extremamente pertinente e significativa na busca de uma fundamentação da educação não-formal. Alguns elementos mais significativos da prática pedagógica dos projetos analisados possuem o gérmen do pensamento anarquista, o que mais uma vez nos confirma a importância do cotidiano na busca dos fundamentos para a ação educativa.

As experiências práticas de educadores anarquistas nos trazem diversas contribuições para a questão, e as analisaremos fazendo o mesmo movimento priorizado nesse trabalho: discutiremos a prática cotidiana das experiências educacionais libertárias, buscando referenciais para a educação não-formal e, a partir dessas vivências, refletiremos sobre o arcabouço teórico da pedagogia libertária. Ao mesmo tempo, estabeleceremos relações com as práticas dos projetos pesquisados.

Selecionamos duas experiências de educação anarquista que nos parecem trazer contribuições à discussão: o Orfanato de Cempuis, organizado pelo pedagogo Paul Robin e a comunidade "La Ruche" de Sébastien Faure.

1.1. A experiência de Cempuis

Paul Robin (1837-1912) organiza em Cempuis, França, um orfanato onde poderia colocar em prática suas concepções educacionais, sem interferências, pois era supervisionado por um comitê de patronato que simpatizava com o educador. Dirige esse orfanato de 1880 à 1894, e nesse período realiza uma experiência educacional extremamente avançada para a época.

Parte do conceito de educação integral, já desenvolvido pelos teóricos anarquistas e apresenta na prática uma proposta de educação que contemple o homem como um todo. Segundo Robin:

"A idéia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a educação integral." (Robin in Moriyón, 1989, p.88)

Essa educação integral contemplaria três aspectos: a educação física, intelectual e moral.

Com relação à educação física, uma das principais preocupações em Cempuis era com a saúde das crianças: tanto na alimentação, quanto nos esportes, dando grande ênfase à medicina preventiva. Apesar da ênfase nos esportes e exercícios³¹, a competição não era estimulada, resgatando-se também danças populares de diversos países que já estavam no esquecimento. O orfanato atendia crianças de ambos os sexos e as atividades físicas não faziam uma diferenciação entre meninos e meninas, sendo muito avançado para a época.

A educação integral visava uma educação que não fragmentasse o trabalho em manual e intelectual, e podemos ver na prática de Robin como isso se dava. A educação integral deveria contemplar o homem enquanto ser individual e coletivo. Outro conceito chave seria o de inteireza:

"...o homem deve ser entendido como um todo orgânico, formado por diversas facetas que se complementam, e a educação deve trabalhar com plena consciência desta multiplicidade de aspectos, tratando o homem por inteiro. A educação não pode ser meramente intelectual, deverá ser também física; a instrução profissional não pode visar apenas um único ofício, deve também ser generalizante, em um primeiro momento, e, depois, em um segundo momento de especialização, deve ser complementar e harmonizante." (Gallo, 1995a, pp.97 e 98)

A generalidade estaria precedendo a especialização, a educação deveria primeiro dar uma visão do todo, para só depois especializar, após cada um já ter descoberto suas próprias potencialidades. Essa especialização não poderia deixar de lado o conhecimento e habilidades

³¹ "Foram os primeiros a praticar o ciclismo, em 1881, e a natação era praticada por ambos os sexos, sendo uma proposta muito avançada para a época." (Dommanget, 1972, p.360)

de outras áreas, pois corria-se o risco da limitação e fragmentação, que estariam diametralmente contra uma proposta de educação integral.

A educação para Paul Robin poderia ser dividida em duas fases, o período espontâneo e o período dogmático, que se complementariam, sendo relacionadas ao nível de desenvolvimento da criança. Na primeira fase deveria ser priorizado o conhecimento prático e vivenciado, trabalhando-o de forma mais individualizada "*...teremos que reconhecer que a primeira fase da educação é inteiramente espontânea e que o acúmulo de conhecimentos se faz completamente ao acaso.*" (Robin in Moriyón, 1989, p.91) A curiosidade será elemento fundamental nessa fase; através da curiosidade a criança seria instigada a buscar o conhecimento, por isso nada deveria ser imposto, ela deveria aprender conforme fosse sendo despertada para o tema.

Na segunda fase, até por volta dos 12 anos, a espontaneidade já não é tão forte e o conhecimento será desenvolvido de forma teórica e racional, priorizando o senso de coletividade. Nessa fase, o processo de construção social da liberdade será mais acentuado, como veremos mais adiante ao problematizarmos o conceito de liberdade no ideário anarquista. Essa segunda fase deveria ser pautada pela racionalidade e por um ensino sistemático, havendo nessas concepções uma influência forte do positivismo e da fé na razão.

A transição entre as duas fases deveria se efetuar de maneira espontânea, para que os trabalhos que a criança realizasse posteriormente continuassem tendo a característica da espontaneidade, no sentido de não ser algo imposto exteriormente.

Segundo Robin:

"Na primeira infância, a educação se dirige, em princípio, exclusivamente ao ser isolado. A criança deixa logo de ser só consumidor, mas pode e, conseqüentemente, deve, tornar-se produtor; a partir deste momento a educação aplica-se também ao órgão da coletividade." (Ibidem, p. 91)

Robin ressalta que esse conceito de produtor não se refere ao "*aniquilamento da criança por causa da indústria*" (Ibidem, p.91) , não quer simplesmente preparar uma mão-de-obra que se encaixe no mercado de trabalho, sua concepção de profissionalização, se assim podemos chamar a sua proposta de educação pelo trabalho, transcende a simples aquisição de uma habilitação.

"...a educação integral procura trabalhar muito mais com conhecimentos generalizantes, que permitam uma formação de uma correta concepção de mundo, um pensamento globalizante, do que com conhecimentos específicos, que levam a um pensamento compartimentalizado e a uma visão de mundo particularizada que, pelo corte que faz do real, não consegue elaborar uma visão de conjunto."
(Gallo, 1995a, p.105)

Na primeira fase seria trabalhada uma educação dos sentidos, de forma a envolvê-los da maneira mais completa possível nas atividades realizadas, utilizando-se para isso de jogos musicais, observação e tudo que estimulasse os sentidos e a curiosidade da criança. Valoriza o uso de jogos e preferencialmente aqueles inventados pelas próprias crianças. A ênfase na especificidade da infância e no brincar espontâneo é muito grande, sendo imprescindível o cultivo das características próprias desse período.

Com relação ao trabalho manual, até os 12 ou 13 anos, as crianças conheceriam todos os tipos de trabalhos manuais oferecidos em Cempuis, numa espécie de rodízio, e aos poucos construiriam suas preferências individuais para a posterior escolha de uma profissão. Uma espécie de orientação profissional prática, do geral para o particular, ligada a um conceito de politecnia, que partia do mais amplo para aos poucos se especializar, mas sem perder a noção do todo.

A divisão das tarefas, em Cempuis, não discriminava meninos, nem meninas; todos passavam pelas mesmas oficinas, independente do sexo. Assim como os meninos cozinhavam, as meninas trabalhavam com agricultura e madeira. Estrutura que muitas vezes não é rompida ainda hoje, nos projetos de educação não-formal, onde as meninas são direcionadas a oficinas de costura, cozinha e os meninos aos cursos de mecânica, marcenaria etc. Alguns projetos ainda persistem numa educação restrita a meninos ou meninas, com atividades voltadas para o que seriam características específicas do sexo feminino ou masculino.

O ensino intelectual, para Robin, deveria partir da prática vivenciada e não apenas dos estudos teóricos e livrescos.

O ensino de leitura, como uma das áreas mais importantes da educação infantil, possui características inusitadas para a época. Não deveria se centrar na ortografia, mas numa escrita lógica, clara e seqüencial; não importava a linguagem rebuscada, mas a transmissão clara das idéias. Em todas as atividades os alunos eram requeridos a confeccionar relatórios, textos

simples, onde exporiam aquilo que haviam vivenciado. O sentido social da escrita, tão em moda nos nossos dias, já era contemplado na experiência de Cempuis.

Dentro da educação integral, o conceito de educação moral é o que mais chama a atenção na sua relação com os projetos de educação não-formal.

A *educação moral* no contexto da pedagogia libertária refere-se a uma educação para a liberdade, na busca da construção de uma nova moral que substituísse a moral vigente. Esta se dava na prática de Cempuis de diversas maneiras.

Na formação de uma moral libertária, não seriam suficientes "aulas de liberdade", essa liberdade, essa nova moral, deveria ser vivenciada no dia-a-dia das relações, não apenas na sala de aula, mas em toda a estrutura da instituição. Todos os integrantes da comunidade eram considerados iguais, não havendo uma hierarquia entre os mesmos, nem alguns sendo considerados melhores ou superiores que os outros. As funções eram diferenciadas, mas isso não significava um "status" diferente.

A competitividade não era incentivada em nenhuma das atividades, antes, a cooperação e a solidariedade eram consideradas como atitudes apropriadas no processo de construção da liberdade. A educação moral estaria proporcionando a criação de um ambiente onde os valores de igualdade, solidariedade e fraternidade seriam a base. Uma sociedade em miniatura que negaria os preceitos do capitalismo e onde se vivenciaríamos novas formas de relações sociais baseadas no princípio da liberdade. Não como uma sociedade isolada e fora da realidade, criando indivíduos que não saberiam lidar com o mundo fora dos muros da comunidade, mas numa vivência que preparasse para a transformação social, na criação de pessoas críticas e "inconformadas" com os moldes do capitalismo.

1.2.A experiência da "La Ruche"

A segunda experiência anarquista selecionada aconteceu na França, de 1904 a 1917, e chamava-se "La Ruche": a Colméia. Desenvolvida por Sébastien Faure, não apresenta grandes inovações comparada ao trabalho de Robin, mas o seu mérito está justamente na continuidade da proposta com maior liberdade de ação, por não se vincular ao Estado.

Assim como em Robin:

"A teoria pedagógica de Sébastien também se inscreve na linha rosseauniana de defesa da liberdade e da autodeterminação da criança que tem direito ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, em um meio de carinho, proteção e amizade, afastadas da corrupção, das injustiças e do crime. Com essa educação, procura-se dar origem a uma sociedade libertária que seja a expressão da plena felicidade humana." (Gallo, 1995a, p.130)

A comunidade-escola fundada por Faure, atendia 40 crianças de classes trabalhadoras, que não teriam acesso à escolarização por outra via. Através da escola pretendia criar uma sociedade em miniatura, onde a criança seria educada para uma vivência em liberdade, tendo suas características respeitadas. Sua preocupação central era com a formação integral e completa da criança.

Por suas características e especificidade não pode ser facilmente enquadrada em modelos, ou seja, não é propriamente uma escola, pois as crianças moravam no local; nem orfanato, pois não eram órfãos.

"A colméia não é, portanto, uma escola, um internato e nem um orfanato. É ao mesmo tempo que uma obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam novos métodos de pedagogia e educação." (Faure in Moriyón, 1989, p.115)

Era uma comunidade, onde cada elemento do dia-a-dia era educativo, tudo o que circundava a criança estaria contribuindo na sua educação, desde as atitudes dos adultos até o conhecimento mais formal. Tinha como objetivos:

"...preparar crianças, desde os primeiros passos da vida, para as práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade; provar, de fato, que sendo o indivíduo só o reflexo, a imagem e a resultante do meio em que se desenvolve. Tanto vale o indivíduo quanto o meio, e que, a uma educação nova, com exemplos distintos, com condições de vida ativa, independente, digna e solidária, corresponderá um ser novo: ativo, independente, digno, solidário, em resumo, um ser contrário a este, cujo triste espetáculo temos diante de nós" (Ibidem, p.113)

Os educadores não recebiam salários e eram sustentados pela própria comunidade, denominados de colaboradores, sendo que todos compartilhavam dos ideais que fundamentavam o trabalho pedagógico. La Ruche possuía uma estrutura de funções, mas essa

não estabelecia uma hierarquia que diferenciava os integrantes, todos tinham os mesmos direitos e deveres. Nas reuniões de decisões também participavam os adolescentes que integravam a comunidade, podendo opinar e decidir, o poder não era algo concentrado nas mãos de uma elite pedagógica, todos possuindo voz ativa nas decisões da escola.

No que se refere aos pressupostos da proposta pedagógica de Faure, surgem diversos aspectos extremamente atuais que hoje aparecem como discussão inédita, mas já eram colocados em prática na "La Ruche". Faure questionava o sentido de uma educação que desvinculasse o saber do fazer, levantando a necessidade de uma integração para a formação do homem por inteiro

A necessidade da criança "aprender a aprender" é colocada como algo primordial no processo educacional, o como se aprende é algo muito importante, e não apenas os resultados. Há uma ênfase grande no processo educacional como algo que não deve apenas levar a um determinado fim, mas que possui um sentido educativo em si. Esse aspecto se mostra de forma muito interessante, pois todas as ocasiões eram momentos de aprendizagem, tudo na vida da comunidade estaria formando as crianças e adolescentes, não apenas os momentos específicos de aprendizagem formal. Por isso a figura do educador era muito importante enquanto referencial positivo para a formação dos educandos, não apenas pela sua bagagem de conhecimentos, mas principalmente pelo exemplo que deveria transmitir. O exemplo do educador era muito valorizado, principalmente pelo fato de conviver todos os dias da semana com as crianças e não apenas em algumas horas, como na escola convencional, e porque a coerência dos ideais em que acreditavam deveria ser vivenciada nessa mini sociedade, como algo autêntico e não artificialmente criado. Não seria possível uma educação para a liberdade se esta não acontecesse de forma verdadeira, primeiramente na comunidade-escola, afinal, se não fosse possível nem mesmo numa estrutura tão pequena, seria impossível defendê-la para a sociedade como um todo.

Essa coerência entre teoria e prática se mostra de forma muito clara nos escritos de Faure, talvez pelo fato de não desvincular esses dois elementos, a prática baseava-se numa teoria, e por sua vez, essa prática auxiliava na reflexão dessa mesma teoria.

Relacionado ao processo de avaliação, não existe qualquer forma de rotulação ou comparação das crianças. Para Faure, cada criança é única e não deve ser avaliada em comparação com outras, mas com ela mesma, o ritmo de cada uma deve ser respeitado e

levado em consideração. Segundo o próprio Faure: "*Não há classificação, não há castigos nem recompensas.*" (Ibidem, p.110). O respeito deveria ser a tônica das relações e não a competitividade gerada pela busca das melhores notas ou méritos dados pelo adulto.

Ainda hoje não se superou essa questão em nossas escolas, a temática do fracasso escolar freqüentemente vem associada ao processo de estigmatização sofrido pelas crianças, principalmente aquelas de classes desfavorecidas. A não massificação do processo educacional em La Ruche é algo que ainda hoje não se faz presente em nossa realidade educacional. Essa concepção de avaliação surge como parte integrante de uma proposta coesa. Atualmente algumas prefeituras têm tentado extinguir o sistema de notas e menções de suas escolas, como algo moderno no campo educacional, mas o fazem sem uma maior reflexão, pois ainda incentivam a competitividade premiando os "melhores" alunos com viagens à Disney³², por exemplo, uma contradição que se dá devido à falta de fundamentos para a construção do processo pedagógico.

La Ruche não possuía uma divisão etária rígida mas, a partir das diferentes etapas do desenvolvimento, as crianças eram divididas para a realização das atividades, até os 12 anos, dos 12 ou 13 aos 15 e dos 15 em diante. Na formação profissional também existia uma educação politécnica, com uma educação geral precedendo a especialização que se inicia aos 12 anos. As oficinas não eram apenas meios educativos, mas cumpriam uma função social: através delas a própria comunidade-escola era sustentada, com oficinas de tecidos e costura, madeira, encadernação e forja. As atividades também representavam as principais áreas do trabalho industrial da época, e através delas a criança poderia se preparar para qualquer ofício. Havia uma preocupação em ensinar atividades que atendessem a procura da época, e não apenas cursos para as crianças passarem o tempo.

No processo educacional não há uma tentativa de homogeneização dos educandos, como vemos acontecer ainda nos dias atuais. Em vários aspectos isso pode ser percebido. Cada criança é considerada e valorizada por aquilo que é, sem ser forçada a se igualar aos outros. As opções na escolha de uma profissão mostram também uma preocupação com as características de cada um. O trabalho com idades diferenciadas também é um desafio, ainda hoje, para nossas escolas, que tentam homogeneizar o máximo possível as relações educativas;

³² Programa da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo-RJ (1998/1999).

os próprios projetos sociais muitas vezes não sabem como lidar com diferentes idades, reproduzindo os modelos existentes na escola formal.

No que diz respeito à educação moral, La Ruche também objetivava formar para a liberdade, considerando as características da criança, sem o adestramento das formas de educação mais tradicionais. Isso não significaria aceitar tudo o que as crianças fizessem, mas auxiliá-las numa aprendizagem através dos próprios erros, indo aos poucos construindo seu senso de responsabilidade pelos seus próprios atos. A criança era incentivada a analisar as diferentes situações, pesando prós e contras antes de tomar qualquer atitude; possuía liberdade de escolha, mas teria de arcar com a responsabilidade da decisão que escolhesse. O educador possui então um papel importantíssimo ao auxiliar nessa reflexão e construção de um juízo moral, a criança não seria abandonada ao "laissez-faire", mas teria a mediação do adulto nesse processo, até que, aos poucos, fosse se tornando autônoma e capaz de tomar suas próprias decisões. A construção da liberdade como objetivo mais amplo de todo o processo pedagógico, sendo que a partir desse novo modelo de educação surgiriam novos seres, diferentes e "inconformados" com a realidade existente.

2. Educação libertária e educação não-formal: a educação moral como alternativa

O que a educação libertária pode nos dizer hoje aos projetos de educação não-formal de atendimento à criança e ao adolescente? Consideradas as diferenças históricas e sociais, quais os fundamentos que auxiliariam na reflexão da teoria e da prática que envolvem os projetos sociais?

A educação libertária, como pensamento revolucionário, parte da crítica social e mais especificamente da crítica aos modos de ensino, questionando o autoritarismo da época, o poder do mestre, a distância entre a escola e a vida. Critica também o ensino de classe e a discriminação social pela educação.

Esse processo de reflexão sobre o real parece ser um dos primeiros passos para a elaboração de um trabalho pedagógico consistente, tendo em vista a transformação social. Pressuposto este que parece ser relevante para o trabalho pedagógico na educação não-formal.

Vimos, tanto na experiência do Projeto Axé quanto na do Projeto "Direito de Ser" , a necessidade de se conhecer o contexto social onde se inseriam e a realização de uma análise crítica do mesmo, superando a visão assistencialista. Uma visão crítica do social e da complexidade onde os projetos de educação não-formal se inserem é algo imprescindível para a realização de um trabalho transformador. O Projeto Axé tem claro essa idéia, quando diz que são um mal necessário, pois são importantes numa sociedade doente, que não consegue, pela escola e família, cuidar de suas crianças.

A crítica social, da qual a pedagogia libertária parte, ilumina um sistema de ensino a serviço de determinadas classes, que reproduz a divisão dessa mesma sociedade em classes desiguais. Os projetos de educação não-formal que não possuem uma visão crítica da sua inserção, acabam se tornando instrumentos de reprodução social. Muitos se tornam apenas provedores de mão-de-obra para serviços desqualificados, enfatizando uma profissionalização defasada.

A visão crítica e reflexiva da própria ação, dentro do contexto social mais amplo, mostra-se como um dos lumes que a pedagogia libertária indica para a educação não-formal.

Como favorecer o aparecimento de pessoas novas, com novas exigências, agentes na transformação da realidade? Como formar para o novo e não apenas adequar para a triste realidade que se coloca frente aos nossos olhos? Essa mostrou-se como uma das questões-chaves colocadas pelo cotidiano dos projetos de educação não-formal. O conceito de educação integral, e mais especificamente o de *educação moral*, dentro do ideário anarquista colocam-se como possibilidades, como caminhos por onde se poderá construir uma proposta pedagógica que contemple essas indagações e que tenha um caráter formativo que as mesmas pedem.

Se no cotidiano surgem com mais força as relações ligadas à violência, à alienação, à perda do sentido da vida e do todo, uma educação que reconstituísse as tramas rompidas talvez fosse a resposta para essa busca, não como ponto final, mas como indício para a elaboração de novas reflexões que auxiliassem na construção da prática pedagógica.

Como já vimos, a educação moral se refere a uma educação para a liberdade, na tentativa de educar-se para uma nova moral, diferente da moral burguesa vigente. Assim, nas experiências anarquistas descritas, educava-se para uma moral libertária. Para podermos realmente educar para uma moral libertária faz-se necessário entender o que seria educar para

a liberdade. Nas experiências de Robin e Faure vemos como isso se deu na prática, mas agora discutiremos mais detidamente a questão.

Quando falamos em liberdade na educação, as imagens que nos vêm referem-se quase sempre a uma educação baseada no "laissez faire" e em experiências como a de Sumerhill, ou as idéias de Ivan Illich. Entretanto, para as classes desfavorecidas que freqüentam os projetos sociais, uma educação assim apenas perpetuaria a discriminação, não acrescentando nada de novo, não formando realmente. E é esse aspecto formativo que faz da educação integral, e mais especificamente da educação moral, algo tão pertinente para os nossos dias.

A postura educacional, ainda hoje, oscila entre o tradicional e uma tendência escola novista; a pedagogia libertária estaria saindo por uma tangente onde se poderiam traçar novos caminhos.

A construção social da liberdade é um tema ainda pouco discutido na atualidade e pouco utilizado em nossas experiências educacionais, mas extremamente rico. A liberdade, para o pensamento anarquista, seria o objetivo final, o que se almejaria alcançar no processo educacional. Assim como a liberdade é o fim, o processo educacional não poderia partir dela, pois o fim seria sempre a negação do ponto inicial. O processo educacional não começaria pela liberdade e sim pelo princípio da *autoridade*. À primeira vista pode parecer contraditório, mas uma educação que deixasse a criança à mercê de sua própria sorte seria uma educação irresponsável e não libertária.

Partindo das características psicológicas da infância, da dependência de referenciais externos e da figura do adulto, vemos a pertinência dessa colocação. Entretanto, a educação deve iniciar pelo princípio da autoridade e não do autoritarismo, como na educação tradicional.

Segundo Faure:

"O sistema de liberdade leva a resultados distintos. Oferece perigos durante todo o período de aprendizagem. É conveniente também que nos primeiros momentos, já que a criança ignora quase tudo sobre as conseqüências que há no final dos atos, o educador dobre as advertências, os conselhos, as explicações e as mil maneiras engenhosas sob as quais pode intervir seu apoio e exercer sua vigilância protetora; porque, se tem o dever de respeitar a liberdade da criança, tem também o de protegê-la contra os perigos de todos os tipos que a rodeiam. Pouco a pouco, e na proporção em que a criança, cada dia mais bem

informada, percebe mais exatamente o alcance dos seus atos, essa solicitude deve diminuir, para que a criança se acostume a afastar ela própria do seu caminho os perigos que a ameaçam." (Faure in Moriyón, 1989, p.137)

A partir da autoridade e da sua processual negação, se alcançaria o objetivo final: a liberdade. Assim, a liberdade não seria algo que se consiga de pronto, mas algo construído no cotidiano do processo educacional. Nas experiências de Robin e Faure, vemos como essa construção se deu na prática, na atribuição de responsabilidade pelos próprios atos à criança. Segundo Bakunin:

"A educação das crianças, ao tomar como ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade. Entendemos por liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem e, do ponto de vista negativo, a completa independência da vontade de cada um frente à dos outros." (Bakunin in Moriyón, 1989, p.45)

A responsabilidade é outro fator intrínseco ao processo de construção da liberdade. A educação formaria o indivíduo responsável pelos seus atos, que assumiria as conseqüências dos mesmos. *"A escola que queremos, sem dominação, é aquela que melhor suscite nos jovens o desejo de saber por si mesmos, de formar suas próprias idéias." (Mella in Moriyón, 1989, p.69)*

Assim como se parte da autoridade, o processo educacional visaria destruir a mesma, tendo, no final, a formação do indivíduo autônomo. Um processo que se dá ao mesmo tempo no nível individual e coletivo. O processo de auto-gestão nas experiências anarquistas é exemplo desse processo de construção da liberdade, tanto na estruturação autônoma das comunidades, quanto na auto-gestão dos próprios indivíduos dentro do processo pedagógico.

A forma como as relações sociais são estabelecidas na instituição escolar é algo imprescindível para a construção da liberdade. O conteúdo tem sua importância, mas os outros aspectos educam de uma forma muito mais expressiva. As relações baseadas na cooperação, fraternidade, solidariedade e igualdade, começando pela ausência de uma hierarquia rígida, formam o educando para uma "não sociedade", ou seja, mostram a possibilidade de existência

de novas relações, diferentes daquelas vivenciadas até então dentro do sistema capitalista. Não de forma distanciada do contexto onde se insere, formando uma ilha no mar de desigualdades, mas como ponto de partida para uma transformação mais ampla da sociedade. O convívio de diferentes idades, como vimos no Projeto "Direito de Ser", é uma forma de se trabalhar a diferença, e ao mesmo tempo a igualdade, sem discriminação.

Não conseguimos ver uma educação neutra: ou ela é a favor ou é contra a sociedade vigente. Nesse impasse muitas vezes corre-se o risco de fuga da realidade. O desafio seria o de conscientizar o educando para a transformação da realidade, buscando a liberdade e igualdade como fins. No Projeto "Direito de Ser" e no Projeto Axé pudemos perceber essa opção pela transformação, mesmo que muitas vezes a realidade se mostrasse contraditória, e a acomodação prevalecesse. Na prática concreta do cotidiano não é tão fácil escapar das armadilhas da acomodação e reprodução social.

Uma característica da educação anarquista é a abertura ao futuro e ao novo, não é possível congelar-se um modelo de projeto social como o ideal, mas ao mesmo tempo alguns pressupostos não podem ser perdidos de vista. O Projeto Axé tem uma postura muito interessante ao ser contra a implantação de novos Axés, dizendo ser necessário que cada projeto construa sua própria identidade, sendo que apenas os pressupostos podem ser comuns, pressupostos esses também voltados para a transformação social. No Projeto "Direito de Ser" também há essa mesma postura, de não passar um modelo para às outras instituições que buscam auxílio, mas mostrar a essência do que deu certo. O "aprender a aprender" presente na pedagogia libertária também parece ser um interessante aspecto no que se refere aos subsídios que os projetos sociais dão ao ensino formal. Ao invés de simplesmente auxiliar a criança a fazer a lição de casa, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem pode ser muito mais interessante, num mundo que passa por mudanças constantes e tão velozes.

Quando os fundamentos são claros, fica mais difícil que os projetos se desestruturarem apenas pela saída das lideranças (como na Fábrica de Esperança), até porque essas não terão uma força tão grande, porque o poder perpassará por todos. No Projeto "Direito de Ser", com a ausência de um professor para a oficina de pintura, os próprios adolescentes se organizaram e um deles passou a coordenar o ensino para os menores.

A educação deve preparar para a transformação, mas não pode esquecer a realidade concreta de miséria a que são submetidas essas crianças e adolescentes. Assim como

formavam para a liberdade, nas experiências anarquistas vemos a possibilidade de acesso a uma profissão e aos conteúdos clássicos, mas algo que realmente fazia diferença para o educando, não apenas como vemos em muitos projetos sociais onde se "finge que ensina uma profissão" e a comunidade "finge que aprende algo importante".

O papel do educador nessa educação para a liberdade seria o de agente e não mero espectador (como na escola nova) ou déspota (como na educação tradicional). Caberia a ele auxiliar no processo de construção da liberdade, a partir até mesmo do seu exemplo. Deveria ser alguém comprometido com a transformação social. Vemos aí a importância da seleção dos educadores que atuarão na educação não-formal; no Projeto "Direito de Ser" e no Projeto Axé a seleção é rigorosa e a formação em serviço contribui para a construção de uma linha comum de pensamento e atuação. Nas experiências anarquistas vemos que não seria possível uma formação libertária se os educadores fossem pessoas que não compartilhassem de um mesmo projeto sócio-político-pedagógico. Segundo Faure, o exemplo seria a maior força moralizadora.

Não seria possível a convivência de educadores autoritários em meio a uma proposta libertária, pois as relações libertárias somente são possíveis quando construídas no dia-a-dia do processo educacional; não se pode "dar aula" de liberdade. Cada atitude deve ser um instrumento educativo que auxilie na construção da liberdade. Faure, ao questionar uma educação castradora e centrada na proibição levanta a força educacional que atos aparentemente insignificantes possuem. O sistema de prêmios e castigos, ainda tão utilizado em nossas escolas, levaria a criança à falsidade moral, ao desejo apenas de agradar o adulto, estimulando a mentira ou obediência forçada. A criança deixa de fazer determinada ação porque será castigada e não por entender que a ação em si já lhe trará danos, como, por exemplo, mexer com fogo. Assim a responsabilidade recai sobre o adulto. Se fosse conscientizada dos perigos de sua ação seria responsável pelos seus próprios atos, isso valeria também para o processo educacional. Esse sistema de obrigações:

"Não deixa nenhuma iniciativa. Ao ver-se abrir diante de si dois caminhos opostos em que se teve o cuidado de colocar na entrada duas colunas indicadoras, numa das quais se lê, em caracteres lacônicos e taxativos: 'o que se deve fazer-caminho da recompensa', enquanto que na outra ondula esta inscrição: 'o que não

se deve fazer- caminho do castigo', se esforça em decifrar na enumeração atos que tem que fazer ou que tem que evitar, aquele que o solicita só se decide depois das indicações das colunas, sem se perguntar por que tem que fazê-lo, sem experimentar, no caminho em que entrou, nenhuma outra satisfação que a de uma recompensa a obter ou um castigo a evitar.

Esses sistema de obrigação engendra insensivelmente seres cinzentos, brandos, incolores, sem vontade..." (Faure in Moriyón,1989, p.137)

No Projeto "Direito de Ser", as reuniões de planejamento com a participação das crianças e adolescentes mostravam a abertura para uma visão igualitária das relações, mostrando como em ações simples pode-se educar para a solidariedade e igualdade. A ausência de premiação e de notas, tanto no Projeto "Direito de Ser", quanto no Projeto Axé, também mostra a possibilidade de se educar hoje para a responsabilidade. Uma atividade que ilustra bem isso, no Projeto "Direito de Ser", era a "auto-avaliação". Todos os dias, no final das atividades, as crianças avaliavam o seu desempenho, a forma como tinham se relacionado com os pares etc, sem a influência do adulto. Aos poucos, as crianças que menos se preocupavam com os outros passaram a ter um comportamento diferente. Construíam sua própria autonomia, sem a "nota" ou menção do adulto. Esse processo também era percebido em coisas mínimas, como não precisar pedir autorização para ir ao banheiro (controle tão comum nas nossas escolas). Entretanto deveriam saber usar da "liberdade", senão o caso seria considerado e discutido pelo grupo na roda.

Nesse processo de conscientização, tendo como base a fraternidade e as relações igualitárias, a reificação da morte, a banalização da vida, e outros aspectos tão fortes no cotidiano das crianças e adolescentes das classes desfavorecidas, seriam perscrutados e questionados. A construção da responsabilidade e autonomia de cada um também estaria quebrando com alguns (pré)conceitos que se formam quando o indivíduo se coloca de fora de toda essa dinâmica, e não como agente, em todo esse processo.

A educação para a liberdade:

"Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso dos seus direitos e disposto a protegê-los." (Ibidem, p.138)

CONCLUSÃO

"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens." (Arendt, 1997, p.247)

Em todo o percurso dessa pesquisa novas questões surgiram, poucas foram respondidas, nenhuma o foi definitivamente, por isso, melhor do que chamar de conclusão, seria dizer considerações finais (sobre esse trabalho). Muito ainda se tem a discutir sobre a temática da educação não-formal no nosso país, principalmente em discussões que, de alguma forma, auxiliem na transformação da realidade que se nos coloca. Esse não é um tema sobre o qual se podem ignorar as ações concretas, como em tantos casos a educação tem feito. "As ruas estão vazias", quem se propõe a desafiar o vazio?

Neste trabalho, a partir do cotidiano dos projetos de educação não-formal, tentou-se buscar elementos que auxiliassem na fundamentação da mesma. A pedagogia libertária e principalmente a educação moral nos trazem alternativas para uma educação nova, nesse novo contexto que se mostra. Diversos integrantes de projetos sociais se mostraram receptivos em acompanhar o resultado dessa pesquisa, e talvez a muitos ela irá decepcionar pela ausência de respostas imediatas que poderão ser usadas na prática do dia-a-dia, de uma proposta metodológica a ser aplicada. Mas essa nunca foi a intenção desse trabalho, e se este conseguir levantar algum questionamento naqueles que lidam diretamente com o atendimento à criança e ao adolescente, já terá alcançado o seu êxito.

Diversas questões foram levantadas nessa pesquisas e talvez pudessem ser aprofundadas em outros estudos: as relações educacionais e os elementos que envolvem a violência relacionada à criança e ao adolescente, o papel das ONGs na mudança de mentalidade dos trabalhos assistenciais, o papel das instituições sociais protestantes no Brasil, a originalidade pedagógica surgida nos projetos comunitários da periferia, as diferentes metodologias criadas para construir o processo pedagógico na educação não-formal .

O caminho é desafiador e mais desafiador será pensar em propostas e ações concretas de atuação que sustentem esses objetivos. Já vemos aqui e ali indícios que podem ajudar nessa construção, mas, acima de tudo, vemos que não é algo que possa se transformar num manual de métodos, de como agir em projetos de educação não-formal. A partir de um universo teórico e profundo conhecimento de onde se está inserido, cabe a cada um descobrir e construir um caminho próprio.

Uma certeza em meio a tantas questões: sabemos que não podemos continuar educando para o que está aí, para os valores vigentes na nossa sociedade. E a pergunta final que se coloca é: *nesse conflito de valores, quais prevalecerão- os desenvolvidos no processo pedagógico ou os disseminados pela sociedade? Cabe a nós construirmos os caminhos da transformação.*

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus Editorial, 1985.(Coleção novas buscas em educação).
- APPLE, Michael.W & NÓVOA, Antônio (orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
_____. *Entre o passado e o futuro*. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane Nogueira A. (orgs.) *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu Editora, 1989.
- AZZI, Riolando. *A Igreja e o menor na história social brasileira*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- BAKUNIN, Mikhail. *O socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979.
- BAZÍLIO, L. C. *O menor e a ideologia da segurança nacional*. Belo Horizonte: Veja, 1985.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- BUFFA Ester, ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez Autores associados, 1987.
- CAMPOS, A V. *O menor institucionalizado*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARDIA, Nancy. Direitos humanos e exclusão moral. In: *Violência. Sociedade e Estado*. Brasília: Departamento de Sociologia da UNB, v.10, n. 02, julho/dez. 1995.
- CARVALHO, Maria do Carmo & NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- CUNHA, Luís Antônio e GÓES, M. *O golpe na educação*. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DEL PRIORE, Mary. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Cedhal/ Contexto, 1995.
- DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid: Fragua, 1972.
- DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. 3.ed. Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. 10.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1982.
- ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre-RS: Artes médicas, 1989.
- _____. *Trabalho escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Violência contra a infância. In: *Violência*. Sociedade e Estado. Brasília: Departamento de Sociologia da UNB, v..10, n. 02, julho/dez. 1995.
- FERREIRA,R. *Meninos de rua: valores e expectativas de menores marginalizados em SP*. São Paulo: Ibrex, 1985.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder* . 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *Vigiar e Punir*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *A educação como prática da liberdade*.16.ed. RJ: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papyrus Editora, 1995a.
- _____. *Educação Anarquista: um paradigma hoje*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1995b.
- _____. “Ética, Ciência e Educação na perspectiva anarquista”. *Revista Semestral dos Departamentos de filosofia , fundamentos da educação e princípios e organização da prática pedagógica*, Universidade Federal de Uberlândia, 1995c.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomas Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
 _____. *História dos Movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Editora Loyola, 1995.
 _____. *Os Sem-Terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Editora. Cortez, 1997a.
 _____. *Teorias sobre Movimentos Sociais*. São Paulo: Editora Loyola, 1997b.
- GRACIANI, Maria Stela.S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. (Coleção prospectiva)
- GRANJO, Maria Helena Bittencourt. *Agnes Heller*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- HELLER, A . *O cotidiano e a história*. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1989.
 _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- ILLICH, Ivan. *Uma sociedade sem escolas*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- JOMINI, Regina Célia M. Educação anarquista na República Velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas. *Pro-Posições*, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 03, dez/1990.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*.6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
 _____. *Lógica formal, lógica dialética*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Editora Imaginário, 1999.
- LUIZETTO, Flávio. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MACHADO, Lucília.R. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
 _____. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.
- MANACORDA, Mario. A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MORAIS, Régis de. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995.
_____. *Estudos de filosofia da cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- MORIYÓN, Félix Garcia. (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MARTINS, J.S.(org.). *Massacre dos inocentes*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NELSON, C., TREICHLER & GROSSBERG. “Estudos culturais: uma introdução”. In: SILVA, Tomas Tadeu.(org.).*Os alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 7.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- PROJETO AXÉ. *Síntese da proposta* (mimeo.). Salvador-BA, [s.d.].
- PROJETO AXÉ. *Projeto Erê* (mimeo.). Salvador-BA, [s.d.].
- PROJETO AXÉ. *Educação para a cidadania na prática pedagógica* (mimeo.). Salvador-BA, [s.d.].
- PUIG, José Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
- RODRIGUES, José Albertino (org) *Émile Durkheim*. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- ROURE,G.Q. *Vidas silenciadas: a violência com a criança e o adolescente*. Campinas -SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- SADER, Éder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Benedito Rodrigues. *Breve olhar sobre as políticas públicas para a infância*. Fórum DCA. Brasília, 1993.
- SANTOS, José Vicente Tavares. A violência como dispositivo de excesso de poder. **Violência**. Sociedade e estado. Brasília: Departamento de Sociologia da UNB, Vol.10, no. 02, julho/ Dez. 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

- _____. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETI, C. et alii (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- SCHNEIDER, L. *Marginalidade e delinqüência juvenil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, H. R.S. & MILITO, C. *Vozes do meio-fio: etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis, RJ: 1994.
- THOMPSON, E.P. *Tradición, revuelta y consciencia de classe*. Barcelona: Crítica Grijallo, 1979.
- VALLA V. & GARCIA R. A fala dos excluídos, *Caderno CEDES*. Campinas: Papyrus, n.38, 1996.
- VILLELA, Maria Fernanda F. A pedagogia Freinet e a escola pública: uma nova abordagem para um velho problema. *Pro-Posições*, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, n. 04, março/1991.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZALUAR, Alba. Crime, medo e política, *Violência*. Sociedade e estado. Brasília: Departamento de Sociologia da UNB, v.10, n. 02, julho/dez.1995.

