

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

MARIA TAMBURRELLI

**EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOLIDARIA:
UM ESTUDO DE VIVÊNCIA DE CIDADANIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marilia Claret Geraes Duran, para obtenção do título de Mestre em Educação

**São Bernardo do Campo
2006**

*Ao povo brasileiro, na pessoa de uma criança,
meu filho adotivo, Jonas Sabino Tamburrelli.*

FICHA CATALOGRÁFICA

Tamburrelli, Maria da

Educação e Economia Solidária: um estudo de vivencia de cidadania / Maria Tamburrelli; orientação de Marília Claret Geraes Duran. São Bernardo do Campo, 2006.
184p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Popular- Não Formal 2. Formação de Formadores - Economia Solidária 3. Psicodrama

CDD 374.012

RESUMO

A proposta desta pesquisa pressupõe que cada um de nós, e especificamente cada educador da associação em estudo, desenvolva sua ação educativa conforme suas convicções profundas sobre o ser humano, o mundo e a sociedade. Com qual consciência isso é vivido, é uma dúvida. Pode ocorrer que o indivíduo não tenha essa percepção. Pode ocorrer também que a pessoa pense fazer algo coerente, mas, na realidade, está agindo até contra suas próprias convicções, sem, contudo, ter consciência disso. Esta análise situa-se na perspectiva da educação popular não-formal que é desenvolvida pela Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, conhecida como Centro de Formação Profissional “Padre Leo Commissari”. Trata-se de uma pesquisa de pesquisa de tipo qualitativo para investigar o perfil dos educadores, e identificar sua concepção de ser humano, de mundo, de sociedade e de educação. O quadro teórico é alicerçado na visão de ser humano e de educação, segundo Paulo Freire, e na visão e identidade do ser brasileiro, de acordo com Darcy Ribeiro. A metodologia usada para a investigação é a observação participante, por meio dos jogos psicodramáticos do Psicodrama, de Jacob Levy Moreno, especialmente a teoria da Matriz de Identidade e da Ação. Tal análise permitiu identificar que os educadores participantes apresentam uma visão de ser humano contraditório, retraído e incompleto, reproduzidor de uma sociedade dividida em classes. A educação, identificada como uma pilastra de garantia da vida, impregnada pela cultura, parece contradizer uma vontade política de transformação.

Unitermos: educação popular, não formal, formação de formadores, economia solidária, psicodrama.

Abstract

This research proposal presumes that everyone and especially every educator of the association, involved in this study, develops his\her educational action in relation to his\her deep convictions on human beings, world and society. It's a doubt how consciently this it is lived. It is possible people don't have this perception. Further, it can happen that they think to act coherently, but, as a matter of fact they are working against their personal convictions, without knowing it. This analysis enlists itself on the perspective of the informal popular education developed in the Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, known as Centro de Formação Profissional "Padre Leo Commissari". It's a qualitative research to investigate the educators' profile and identify their conception of human beings, world, society and education. The theoretical point of view is based on Paulo Freire's vision of the human being and on the vision and identity of the brazilian human being according to Darcy Ribeiro. The methodology used to investigate is a participatory observation through psychodramatic games of Jocê Ley Moreno and especially the Matriz theory of Identity and Action. This analysis allowed to spot that the participating educators present a contradictory, barred or incomplete vision of the human being and they reproduce a class based society. The education, identified as a pillar that guarantees life, filled with cultural conservative, seems to contradict a political will of transformation.

Key words: popular education informal, "trainers of teachers", solidarity economy, psychodrama.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
1	CAPÍTULO I	
1.1	De onde você veio? Por que você é assim?.....	13
1.2	Inserção no contexto brasileiro.....	16
1.3	Padre Leo Commissari.....	26
1.4	A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania...	34
2	CAPITULO II	
	Quadro Teórico.....	44
2.1	A visão de ser humano e de educação em Paulo Freire.....	48
2.2	A visão de ser brasileiro em Darcy Ribeiro.....	52
2.3	Moreno. Visão de ser humano e Psicodrama.....	56
2.4	Constituição Federal, LDBEN, demais diplomas legais, cidadania e educação popular.....	59
2.4.1	Na Constituição Federal, o que é cidadania?.....	60
2.4.2	Objetivos da LDBEN.....	63
2.4.3.	Constituição do Estado de São Paulo: o que é cidadania?.....	66
2.2.4	LO – Lei Orgânica do Município.....	68
2.5	A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania: os encontros de cidadania como educação popular.....	68
2.5.1	Os encontros de cidadania como educação popular.....	73

2.5.2	Economia solidária.....	75
2.5.3	Rede de economia solidária e alternativa do ABC.....	77
3	CAPITULO III	
	Caminhos da Pesquisa.....	80
3.1	A observação participativa.....	81
3.2	Descrição do processo de construção dos conteúdos dos encontros.....	83
3.3	O Psicodrama.....	85
3.4	Teoria da matriz de identidade.....	86
3.5	Teoria dos papéis.....	88
3.6	Teoria da ação e de grupo.....	89
3.7	Por que os jogos psicodramáticos?.....	90
3.8	Estrutura dos encontros psicodramáticos.....	92
4	CAPITULO IV	
4.1	Da análise-premissas práticas e teóricas para análise dos dados coletados.....	97
4.2	Desenvolvimento dos encontros de psicodrama.....	100
4.2.1	O primeiro encontro.....	100
4.2.2	O segundo encontro.....	110
4.2.3	O terceiro encontro.....	123

4.2.4	O quarto encontro.....	131
4.2.5	Quinto encontro	142

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
--	------------

ANEXOS

Anexo 1- Transcrição do 1º Encontro de Psicodrama

INTRODUÇÃO

Dramatizar para desdramatizar.

J.L.Moreno

Sempre pensei que o ato de escrever fosse algo mais simples para aprender, mas depois de ter passado pela qualificação do relatório da dissertação percebi o quanto é ingênuo este pensamento. Escrever para si, como no caso de diários da adolescência ou quando se documenta algo para uso pessoal, é algo em que não há a necessidade de se preocupar de como os outros vão interpretar o escrito; porque, afinal, não se pensa no outro quando se escreve.

O outro, como diz o professor de filosofia, é o “problema”, ou seja, quando o outro entra na relação conosco é que surgem “os problemas”. Entendo aqui por problema a percepção da existência de uma mediação entre as nossas ações e as do outro na vivência do dia-a-dia. “O outro” são todas as pessoas verdadeiras ou fictícias, que entram na vida concreta ou imaginária de cada um. É pelo outro que nos identificamos, que nós nos alegramos, sofremos e sentimos a vida.

Assim, é pensando no meu possível leitor/a que escrevo esta introdução para dizer como o texto está organizado para facilitar o acompanhamento do percurso vivenciado até agora, bem como as dificuldades e os problemas surgidos ao longo dessas experiências. Estou ciente de que, “em suma”, a liberdade é a capacidade humana de trilhar o caminho que se queira, mesmo que seja apenas mentalmente. Dessa forma espero que você, leitor(a), leia este trabalho do jeito que achar melhor e faça uma boa leitura.

A pesquisa que apresento surge da problematização que aprendi a fazer, sobre o trabalho que realizo na *Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania* e que será descrita mais adiante. Utilizo-me da observação participante, o que significa dizer que assumo a postura de “observador como parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (Vianna, 2003, p. 50), embora o desejo seja extrair do subjetivo algumas

reflexões e práticas educativas que possam contribuir objetivamente em outros contextos de educação popular. De fato, o que discuto neste trabalho está relacionado a algumas lutas, cuja participação me levaram a uma vivência e à formulação de um problema, que é agora objeto de estudo. Portanto não é apenas uma história pessoal, não é apenas um relato particular, muito embora tenha sido a minha inserção neste trabalho que me conduziu para o problema que vou estudar.

E qual é o problema? Academicamente falando, trata-se de uma curiosidade cognitiva, quer dizer, pretende-se investigar e conhecer quais são as concepções dos educadores da *Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania*, sobre quesitos como: ‘ser humano’, ‘mundo’, ‘sociedade’, ‘educação’, concepções essas que sustentam suas ações educativas. Por que explicitar tais concepções? Porque a associação pretende desenvolver ações adequadas e conseqüentes com seus objetivos estatutários. Para tanto é preciso entender as concepções e avaliar – comparando estas com a realidade -, se elas são coerentes e se dariam conta de alcançar os seus objetivos. Porém estas comparações e conseqüente avaliação não serão abordadas neste trabalho, ficando para investigações futuras e, quem sabe, para uma pesquisa-ação, cujo resultado poderia ser a construção de um amplo projeto político pedagógico da associação.

O objetivo deste trabalho é menos pretensioso do que uma pesquisa-ação, permanecendo no campo de uma observação participante, que apresenta a possibilidade de “entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso” e “permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador” (Vianna, 2003, p. 50, *apud* Wilkinson, 1995). Isso sem desconsiderar a crítica de alguns orientadores de que se poderia incentivar mais os orientandos para investigação do tipo pesquisa-ação, e, assim, obter trabalhos que possam contribuir na construção de conhecimentos, contemporaneamente à pesquisa, com os grupos investigados.

Nessa pesquisa, no **primeiro capítulo**, encontra-se o resgate histórico pessoal, profissional e o contexto brasileiro no qual se originou o estudo. Por ser de origem italiana, descrevo o tempo de minha vida transcorrida até os 19 anos, em

Torremaggiore, cidade da região da Apúlia no sul da Itália; o ambiente camponês, seus traços culturais e limitados horizontes de vida para os adolescentes e jovens. Na segunda parte do mesmo capítulo, encontra-se o relato da minha chegada ao Brasil, e em particular em São Bernardo do Campo (1984), junto a uma comunidade missionária, que está na origem do surgimento da Associação, anos mais tarde (1996), quando voltei a trabalhar nesta cidade; pois de fato por dez anos (1985-1995) havia trabalhado na diocese de Guarulhos, com a equipe do Centro de Defesa dos Direitos Humanos. Quando voltei para São Bernardo, foi para integrar a equipe da Associação de Promoção Humana, convivendo com o Padre Leo, seu Diretor, até seu fatal assassinato. Termino o capítulo com uma explicitação maior da problematização, objeto deste trabalho.

No segundo capítulo, que trata do quadro teórico, inicialmente, encontram-se algumas considerações preliminares sobre a observação participante e a justificação do caminho de investigação utilizado: o Psicodrama de J.L. Moreno. Posteriormente trata-se sobre como este último encontra sua razão de ser e de compor o quadro teórico, na semelhança de concepções com os dois autores, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, pilasstras da fundamentação teórica do trabalho. Assim o quadro teórico terá:

- **Darcy Ribeiro**, que mostra como as condições históricas determinaram muito o modo de ser do povo brasileiro, com certo fatalismo, passividade da consciência dos indivíduos;
- **Paulo Freire**, como guia para elevar este indivíduo, o oprimido de sua condição de consciência ingênua para o humano “ser mais” e conquistar uma consciência crítica, tornando-se um cidadão ativo;
- **Moreno**, com o psicodrama para fazer pontes, as relações necessárias entre o mundo externo e o universo individual, e possibilitar, assim, a formação da consciência. Pergunta-se: como posso formar a consciência? A fim de formar a consciência, pressupõe-se um caminho de formação, duradouro, estável e, para isso, elegi uma estratégia específica, que é dada por Moreno, por meio da técnica dos jogos psicodramáticos. Nessa técnica, as pessoas que partilham de conflitos e de confrontos podem ir encontrando suas identidades para, desse

modo, agir ativamente dentro da sociedade. A análise dos dados coletados nos encontros de psicodrama poderá indicar quais os níveis de consciência que os educadores participantes tem de suas concepções sobre a realidade social, de ser humano e de educação.

Segue, no mesmo capítulo, um estudo sobre os diplomas legais que tratam da cidadania e da educação. Relato, então, o como, por meio da educação popular, a Associação procura estimular uma reflexão crítica sobre a realidade contemporânea na perspectiva da constituição de uma rede de economia solidária como caminho viável para o desenvolvimento humano e melhora das condições concretas e econômicas.

No terceiro capítulo, é discutida a abordagem metodológica da pesquisa, que se caracteriza como uma observação participante, considerada como gênero, e o psicodrama de Moreno, com sua base teórica, como espécie. A metodologia é descrita passo a passo, desde o surgimento do Psicodrama, seu construto teórico sobre a formação da identidade e personalidade do indivíduo, segundo Moreno. Os jogos psicodramáticos são aplicados ao grupo de educadores que se propuseram a participar espontaneamente, portanto a investigação é operada com um sujeito coletivo, o grupo de educadores, não sendo utilizada a entrevista ou atividades individuais.

O quarto capítulo traz a análise dos resultados feita em conjunto com uma psicodramatista experiente, algumas considerações e comparações sobre o que era pretendido no início do trabalho e o que foi verificado e identificado como concepções de ser humano, de mundo, de sociedade e educação dos educadores da Associação.

As considerações finais trazem as reflexões sobre os resultados e análise da pesquisa, que apontam para visões reprodutivistas e conservadoras do “statu quo” em todas as temáticas. O grupo participante, porém, vive uma angústia por não conseguir fazer o que é preciso para ajudar o povo a resolver suas dificuldades. Essa angústia sinaliza para uma possibilidade de amadurecimento das percepções da realidade, o que poderia levar a um compromisso mais consciente com a transformação estrutural da sociedade.

A sentença inicial desta introdução: *dramatizar para desdramatizar* (Moreno, 1997) simboliza a atitude de fundo, que pode ajudar a enfrentar a vida com mais coragem e leveza. Quanto mais dramatizamos nossas atitudes, emoções mais

profundas, tanto mais por meio da técnica dos jogos psicodramáticos, poderemos revivê-los com mais clareza, consciência e conhecê-los para desdramatizá-los e assim superá-los .

CAPITULO I

A pátria que viu o meu nascimento não é a mesma que adotei. Nasci na Itália do sul, que é considerada a parte subdesenvolvida da Itália, pois as energias humanas e recursos naturais foram explorados para o desenvolvimento do Norte. Passei toda a infância e juventude numa pequena cidadela, cuja economia se baseava na agricultura e apresentava uma cultura camponesa muito fechada. Carrego comigo, daquela época, uma linda infância e uma juventude muito introspectiva, cheia de perguntas e curiosidades de sair daquela cidadela para conhecer a vida e o mundo com mais profundidade.

1.1 - De onde você veio? Por que você é assim?

Estas sempre foram as perguntas que minha mãe fazia para mim e ainda faz. Só podia responder à primeira pergunta: que nasci dela. Essa pergunta surgia da angústia dela, de não conseguir entender por que ela não se reconhecia em mim, no meu modo de ser, nas minhas escolhas, na minha coragem de ir embora. A justificativa é que eu era parecida com meu avô e pai, os únicos que vieram para “l’America”. Meu avô veio às escondidas num navio quando jovem, depois voltou e foi lutar na Primeira Guerra Mundial. Meu pai veio me visitar no Brasil.

A segunda pergunta sempre me intrigou mais. Sempre tive curiosidade em saber por que a Mariella que sou se construiu e fundou deste jeito. A esta idade, consigo arriscar umas hipóteses. Por ser caçula, sempre tive que me defender e abrir espaços para mim em relação aos meus irmãos. Logo depois, descobri que essa atitude de estar sempre na defensiva-ataque a toda hora se estendia aos meus pais e contexto cultural, que tentavam a toda hora me enquadrar em um perfil, do que espontaneamente procurava me afastar, por representar castração sistemática de sonhos, desejos e vontades.

Esta rebeldia, talvez, tenha se estruturado pelo modo de como fui criada. Sempre fui muito solta, por ser caçula e porque meus pais já não mais tinham aquela garra para

se impor e me controlar; também porque eu nasci sem estar no programa. Toda minha formação escolar até o Magistério deu-se num contexto de muita formação crítica e dialética. Do Magistério, lembro-me claramente dos ensinamentos do professor de Filosofia e de Italiano.

Acredito, porém, que a minha formação mais crítica e reflexiva aconteceu em minha casa, em particular devido a meu pai, sempre na tentativa de fazer minha mãe pensar. E isso ocorre ainda hoje, visto que ela mantém uma postura passiva, de viver conforme os costumes e usos sem questioná-los. Uma frase era clássica: "... mas pensa no número (como número cívico de endereço) da tua casa; os vizinhos deixa-os pra lá; vê o que é importante para tua casa". Ao mesmo tempo, nós acordávamos todas as manhãs ao som do rádio ligado e ouvíamos os noticiários. No dia-a-dia, as análises de conjuntura e dos fatos do país eram incessantes, tendendo sempre contra os ricos exploradores e a favor do povo manipulado e mantido na ignorância.

Resolvi sair do meu país, na expectativa de que, em países pobres, poderia viver melhor os valores humanos, como a justiça, a solidariedade e igualdade, uma vez que a luta diária pela sobrevivência remetia sempre às necessidades e posturas concretas. Abominava o mundinho estereotipado em que vivia, ainda mais se projetava nele o meu futuro. Isso me angustiava, queria ir embora, galgar espaços, experiências novas.

Tudo isso me parecia ser possível dentro de um contexto de pobreza, porque quem é pobre precisa sair dessa, e, para mim, isso só seria possível através da vivência dos valores humanos. Talvez essa reflexão, essa lógica se fundamentava sobretudo na experiência dos meus pais e avós, que conseguiram sair da miséria da guerra. Meu pai em particular me contava das lutas e articulações que se faziam, de como se organizavam para melhorar de vida. Ele mesmo é sócio de duas cooperativas. Porém é clara também, a sua frustração relacionada ao que se observa na prática. No fundo ele acha que, por mais que o povo lute, ele nunca vencerá, porque são os poderosos que sempre vencem; o povo melhora pouco.

Cheguei ao Brasil sem nenhum projeto elaborado. Aliás, na Itália, quando me perguntavam o que eu ia fazer, respondia não saber, mas com certeza alguma coisa iria fazer. Chegando ao Brasil, eu procuraria decidir. A bem dizer, o que eu ia fazer não era o que mais me interessava; o que tomava conta de mim era sair daquela realidade

e encontrar outros mundos, outros ambientes. Não via nisso uma fuga, não gostava mesmo de onde vivia, queria ir embora. Lembro que o que mais me atraía era a possibilidade de conhecer algo novo; o que deixava não me chamava atenção nem me amarrava.

Meu avô materno marcou o caráter de minha mãe como ser passivo. Lembro-me de quando me contava que, na guerra, tinha de se sujeitar, obedecer. Falava isso como se fosse natural tal postura. Assim ele viveu, não criando nada de novo. E os filhos herdaram essas suas características.

Ele era exatamente o contrário do meu pai, que, apesar daquela decepção de fundo, sempre realçava que, mesmo tendo de obedecer, sempre havia uma possibilidade de driblar a situação. Ele sempre contava como fazia algo diferente.

A dignidade e o amor próprio são valores fortes. Ele contava como se tornou criador de cabra. A cada uma chamava por nome e tinha um rebanho invejável, pois fazia a seleção das cabras melhores e os cruzamentos planejados. Assim obtinha matrizes com muito leite e mais crias. Ciente de sua condição de pobre, mas digno, à família deixava o cabrito melhor para comer e vendia os outros para os ricos, porque acreditava que primeiro se trabalha para si, depois para os outros.

Engraçado que, por via materna, só percebo que recebi o clássico, quer dizer valores conservadores sobre o papel da mulher e dos outros, e como se deve viver. Encontrei, ultimamente, uma amiga de infância, de escola, vizinha de moradia. Fico sempre muito perplexa quando falo com ela, pois me surpreende ouvir as mesmas reflexões, as mesmas opiniões. Enfim, o tempo não passou, ou melhor, passou sem deixar marcas. Para ser sincera, ela me assusta. Como é possível permanecer tão igual e ainda ver a realidade da mesma forma de 20, 30 anos atrás? É bem verdade que agora parece querer fazer algo para ela, como aprender a bordar, mas, toda vez que a encontro, sinto-me lançada no passado de um contexto imutável, retrógrado.

Quando ela se refere a mim, ainda hoje afirma que poderia muito bem fazer o que faço no Brasil permanecendo na mesma cidadela. Oponho os conceitos de diversidade, sensibilidades diferentes, complexidade, procura da felicidade de formas e em lugares diferentes. Ela parece concordar com isso, mas não se convence.

Argumento que a curiosidade, a reflexão sobre os problemas, os anseios do ser humano, dos porquês da vida foram estimulados também pelo estudo e atitudes dos professores. Ela, no entanto, diz não lembrar que eles fossem questionadores e que o estudo não contribuiu para sua formação; tudo que aprendemos não era e não é necessário conhecer.

É verdade que se vive sem precisar conhecer os autores e obras antigas além do que os outros estudaram ou disseram, mas, se não existirem termos de confrontação, dialética e debates, como, então, operar a reflexão e análise sobre a realidade para entender o que está errado e procurar mudar para tornar este mundo melhor para todos? É verdade também que a ela não interessa o destino dos outros.

O momento histórico da Itália, durante o meu processo formativo, era muito grave, de grande embate das instituições com o crime organizado, de cunho político.

Em 1979, foi seqüestrado e, após algum tempo, assassinado Aldo Moro, um grande representante da direita italiana, mas com grande visão de conjunto e articulador de políticas públicas com a esquerda em oposição. Portanto o clima político era muito tenso e com grandes debates. O foco das discussões era o perigo de voltar a um regime fechado, que enfraquecesse a democracia e atacasse as estruturas da República.

1.2 - Inserção no contexto brasileiro

Minha inserção no contexto brasileiro, especificamente em São Paulo, deu-se em 22 de julho de 1984, quando cheguei às periferias de São Bernardo do Campo, região do Montanhão, junto a uma comunidade cristã missionária da Itália.

Em agosto do ano seguinte, iniciou-se minha aventura brasileira dentro da luta de Direitos Humanos, junto ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Guarulhos, nascido de fato dois anos antes.

Esta experiência se estendeu por uma década inteira ininterruptamente, significando para mim a baliza sobre a qual vai se orientando toda a minha atuação.

Naqueles anos, a organização popular estava intimamente ligada à educação popular, visando contemporaneamente entender o porquê daquelas situações e o porquê da luta. Qual o papel de cada um nesses contextos, qual a responsabilidade de cada um frente à história vivida e frente à construção de uma sociedade diferente?

Populações de periferias lutavam por água potável e encanada, por linhas de ônibus, creche, asfalto, etc., mas sempre poucos são os que começam a caminhada. Por quê?

No Cabuçu, algumas mulheres evangélicas procuraram pessoas da Igreja Católica, ligadas à luta dos direitos humanos e muito conhecidas nos meios de comunicação, para resolver o problema da falta d'água. Já haviam tentado algumas vezes, mas perceberam que, sozinhas e sem orientação, não conseguiriam continuar nem tampouco envolver o povo, sempre muito acomodado, na visão delas. Foram constatados abortos causados pelo esforço de carregar lata d'água na cabeça, dores de coluna, que impediam as pessoas de trabalhar, vários problemas de micose em criança, etc.

O movimento popular, em sua fase inicial reivindicatória, nasceu da percepção do sentimento de indignação de alguns, frente a uma situação injusta e absurda, que pode desencadear uma simples reação de protesto. Essa manifestação, no entanto, acaba logo, voltando os ânimos à resignação, e o povo assumindo a culpa por ser pobre e explorado. Pode, também, desencadear algo mais profundo que leva à procura de pessoas e meios para resolver o problema no momento em que ocorre, com uma atitude mais amadurecida, de quem não espera que a solução ocorra no dia seguinte. Foi o que aconteceu com aquelas mulheres, movidas pela percepção de terem dignidade, portanto de terem o direito a ter água encanada simplesmente porque Deus é Pai e não quer ver seus filhos sofrerem. Logicamente esta é uma interpretação do Deus Pai daquelas mulheres, que já se manifestavam livres das interpretações de seus pastores, de que, sofrendo aqui, após a morte, o ser humano será recompensado; e que não precisa lutar, basta pôr o joelho no chão e orar a Deus que ele sabe o que faz e do que o homem precisa.

Essa interpretação, representação de Deus Pai que apóia a luta de resgate, foi o catalisador da luta pela água, que conseguiu aglutinar evangélicos de diferentes denominações com católicos e pessoas oriundas de ritos afro-brasileiros.

É interessante aqui relatar um episódio que bem elucida essa liberdade e que ocorreu no meio “da luta d’água”. Fui convidada pelas mulheres para participar de um culto na igreja delas, uma igreja Batista. Era um momento importante para elas, que recebiam a visita de um irmão pastor dos USA. Naquela época, o bairro onde elas moravam encontrava-se completamente abandonado pela administração pública: era o bairro “Monte Alto”, sem asfalto, sem iluminação pública, sem água encanada, sem...

Fui ao culto com um pouco de apreensão, bem sabendo do “estilão” alienante daquele povo, já várias vezes testemunhado. Temia um retrocesso na prática das mulheres que eram a linha de frente da luta. Cheguei quando já havia iniciado o culto. O pastor veio com um intérprete particular e fez uma pregação alienante, completamente na contramão do que se estava organizando. Terminado o culto, aproximei-me de uma delas e lhe perguntei o que achava da fala do Pastor que havia orientado a não lutar por coisas terrenas, mas sofrer aqui para ganhar o cêntuplo depois. Simplesmente ela me respondeu que ele não era daqui e que não conhecia a realidade, e continuou curtindo a alegria de quem recebeu a visita de um irmão de fé que veio de longe... Dei um suspiro de alívio e mais uma vez constatei quanto é bom e gostoso ver o povo consciente e firme nas suas idéias e convicções.

Após um ano de organização e mobilização, o único resultado foi ter identificado que aquela periferia pertencia juridicamente e administrativamente à Prefeitura de Guarulhos. Esse primeiro aniversário foi celebrado com bolo, música e um rito evangélico dentro do salão da igreja católica. Mas o que foi celebrado? A união de um ano de luta e a alegria de estarmos juntos. Essa celebração foi um marco, uma referência que ainda hoje permanece viva na fala das pessoas, como exemplo de união, dentro de um contexto de saudosismo.

Aquela luta durou quatro anos e conseguimos um poço artesiano, com verbas do Estado. A prefeitura de Guarulhos teve de engolir a mentira e rever o discurso que sustentava, de que não havia água subterrânea. Os louros foram capitalizados pelo então prefeito Pascoal Thomeu que, em plena campanha política, fez a inauguração,

mas o povo que participou do movimento anda, ainda hoje, de cabeça erguida e peito estufado dizendo, sem medo de ser contradito, que quem ganhou aquela luta foi o povo unido, e nenhum político mal intencionado consegue enganar essas pessoas com sua retórica.

Há de se perguntar: por que essa luta chegou até o fim? Por que as pessoas permaneceram juntas, sem terem certeza do resultado final?

Com certeza não foi aquela fé ingênua em um “Deus Pai”. Deus é Pai, e daí? Saber ou identificar que Deus é Pai não faz nada acontecer, não muda nada! É preciso agir, ter uma prática coerente com a fé em Deus Pai, que quer a vida em abundância para seus(as) filhos(as), ainda na vida terrena.

Particpei diariamente da luta, organizando-a com a orientação, reflexão e planejamento constante das pessoas do Centro de Defesa. Sei que o que sustentou a organização foi a educação popular, a conscientização, as relações e significações que se criavam na reflexão constante sobre as várias dificuldades que iam aparecendo cotidianamente, confrontando-as com a realidade, contextualizando o momento histórico e o entendimento dos vários papéis políticos que cada envolvido desempenhava.

Desta forma foram discutidos diferentes temas, como: por que falta água, o custo de vida, a reforma agrária, a reforma urbana, o sindicalismo, as lutas populares no Brasil e no mundo, a política e os partidos políticos, entre outros. Entendemos que o processo educativo nos fortaleceu enquanto pessoas e enquanto movimento, fortalecendo a auto-estima como povo e como pessoas dignas, merecedoras de todo respeito e de uma vida melhor.

Durante esses anos, desenvolvi o papel de operadora social atuando diretamente nos movimentos populares como educadora, dentro de uma ótica de formação dialética e socrática. Esse trabalho possibilitou-me um contato direto e contínuo com os educandos. Consegui acompanhar a evolução do processo educativo e de tomada de consciência, bem como um envolvimento político maior dessas pessoas. Estamos falando sempre de um número pequeno e que por vezes ficava ainda menor. Alguns não agüentavam o enorme abismo que se criava, pois, ao

tomarem consciência de como se forma e funciona a estrutura da sociedade, percebiam a amplitude e complexidade dos problemas.

A miséria no Brasil e no mundo em geral é identificada como fruto da ganância de uns sobre os outros. Ser pobre, explorado, submetido a contínuas provações é um peso ainda maior quando se percebe que, além de lutar pela sobrevivência, é preciso fazer ainda mais para mudar a realidade e, como, se não bastasse, tem que ser muito criativo e paciente para chamar e convencer os outros a lutarem. Sim, é preciso chamar os outros à luta, assim como fez aquele grupo de mulheres, porque a consciência das estruturas de exploração deixa claro que essa é uma tarefa árdua para ser enfrentada sozinho; progride-se muito pouco, por isso é preciso agir em “mutirão”.

Vivendo e participando diretamente de tais movimentos durante dez anos, adquiri um ritmo e tensão para a discussão, para os embates, para as argumentações aceleradas. Foi nesse caldeirão que me formei, conheci-me e me construí como brasileira de coração sobre uma matriz cultural/genética italiana.

Nestes anos todos, vividos em Guarulhos, vez e outra batia de frente - como por exemplo quando ajudava carregar as latas de água no Cabuçú - com algumas observações que muito me contrariavam, e diziam respeito a minha possibilidade, onipresente de quando quiser poder sair desta realidade e voltar para a Itália, possibilidade inimaginável, naquela época, para as demais pessoas do povo que conhecia. Parecia que diziam que meu compromisso era “burguês” , uma opção benevolente de **quem pode** fazer isso. Lembrou-me do ditado “quem pode, pode”, que muito ouvia. De nada adiantavam as argumentações de que minha origem e condições não eram nada elitizadas. No fundo acredito que o que mais pegava era a idéia de que jamais poderia me identificar totalmente com o povo e que sempre seria algo de fora, alguém diferente, alguém que não poderia se tornar brasileira.

Perguntava-me se seria um empecilho intransponível ter nascido em outro país, para se identificar com um outro povo, conhecê-lo por dentro e sentir a vida como ele! Perguntava-me também por que eu queria tanto isso, tanto esta identificação e reconhecimento! Era questionada sobre o quanto eu me sentia italiana e o quanto me sentia brasileira, resposta que nunca consegui dar. Alegava que isso não tinha a menor

importância e que essa interpelação me incomodava muito, apesar de tudo isso ocorrer num clima de brincadeiras no meio de pessoas amigas.

No início de 1995, voltei para a casa dos meus pais, intencionada a transcorrer o que eu chamava de biênio sabático. Biênio porque, após mais de dez anos mergulhada em atividades, sentia-me cheia como um ovo e precisava de um tempo longo para “digerir” tudo aquilo em outro contexto, além de reatar as relações familiares e de amizade.

Foi em 1996 que, retornando ao Brasil, com a certeza de que meu lugar era nesta terra, mergulhei novamente na realidade brasileira e em particular em São Bernardo do Campo, diretamente na Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania. Na ocasião, era uma Escola de Formação Profissional, conveniada com o SENAI e estruturalmente ligada à paróquia

Na época, estava de volta ao País, convencida de que meu lugar era o Brasil, depois de uma permanência de um ano e meio d'Itália, mas tinha poucas opções de emprego que me possibilitasse continuar de alguma forma o trabalho que gosto de desenvolver e que me garantisse um mínimo de manutenção sem depender de outros.

Em 1997, comecei a trabalhar nesta escola de formação profissional nas periferias de São Bernardo do Campo, após receber um convite pelo idealizador do projeto, padre Leo Commissari e a irmã Daniela Bonello, para dar aulas de cidadania nos cursos certificados pelo SENAI. De fato se pretendia formar não apenas bons profissionais, mas bons cidadãos, que pensassem, refletissem sobre sua condição e realidade e pudessem viver construindo algo melhor que os mesmos quisessem.

A Escola de Formação Profissional estava no início. A inauguração aconteceu em 24 de novembro de 1996, e ali só havia um galpão com as oficinas de pedreiro, marceneiro, panificação industrial no terreno adquirido com essa finalidade. As demais oficinas, como corte e costura, panificação básica, crochê, tricô e computação, estavam espalhadas nos centros comunitários das comunidades e no espaço da paróquia.

Aceitei o convite mesmo sem estar muito convencida de que aquele era um trabalho com o qual me identificaria, mas resolvi tentar. Praticamente era como voltar ao seio da mesma comunidade que havia me acolhido na chegada ao País. Desconfiava muito do ambiente de igreja e temia não poder atuar como gostava. A essa

altura, já havia chegado à conclusão de que trabalhar com a igreja é muito bom, mas só se houver independência econômica e liberdade de ação.

Começou, assim, uma nova etapa. Tornei-me professora de cidadania nos cursos profissionalizantes, certificados pelo Senai, desenvolvidos na escola de formação profissional, que alguns anos mais tarde se transformaria no Centro de Formação Profissional “Padre Leo Commissari”, após seu assassinato, ocorrido em 1998. Em abril de 2001, o Centro adquiriria personalidade jurídica como Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania. Esse foi um processo muito dolorido e solitário, que pôs em cheque minha permanência no Brasil. Por um lado, continuava com algumas atividades no Centro de Defesa de Guarulhos, que ainda hoje continua sendo meu referencial ideológico/intelectual; por outro lado, tinha que inventar, criar esse papel. As dificuldades estavam claras desde o início, a saber:

- 1- Meu histórico identificava alguém muito briguento, polêmico e envolvido em política. Isso só era amenizado pelo fato de que o convite foi feito pelo padre e pela irmã, que tinham em mim uma pessoa de confiança.
- 2- O que poderia ser interessante discutir com alunos que ali estavam para aprender a construir casas, fazer instalação elétrica, cortar e costurar, fazer doces e salgados?
- 3- O que discutir com alunos que estariam comigo no máximo duas vezes, por duas horas cada uma, durante um mês? Os cursos eram intensivos, com carga diária de quatro horas, desenvolvidos em módulos de 100h.
- 4- Como fazer para acompanhar o depois, para manter um contato, ter um retorno?
- 5- E os monitores, como envolvê-los com a cidadania, com os conteúdos, as dinâmicas? Muitos tinham idéias opostas às minhas sobre o caráter do povo brasileiro, sobre a reforma agrária, a pena de morte, entre outras.

Sem saber muito o como e o que fazer, identifiquei dois monitores mais abertos e disponíveis, quando eu oferecia uma aula de cidadania de uma hora, dentro da grade do curso em via experimental. Eles teriam o compromisso de relatarem depois o que acharam, se o curso foi interessante para os alunos, se fez algum sentido para eles.

Não tendo ninguém com quem me confrontar, avaliar o que estava fazendo, por ser algo novo também para o Senai, a única forma de avaliação foi prestar muita atenção no que acontecia na sala de aula, nas avaliações escritas dos alunos e no que os monitores me falavam.

A equipe do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Guarulhos não acreditava muito nesta proposta de cursos profissionalizantes como meio de resgate da cidadania. Além disso, por estar inserido em um contexto de igreja, orientado por uma equipe totalmente italiana, havia um forte componente paternalista e de organização centralizada, apesar de que, no contexto da diocese da época, era algo muito avançado e inovador. As mesmas características encontravam-se na diocese de Imola/Itália. As contribuições que recebia deles eram negativas e não estimulavam.

Após algum tempo, ficou evidente que o entrave maior viria dos monitores dos cursos, por várias questões. Entre elas destacamos:

- 1- a falta de costume em discutir e refletir, teorizar sua própria vida e analisar a quantas ela anda;
- 2- a convicção de que bastava ser da comunidade para desenvolver direitinho sua própria tarefa;
- 3- uma certa idéia de profissional, que bastava cumprir sua carga horária e, portanto, tudo o que se pedia a mais era quase que um abuso ou simplesmente algo a que não precisava dar muita atenção;
- 4- para alguns, os conteúdos eram muito bons e precisava que muito mais gente tomasse conhecimento; para outros, tudo aquilo não servia para nada, era uma perda de tempo e os atrapalhava porque havia a cobrança de participarem junto aos alunos para acompanhar e desenvolver os temas nas aulas práticas;
- 5- conforme a diferenciação feita pelo próprio Senai, havia os cursos profissionalizantes e os cursos artesanais. Esses cursos, na cabeça dos monitores, funcionavam, respectivamente, como cursos maiores e cursos menores. De fato, havia uma diferença também quanto à remuneração. Isso estava sempre presente e vez ou outra aparecia nas aulas de cidadania, quando se discutia o valor da mão de obra;

6- enfim, percebia-se claramente que havia uma visão intrínseca à própria ideologia do sistema capitalista, de que, quando se cumpre com as obrigações pré-definidas, termina o compromisso. Assim um professor é tão somente quando está em sala. Essa visão colide com os objetivos do projeto, que procura criar um ambiente solidário, sendo que cada um deve se reconhecer no problema e alegria do outro, comprometendo-se com todos para acharem soluções conjuntas e de fraternidade.

Após o período experimental, formatei uma estrutura de cidadania que se adaptaria aos cursos de 100h, com uma carga de 4h divididas em dois encontros de duas horas; bem como aos cursos de 300h, compostos de três módulos de 100h cada. Combinei com os monitores alguns encontros para trabalharmos juntos e assim fechar a proposta consensual.

Agora, com o passar de alguns anos, pensando nisso, só consigo sorrir para mim mesma com um ar de humilde compreensão, como se fosse para uma irmã caçula. Como fui ingênua e pretensiosa! Por que haveria de ser tão simples? Por que acreditei na concordância formal de alguns dos monitores, quando já sabia que os processos de internalização das reflexões, o processo educativo que leva à revisão, transformação e construção das próprias idéias, imaginando que isso pudesse acontecer, são muito demorados e os tempos de cada um são diferentes? Também não há como me sentir ludibriada por eles, uma vez que podem ter agido com a melhor das intenções e acreditado eles mesmos que aquela proposta fosse a melhor. Alguns dos educadores não davam a mínima a toda essa história. Primeiro porque nunca foi condicionada a permanência no serviço à concordância com as idéias de cidadania e, segundo, porque quem foi convidado para fazer esta parte era apenas uma mulher, estrangeira e ainda por cima advogada.

Outra pretensão absurda foi a de imprimir um ritmo acelerado às discussões, juntamente com a idéia de que, no fundo, todos tinham que concordar com as conclusões postas, por serem resultado de anos de análises, reflexões e comprovações feitas em grupo; e que não eram idéias de italianos, nem minhas, mas de brasileiros comprometidos com o resgate da dignidade do povo brasileiro. Fazia questão de dizer que o que dizia e propunha havia aprendido na lida diária com brasileiros.

Esse resultado se repetia com os alunos. Os que faziam uma avaliação negativa eram a minoria, mas questionavam muito de qualquer forma. As avaliações de que falamos são aquelas simples de final de curso, que o Senai trazia. Eram feitas por escrito, sem necessidade de se identificar. A elas foram acrescentados alguns itens sobre a cidadania.

Em 1998, algo começou a mudar. Pude contar com mais um jovem brasileiro, que, terminado seu estudo em cooperativismo de quase dois anos na Itália, assumiu as aulas de cidadania, relativas ao cooperativismo. Atualmente o Centro de Formação é maior e ampliou-se a atuação educativa a outras áreas do desenvolvimento e conhecimento humano, como: economia solidária, empreendedorismo, crédito solidário, dança, música, esporte e terapias holísticas.

Há vinte anos da chegada, refletindo sobre as várias experiências à luz dos estudos do mestrado e da orientação para a pesquisa, percebo que todas essas experiências esparsas foram crescendo e me levando junto. Eu estava me envolvendo cada vez mais, partilhando e identificando com as pessoas e os grupos os processos da formação crítica para o exercício da cidadania ativa. Descobri, neste longo período, o que mais gosto de ser: educadora popular, capaz de trabalhar num grupo de promoção humana, que se envolve com o resgate da cidadania.

Quanto à indagação de que sou mais italiana ou brasileira, esta já não me incomoda mais, porque acredito ser a minha identidade a mistura de vários elementos culturais, que foram se ajustando, encaixando-se de forma a me sentir tranqüila comigo mesmo. Não importa se sou mais de uma ou de outra nação. Para que serviria saber disso? O importante não é se identificar com alguém, mas se encontrar consigo mesmo nas condições históricas dadas.

Atuar na Associação é um grande desafio, particularmente neste contexto histórico tão confuso e conflitivo. É um momento de grandes dificuldades para o mundo do trabalho, em que cada vez menos pessoas encontram condições para participar desse processo e, de forma assustadora, aumenta o contingente de desempregados e de empobrecidos. Trabalhar na associação é um desafio porque são claras as causas de tamanha pobreza, que se encontram principalmente no neo-liberalismo, mas, por

outro lado, é difícil enxergar caminhos e concretizar práticas educativas que ao mesmo tempo dêem conta de promover e resgatar a dignidade humana e a cidadania.

Antes de apresentar com mais detalhes a Associação, é preciso conhecer a pessoa e o contexto que estão em sua origem e no modo de atuação. Assim o próximo item traz alguns traços da pessoa do padre Leo Commissari, que, com o seu afã missionário e empreendedor, conseguiu envolver várias forças para uma ação concreta de amplos horizontes. Sempre me perguntou se sua presença física teria conduzido a formas diferentes de organizar a proposta de formação profissional com vistas ao resgate da humanidade dos participantes. Essa indagação ficará sem resposta, mas acredito que se identificaria com o processo e a forma que está assumindo, porque ela se sustenta e se alimenta com a participação ativa, também, dos mais empobrecidos.

1.3 - Padre Leo Commissari



Figura 01. Pe Leo e as meninas da Creche Oleoduto. Fonte: AQUILONI SU SÃO BERNARDO,. 1999 p. 34

O Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania foi pensada e criada principalmente pela ação de Padre. Leo Commissari, (na época, em 1996 era Centro de Formação Profissional) missionário italiano pertencente à diocese de Imola/Itália, vindo ao Brasil com uma equipe missionária através do projeto de Igrejas Irmãs, Imola-Santo André (diocese do ABC Paulista). Devido ao seu brilhante empreendimento, é importante, neste

momento, falar um pouco dele e de como sua idéia foi-se construindo e concretizando ao longo de mais de 25 anos.

Antes de viajar para o Brasil, ouvira falar do padre Leo, mas, assim como os demais membros da equipe missionária, ele era para mim desconhecido. Aos poucos, identifiquei cada um desses membros, suas personalidades e modo de ser do Padre Leo, que, desde o primeiro encontro, mostrou e marcou sua identidade para mim.

Numa tarde ensolarada, fazia poucos dias que chegara ao Brasil, estava descansando na poltrona da sala, na casa paroquial em São Bernardo do Campo, quando Padre Leo entrou sorridente e perguntou-me se queria conversar um pouco com ele.

Gostei do convite e fiquei surpresa, pois até então ninguém havia perguntado nada sério sobre minha vinda ao Brasil, talvez por ser considerada muito nova. Queria saber se tinha algum projeto em que quisesse me envolver. Não tinha, mas estava aberta a sugestões. O que queria era viver e trabalhar junto aos pobres. Sugeriu que fosse trabalhar com as crianças da favela. Foi o que fiz no ano em que permaneci naquela comunidade, mas primeiro a sugestão foi apresentada, discutida e aprovada pela equipe missionária.

Pareceu-me um tanto exagerado esse modo de agir sobre o que tinha sido uma simples proposta de experiência, mas logo percebi que a partilha de tudo era o jeito de eles conviverem. Quase todas as manhãs na hora do café, mais de quinze minutos eram destinados a planejar o roteiro do carro, um “fusca” verde, para que pudesse atender às necessidades de locomoção de mais membros da equipe. Na época, esta era composta por nove membros, porque se integrou a ela um padre brasileiro.

Padre Leo era muito atencioso e preocupado com todos. Gostava de ajudar para que cada um pudesse viver sua missão, mas dentro de um contexto e dinâmica de comunidade. Com os mais envolvidos, como catequistas, ministros e os componentes da equipe missionária, ele era muito exigente; mas com as pessoas sofridas, a quem ouvia com muita paciência e atenção, era muito compreensivo. Consigo mesmo era extremamente exigente e inquieto, sempre querendo se aproximar e identificar-se com o povo. Vestia-se de forma simples, usando tênis, calça jeans e camisetas brancas com desenhos e dizeres de compromisso social. Em ocasião do aniversário e datas comemorativas, as comunidades tinham muita segurança sobre qual presente lhe dar. Morou, quase sem interrupção, em barracos de favela. Morava sozinho no barraco quando, voltando para casa, foi assassinado em 21 de junho de 1998, em uma situação de fatalidade.

Nasceu em Bubano - Itália, em 19 de abril de 1942, em plena Segunda Guerra Mundial. O pai dele foi um dos fundadores da confederação dos sindicatos em Imola, a

CISL, ligada à igreja, e foi arrolado pelo fascismo nas campanhas militares italianas pela ocupação de colônias da África e depois na Segunda Guerra. Descendente de família religiosa, numerosa e camponesa, viveu a infância numa situação de pobreza.

Sétimo de oito filhos, ordenou-se sacerdote em 1969, como o irmão primogênito, que assim como ele, quis ser missionário: o irmão na China, e ele, no Brasil.

Sua formação religiosa, que se iniciou no seio de sua família, deu-se no contexto de profunda ligação com a vida e o trabalho. De fato, quando adolescente, trabalhou como empregado na Fiat. Sua fé se sustentou na visão de ser humano como ser integral, com várias dimensões que precisam ser vividas intensamente e contemporaneamente.

Veio pela primeira vez ao Brasil em 1969, junto de um casal leigo, para Itapetininga, uma região no nordeste do Brasil chamada “Triângulo da fome”. Ali permaneceu seis anos com mais dois padres e um casal, vivendo em comunidade, dedicando-se ao trabalho pastoral na periferia da cidade. O contato com os pobres lhe fez nascer o desejo de compartilhar a maneira de ser dos pobres, que se exprimiu também com a opção de um trabalho manual de caráter agrícola, para satisfazer, juntamente com os companheiros, as necessidades de sua comunidade familiar. Depois esta atividade transformou-se em cooperativa agrícola e, por conseguinte, em emprego para alguns jovens da área.

Essa experiência terminou em 1976, e Padre Leo retornou à Itália com a intenção de voltar em missão ao Brasil, mas de uma forma mais articulada e com um projeto missionário diocesano com objetivos bem precisos para melhorar a vida daqueles que devem lutar quotidianamente contra dificuldades inauditas para sobreviver.

Foi atrás de sua idéia e fez o possível para concretizá-la, envolveu os bispos da diocese de Imola e de Santo André, procurou apoios, envolveu congregações e procurou seus companheiros de seminários para participar do projeto “Igrejas Irmãs”.

Foi assim que, em 1979, ele veio novamente como missionário para o Brasil mas com um projeto de igrejas irmãs, seguido no ano vindouro por toda a equipe, composta por três padres diocesanos e cinco irmãs de cinco congregações diferentes. Só não pôde participar a componente leiga, porque o governo brasileiro não deu os vistos ao

casal. Na promoção humana, três eram os objetivos da equipe: 1- Projeto Vida Nova, para mais de 1000 crianças, com atividades de reforço escolar e atividades lúdicas; 2- Uma farmácia e creche comunitária na favela; 3- Um projeto de formação profissional para iniciação dos jovens ao trabalho.

O projeto Vida Nova foi uma ação educativa e de resgate social das crianças em situação de risco e das próprias educadoras. Com fundos coletados junto às comunidades da Itália, foram registradas em carteira, como monitoras educacionais, vinte e seis mulheres, a grande maioria entre dezoito e vinte e dois anos. Elas ganhavam um salário mínimo mais transporte. Quem quisesse recebia uma bolsa para pagar os estudos, sendo que doze cursaram e terminaram a faculdade que escolheram livremente. O projeto iniciou em 1990 por um período de três anos, foi prorrogado por mais um ano e terminou em 1996, nas treze comunidades da paróquia, com quatro turmas por dia em dois períodos. Eram atendidas mais de mil pessoas, entre crianças e adolescentes. As atividades se desenvolviam de segunda a quinta; eram de reforço escolar, complemento alimentar e acompanhamento na escola e nas famílias, com visitas periódicas. Às sextas-feiras, as educadoras se encontravam com a equipe de coordenação, composta pelo padre Leo, uma irmã e três educadoras, durante o dia inteiro. Desenvolviam-se atividades de formação e organização, bem como a apresentação dos relatórios dos trabalhos desenvolvidos, suas dificuldades e avanços obtidos. No segundo período de três anos, o número de educadoras diminuiu para doze e, em consequência, reduziu-se o número de atendimentos. Por isso houve uma mudança na dinâmica do trabalho, o que possibilitou sua realização. As atividades passaram a ser desenvolvidas na rua, onde as crianças se encontravam e ali eram oferecidas oficinas pré-profissionalizantes.

Ao final, deu-se por encerrado esse projeto por vários motivos, um dos quais foi a percepção de que precisava investir mais na formação dos adultos, para que eles mesmos pudessem prover as necessidades das crianças e melhorar suas condições de vida. Encontramos o desenvolvimento desta idéia na constituição da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, onde atualmente trabalham dois daqueles educadores .

A equipe missionária assim constituída era muito heterogênea, mas sua figura carismática destacava-se. Ela desenvolvia um papel de grande intermediação e coesão grupal, levando todos à reflexão e compreensão mútua. Padre Leo era um homem de muitos interesses e conseguia fazer sínteses fantásticas entre vários campos de atuação. Além de todo o trabalho pastoral de formação de comunidades, era coordenador das pastorais sociais da cidade e, antes de morrer, foi nomeado coordenador diocesano. Ministrava aulas de grego e de História do Povo de Israel para leigos, no Instituto de Teologia da Diocese de Santo André, que ajudou a fundar e estruturar.

Desde sua chegada, procurou estabelecer contato com o Senai para oferecer cursos de iniciação ao trabalho nos locais dos centros comunitários, o que depois, cerca de 16 anos mais tarde, daria vida ao projeto do Centro de Formação Profissional, que hoje leva o seu nome.

Era, para a equipe, uma exigência do evangelho, vivida com naturalidade, interessar-se intensamente pelos problemas e momentos políticos que aconteciam no País; entender o que era a educação popular, incentivar o nascimento e organização das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), apoiar os grevistas do ABC, inclusive oferecendo os locais da paróquia para reuniões. A equipe procurava estimular a organização popular para que se amenizassem os problemas.

Padre Leo fazia uma síntese concreta entre sua vontade imensa de evangelizar e a necessidade de transformar a sociedade como centro de ação humana indissociável. A fé, sem ação, não fazia sentido. Era com esse argumento que procurava alertar o povo que ficava à mercê de fáceis pregadores; de religiões que não levavam a nenhum emprego e tornavam as pessoas cada dia mais escravas da ignorância e da miséria.

Em sua atuação de promoção humana, estimulava a estruturação de CEBs, Comunidades Eclesiais de Base, e das diversas pastorais, como a Pastoral da Criança, com forte compromisso social e aberto às necessidades dos demais segmentos sociais. Na urbanização das favelas, além de estimular incessantemente os fiéis, participava ativamente das reuniões e apoiava o Movimento Regional dos Favelados. Promoveu a fundação de vários clubes de mães, em particular o da favela do Parque, umas das

mais antigas e grandes da cidade, onde conseguiu, na época do governo Montoro, vender o leite em natura diretamente às famílias, a um custo menor.

Organizava visitas aos acampamentos do Movimento dos Sem-Terra, promovendo encontros de trocas de experiência além de ajuda concreta com coleta de roupas, alimentos e remédios. Houve um ano que, em conjunto com outras paróquias da diocese, coletava e levava periodicamente, sempre acompanhado de pessoas das comunidades, 200 kg de leite em pó, aos acampados de Yara, cidade do interior, distante 350 Km, na Castelo Branco. Eu mesma fui a algumas destas visitas.

Antes do surgimento do Mova em 1988, funcionavam com o voluntariado algumas salas de alfabetização de adultos na favela dos Cafezais. Depois de oficializado pela Prefeitura, em todas as comunidades que dispunham de centro comunitário e educador disponível, foram abertas salas de alfabetização, que chegaram ao número de vinte, com uma média de vinte e dois alunos em cada. A última sala foi fechada em 2003.

A seguir transcrevo alguns trechos extraídos de suas cartas, (PADOVANI e CASADIO, 2000) reunidas em um só livro como publicação póstuma, que esclarecem o perfil de sua visão de mundo, de ser humano e compromisso social e comunitário:

“O importante é não perder tempo, viver amando. Estou vivendo uma experiência nova, sob vários aspectos: o fato de morar em favela; de viver numa cidade onde está a maior concentração do movimento operário do Brasil, onde a Igreja está empenhada na luta pela libertação dos oprimidos; participar do projeto “Igrejas Irmãs”; estar envolvido com o trabalho pastoral cujo objetivo e critério de tudo é a comunhão.” (p. 34)

“Estamos contentes. Não nos faltam a saúde e a alegria. Moramos na favela, mas o nosso barraco é limpo e até confortável na sua essencial pobreza. O trabalho é muito, mas não nos deixamos dominar pelas coisas a fazer. Sempre nos reunimos de manhã cedo para rezar e meditar a palavra de Deus.” (p. 42)

“O estudo e a oração são os dois pontos que sustentam minha vida.” (p. 44)

No ano de 1990, ele foi para Jerusalém e ficou por quase um ano, para se fortalecer na fé e no estudo. Esse dado é importante porque mostra sua firmeza em perseguir seus objetivos e suas prioridades, de fato, se considerarmos as necessidades das comunidades e do trabalho por ele desenvolvido, não daria mesmo para se ausentar por tanto tempo. Ressalto ainda outros trechos de suas cartas, contidas no mesmo livro, anteriormente citado:

“Estar atentos ao ambiente, a fim de sermos ágeis e enérgicos quando devemos responder a situações novas e imprevistas, num esforço de nos adequar ativamente e conscientemente. Isto significa saber colher de forma diversa ou até contrária a quanto programado. Enfrentar uma realidade nova que obrigue cada um a pôr-se o problema da responsabilidade de estar no mundo. Ser homem significa ser responsável. Qualquer coisa que se faça, está sempre presente o perigo do ativismo.” (p. 50)

“A igreja de Imola deve abrir-se não só para dar, mas também para receber. Receber o quê? Receber a experiência e o testemunho desta igreja brasileira e latino-americana, inteiramente empenhada a encontrar uma nova síntese entre a fé e a vida, a fé e a história do povo.” (p. 58)

“Não basta contemplar; é necessário agir! A ação passa através de relações com as pessoas, relações novas, de serviço, compreensão, aceitação dos outros, disponibilidade a aceitar tudo. É difícil, mas vale a pena.” (p. 62)

“O que significa, neste momento, para nós “educação popular”. Trata-se de descobrir mais a fundo os valores de nossa gente e recolher as soluções por eles indicadas, a fim de que esses valores sejam postos a serviço da comunidade, na tentativa de descobrir as sementes do reino.” (p. 92)

A leitura dos trechos traz uma luz, uma chave que ajuda a interpretar e imaginar esse homem que se consagrou a Deus para o povo e conseguiu sonhar com os pés fincados no chão; que procurou estar em sintonia com a complexidade da realidade e fazer sínteses concretas no dia-a-dia. Tinha consciência de seus limites e imperfeições, que lhe eram causa de sofrimento, mas acreditava que, em grupo, sempre se podia construir algo melhor numa dinâmica de contínua mutualidade e cooperação. Estes são valores que a educação popular, em particular, sob a influência direta de Paulo Freire, naquele início da década dos anos 80, procurava estimular, objetivando alcançar resultados positivos do processo educativo com os adultos, além do compromisso social e histórico de transformação da sociedade dos alunos e educandos. A convicção e fé de padre Leo, de serem os pobres os verdadeiros preferidos de Deus; os que movem a história porque não têm vida digna e querem tê-la; os que carregam os valores da fraternidade, igualdade e da luta contra as injustiças mostram como suas profundas motivações e seu conteúdo cultural estavam perfeitamente em sintonia com o momento histórico da sociedade brasileira em transição.

Foi natural sua identificação com os princípios da Teologia da Libertação porque já faziam parte de sua cultura. De fato, pregava que a diocese de Imola também poderia aprender com essa experiência de igrejas irmãs. A proposta e o alcance do projeto Igrejas Irmãs eram muito inovadores, e por vários aspectos “revolucionários” para a época. Realmente não havia, no mundo católico italiano da época, outras experiências missionárias desse tipo, que permitissem a constituição de uma casa religiosa com cinco religiosas de cinco congregações diferentes, cuja direção era eleita, mas que na prática era colegiada, atuando em vida comunitária com três padres diocesanos. Essa experiência teve uma autorização especial do Vaticano, para poder existir.

Padre Leo, antes do projeto igrejas irmãs, trabalhou em comunidades pobres da Bahia, por cerca de 6 anos, assim já havia assimilado muitos aspectos da cultura brasileira. Essa fase funcionou como uma pré-inserção, quase uma incubação para suas idéias e posturas futuras. Em parte, pode ajudar a entender a firmeza de suas posições e antecipação de idéias, que, compartilhadas e assumidas pela comunidade missionária, conseguiram envolver grupos de diferentes matizes e nacionalidades para

uma proposta inovadora e de ações concretas, capazes de estimular uma promoção humana junto aos grupos. Mesmo nas comunidades italianas da região de Imola, as idéias da Teologia da Libertação transmitidas através do projeto não criavam resistência porque elas fluíam de um compromisso social legítimo e coerente, reconhecido por todos, até das administrações municipais e sindicatos.

1.4 - A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania



Figura. 02- Centro de Formação Profissional Pe Leo Commissari. Fonte: RELATÓRIO DE ATIVIDADES GAES, 2005. p. 3

A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, mais conhecida como Centro de Formação Profissional Padre Leo Commissari (CFP), tem, como objetivo primordial, incluir os empobrecidos e marginalizados no convívio social, resgatando sua dignidade de “gente” através de uma formação integral, para que possam gerar renda e melhorar suas condições de vida, mostrando que é possível mudar, que é possível fazer diferente e criar uma sociedade mais sadia, justa e com paz. A solidariedade é seu princípio norteador e está na origem deste projeto, que, desde o início, priorizou o intercâmbio cultural e o encontro entre pessoas e grupos das comunidades da Itália e do Brasil.

Toda a atuação da Associação está voltada para os empobrecidos, iniciando pela sua sede, que se encontra no começo da favela do oleoduto, uma das favelas e periferias mais violentas e abandonadas de São Bernardo do Campo. A Associação acredita que, educando, conscientizando o povo propiciando-lhe instrumentos de análise, autogestão e profissionalização, ele se tornará autor e condutor de sua vida e história.

A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania foi criada pelo Projeto de Solidariedade Imola - São Bernardo, como fruto de atenção da equipe de padres e irmãs das paróquias São Geraldo Magella e Jesus de Nazaré, missionários de

Imola, operantes na região periférica da cidade de São Bernardo do Campo. Em 1980, começaram a animar uma atividade de promoção social e humana procurando soluções para os graves problemas sociais da realidade da periferia da cidade. Mergulhando ainda mais em um processo de Promoção Humana e Social, a equipe missionária percebeu que só seria possível combater a miséria e pobreza através de uma formação sólida, que permitisse às pessoas inserir-se no mercado de trabalho formal e informal, superando, assim, o estado de exclusão social, resgatando, então, sua dignidade e cidadania.

A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania está situada próximo à Rodovia Anchieta, no lado oposto ao da Volkswagen, na entrada da favela do Oleoduto, uma das favelas mais precárias de São Bernardo do Campo, à rua Padre Leo Commissari (idealizador do projeto, assassinado no dia 21/06/98, nas proximidades da Associação). É articulada em vários setores: industriais, civis, comerciais, artesanais, empreendedores, culturais, esportivos, de terapias holísticas e psicologia.

A Associação iniciou em 1996 e, desde então, vem em um progressivo enraizamento no contexto sócio-econômico da região periférica atendida, tornando-se um referencial de crescimento e desenvolvimento local.

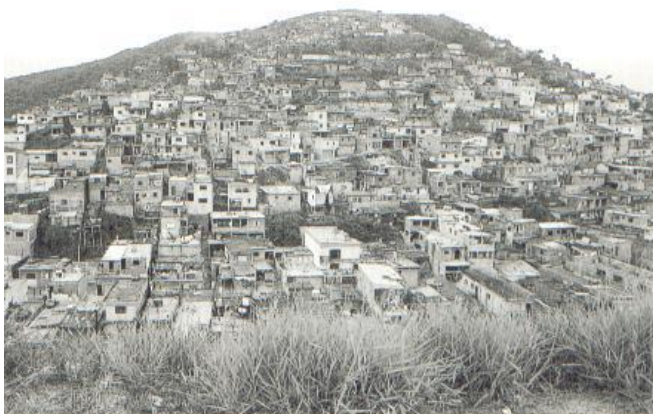


Figura. 03 - Favela do Montanhão – São Bernardo do Campo. Fonte AQUILONI SU SÃO BERNARDO. p.1

É interessante notar como a mudança na sua identificação marca a passagem de momentos de amadurecimento provocados por estímulos externos e por tomada de consciência dos educadores que dela participam. Na fase de elaboração do projeto e até depois da morte do Padre

Leo, falava-se em escola de formação profissionalizante. Com o tempo, ela passou a ser conhecida na região, mas sua identificação como escola a confundia como unidade do ensino estadual ou municipal, pois, no bairro onde se situa a Associação, encontra-se, também a EMEB - Padre Leo Commissari de ensino

fundamental. Essa percepção levou a equipe a discutir, em várias reuniões do colegiado, a conveniência de mudar o nome para Centro de Formação Profissional Padre Leo Commissari. O nome do Padre Leo foi usado logo após sua morte de forma tão espontânea que parecia lógica e óbvia. A passagem de “escola profissionalizante” para “Centro de formação profissional” foi importante porque sinalizou que era algo diferente de uma escola, mas que estava dentro do campo da formação profissional. Momento forte de discussão e de muito embate ocorreu durante a elaboração do estatuto, de como seria sua organização interna formal, que de alguma forma haveria de respeitar uma prática já consolidada de participação direta e ativa de todos os envolvidos. Em 1999, o então Centro de Formação Profissional passou a executar um Projeto de cooperação internacional, financiado pela Comunidade Européia, em parceria com a ONG italiana Movimondo e Comitê de Solidariedade pró-São Bernardo, da região de Imola. A execução do mesmo levou a equipe a vários questionamentos, como, por exemplo, a necessidade de se constituir em associação com personalidade jurídica própria e deixar de ser vinculada estruturalmente à paróquia. Essa discussão foi profunda porque colocava em questão a autonomia e certa independência da futura associação frente à coordenação paroquial. A solução de se criar uma associação com personalidade jurídica própria foi pressionada pela necessidade de poder apresentar projetos junto a agências financiadoras internacionais e nacionais, mas a discussão sobre o nome da associação revestiu-se mais de um embate sobre a identidade, a filosofia, objetivos e metodologia que ela assumiria, sem, contudo, perder suas origens e relações. Assim, a expressão Promoção Humana, contempla-se uma postura e ação que fazem parte do *modus operandi* da equipe originária do projeto igrejas irmãs, e a expressão Resgate da Cidadania abre espaço para uma atuação mais política e de transformação social que contempla os anseios e expectativas dos mais radicais. Porém, em seus estatutos constitutivos, fica claro que o nome Centro de Formação Profissional Padre Leo Commissari permanece como segundo nome, mas que, na realidade, é assim que é mais conhecida a associação.

Outro questionamento que surgiu ao longo destes últimos dois anos e que intensifica e qualifica a discussão como reflexão sobre a ação educativa que a Associação se propõe a realizar é a identificação de todos os operadores,

especialmente os do corpo docente, que assume um papel de educador, mais próximo da visão e conceituação dada por Paulo Freire. De fato a nomenclatura mais usada, e que foi herdada pela parceria com o Senai, é a de instrutor ou monitor. Instrutor e monitor são dois vocábulos que contêm toda uma visão de educação tecnicista e reprodutivista. Esta se contrapõe aos objetivos e desejos da associação. Até mesmo no Senai está ocorrendo um movimento de reflexão sobre o entendimento e eficácia de sua formação para os jovens no atual momento histórico. Por outro lado, a nomenclatura que o SEBRAE propõe, de identificar os que ministram os cursos como facilitadores e os que os recebem como clientes, introduz de forma subliminar os valores de coisificação e mercantilização da relação educativa, próprios do neoliberalismo, na medida em que cliente é um comprador de produtos e serviços, e o facilitador é uma mera figura intermediária entre os conteúdos a serem introjetados e os cérebros que, de forma mecânica, hão de retê-los. Para a Associação, foi um desafio muito grande conseguir iniciar uma parceria com o SEBRAE-SP e continuá-la com enriquecimento recíproco, sendo que ambas as partes tiveram de assumir novas posturas e aprender novas formas de colaboração. A Associação aprendeu a planejar com instrumentais de planejamento, monitoração e avaliação próprios de uma empresa, e o SEBRAE aprendeu a adequar sua linguagem empresarial de concorrência, competitividade, finanças e administração para um público simples, em sua maioria, com pouca instrução escolar e dentro da ótica da economia solidária.

Diante disso a Associação está promovendo um movimento de auto-crítica e reflexão sobre suas ações na tentativa de aproximar cada vez mais a teoria da prática, também em seu modo de expressar conceitos, valores e práticas. No planejamento para 2006, está prevista a mudança de linguagem, em particular aquela relacionada à identificação de todos os associados como educadores, independentemente da função que exerçam, como problematizado a seguir no capítulo do quadro teórico.

Em sua organização interna e funcionamento, a Associação procura se orientar com base no cooperativismo, (ocorrem reuniões de colegiado e de setores periodicamente) para que os educadores se sintam responsáveis, colaborem no planejamento e execução dos projetos, bem como na manutenção, divulgação, panfletagem e limpeza dos ambientes.

Atualmente os cursos ministrados pelo Centro são: Informática Nível I, II, Programador Visual Basic, Manutenção e Montagem de micro, Padaria e Confeitaria básica e industrial, Marcenaria, Pedreiro, Vidraceiro e Hidráulico, Mecânica de auto, Eletricista Instalador Residencial, Corte e Costura, Moletom, Bordado à máquina, Pintura em tecido, Crochê, Artesanato, Cabeleireiro na área profissionalizante. Para a formação empreendedora, cooperativista e solidária, são ministrados cursos de cidadania, administração, marketing e finanças. No âmbito cultural, em latu sensu, ministram-se cursos de: Inglês, Espanhol, Italiano, Dança (Balé), Dança de Salão, Capoeira, Yoga, Teatro e Música. Finalmente, para a saúde, oferecem-se Atendimento Psicológico e terapias holísticas.

Para desenvolver suas atividades desde o início, teve como seu parceiro o SENAI, que certifica seus cursos profissionalizantes; e atualmente firmou parceria também com o SEBRAE e o Banco do Povo Solidário, com sede em Santo André. No exterior, conta com o apoio do Comitê de Solidariedade, com sede em Imola, bem como com a ONG de cooperação italiana Movimondo, com sede em Roma.

Suas atividades centram-se em um processo circular de educação que visa explicitar as várias dimensões humanas em diferentes momentos da vida.



Figura 04 - Processo Circular da Ação da Associação. Fonte: ROMAGNA, 2004. p 12.

Em 1996, a Associação iniciou suas atividades de formação técnico-profissionalizante junto ao SENAI, mas com uma visão de conscientização, portanto cada curso tem formação em cidadania. A equipe que iniciou esse projeto era oriunda de experiência heterogênea, mas com uma vivência de comunidade de base, sem muita experiência em projetos de formação profissionalizante. Tudo estava para construir, sendo que não havia modelos a serem seguidos dentro dos objetivos que se pretendiam alcançar. Sem dúvida, o desemprego era o que mais se queria atacar. Imaginou-se, de início, que a formação técnica e profissionalizante seria o que

mais ajudaria a enfrentar o problema.

Porém, nos últimos anos da década de 90, o desemprego na região alcançou níveis assustadores, e a Associação foi cobrada por ex-alunos para repensar sua formação. De fato a possibilidade de encontrar emprego formal nas empresas tornou-se quase uma ilusão, pois a oferta de emprego formal havia praticamente desaparecido para a maioria dos desempregados.

Em menos de três anos de atuação, o Centro percebeu que a formação oferecida com o respectivo certificado do Senai, válido em todo o território nacional, tornou-se algo ineficaz e, para muitos, era motivo de frustração, uma vez que, consciente de ter mais capacidade para o trabalho, não via possibilidade nenhuma de poder usufruir do novo aprendizado. Os ex-alunos indiretamente questionavam o porquê de a Associação ministrar cursos e dar formação a tantos alunos se depois eles não encontravam emprego. A equipe resolveu então investir rapidamente na outra linha de ação que estava dentro dos objetivos da entidade, mas que, por falta de recursos humanos, até então não se viabilizara: a da formação de grupos de cooperativas. Na época, ainda não se falava em economia solidária.

Através da aprovação de alguns projetos de cooperação internacional, estruturou, em 2002, uma equipe interdisciplinar formada por cinco pessoas de formação acadêmica, com a tarefa específica de estimular a formação e/ou fortalecer grupos de geração de renda alternativa sobre os princípios do cooperativismo e da economia solidária, formais ou informais.

A equipe identificada como GAES - Grupo de Apoio à Economia Solidária - passou inicialmente por um processo de formação específico, que lhe possibilitou atuar na Associação como elo de todas as atividades do mesmo. Sua presença nas aulas de cidadania estimulava os alunos a pensar em outras possibilidades de gerar renda assumindo os riscos de uma atividade econômica autônoma, mas com uma assessoria e possibilidade de acessar o crédito solidário.

Para alcançar seu objetivo, a associação trabalha dentro de um processo circular. Na primeira etapa, oferece uma formação técnica profissionalizante, através de convênio com o Senai. Simultânea e intercaladamente, ocorrem encontros de formação em cidadania, que estimulam a problematização da realidade, do motivo pelo qual ela é

assim e se é possível mudá-la. No segundo momento, para quem deseja continuar uma formação empreendedora, com vistas a iniciar um próprio negócio ou melhorar o que já tem, é oferecida uma formação de marketing, gestão, administração, entre outras, em convênio com o Sebrae. Enfim, a quem solicitar recursos econômicos para iniciar ou ampliar seu empreendimento, é oferecida a possibilidade de acesso ao crédito solidário, através da associação ao Banco do Povo – Crédito Solidário. O GAES é quem movimenta todo esse processo circular, monitorando e estimulando os alunos desde sua entrada nos cursos técnicos. Ao final desse processo, realmente os alunos, através do desenvolvimento de uma atividade econômica, conseguem gerar mais renda e assim podem terminar de construir ou ampliar sua moradia, ter uma alimentação melhor, ou assinar um convênio médico, entre outras possibilidades. A essa altura, fecha-se a primeira etapa do processo circular, uma vez que o desenvolvimento econômico transforma-se ao mesmo tempo em desenvolvimento humano, alcançando-se plenamente o objetivo. Entretanto é preciso intensificá-lo. Na seqüência, estimulam-se os grupos a se articularem em rede para poderem reproduzir os mesmos benefícios de forma coletiva e integrada, em que cada um se torne produtor, prestador de serviços e consumidor ao mesmo tempo. A Rede em fase de construção baseia-se em treze princípios que abrangem o respeito aos direitos humanos contra a exploração do trabalho infantil, o respeito ao meio ambiente, aos direitos do consumidor; e comprometem a todos com a participação e respeito às decisões dos grupos.



Figura 05. Emissão do Primeiro Crédito Solidário. Fonte. RELATORIO DO GAES, 2005, p.24.

Em Síntese o objetivo da Associação é alcançado de forma circular, iniciando-se com uma formação técnico-profissionalizante, em convênio com o Senai. Na seqüência, é oferecida uma formação empreendedora com o Sebrae. Enfim quem precisa pode ter acesso ao crédito solidário no Banco do Povo. O resultado concreto é a criação de renda, que se reverte diretamente em uma melhora de condições e desenvolvimento humano. Todo esse processo é acionado e sustentado pelo GAES, que alimenta, através da formação em cidadania, o resgate pessoal e individual,

propondo, enfim, a todos os grupos assim criados uma articulação em rede para repetir os benefícios de forma integrada e articulada.

A Associação articula, no mesmo espaço, uma proposta cultural, com vistas a estimular outras dimensões do ser humano no contexto de periferia e favela. Ela oferece cursos de dança clássica para crianças e adolescentes, música, teatro, dança de salão, yoga, capoeira, projeção de filmes educativos; cursos de idiomas, italiano, espanhol e inglês para todas as idades; proporciona atendimento psicológico e de terapias holísticas; e administra uma creche comunitária em convênio com a municipalidade dentro da mesma favela onde está situado.

Ao fechar este primeiro capítulo, é oportuno retomar os aspectos até aqui abordados na perspectiva de contextualizar a problematização. O trabalho apresenta uma introdução e, na seqüência, a apresentação do período em que vivi na Itália, com alguns momentos e questionamentos surgidos na adolescência; e depois, no Brasil, com a narração e reflexão sobre as experiências vivenciadas.

O primeiro capítulo relata como o estudo se originou de dúvidas e curiosidades surgidas desde os primeiros anos de minha atuação na Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania. A Associação é fruto da inserção da cultura de um grupo de religiosos italianos na cultura e nas condições das comunidades de periferia urbana de São Bernardo do Campo. No ano que vem, esse projeto completará dez anos de vida e a maior parte dos educadores e demais profissionais que aqui trabalham é brasileira. É uma equipe grande e muito heterogênea, tanto do ponto de vista de condições de vida, como de formação escolar, mas a condução do processo se dá sob os princípios da cooperação e solidariedade. Neste contexto, pergunta-se: De que forma este projeto fez a simbiose entre as duas culturas? Qual seria uma ação formativa que o fortaleceria? Talvez possa ser a construção participada de um amplo projeto político-pedagógico da Associação, elaborado com a metodologia da pesquisa-ação para que os participantes possam vivenciar e se apropriar de todo o processo ao mesmo tempo que elaboram e concretizam a ação.

Partindo de tais indagações e para tentar o esboço de quaisquer explicações possíveis, será necessário identificar, primeiramente, visões de mundo, de sociedade e de educação que os integrantes da Associação de Promoção Humana e Resgate da

Cidadania construíram ao longo dos anos, nessa experiência. Sob essas visões, estão calcadas as demais, por se referenciarem ao âmago de cada indivíduo, de acordo com suas percepções e convicções, e que afinal influenciam todo o seu modo de ser e agir em relação a si mesmo e aos outros.

O segundo capítulo apresenta o quadro teórico e seus principais autores: Darcy Ribeiro, Paulo Freire e J.L. Moreno, bem com as questões surgidas, os objetivos da pesquisa e um estudo dos estatutos legais relacionados à educação.

Especificamente são indicadas as indagações levantadas, que fazem parte de um longo processo de estudo, desenvolvido no quadro teórico, cuja primeira fase procura identificar:

- 1- Com base na identidade antropológica, sócio-econômico-cultural dos povos da América Latina e, em especial, do povo brasileiro, elaborada por Darcy Ribeiro (1986, 1995) e Paulo Freire (1983), questiona-se: “qual o grau de conhecimento e consciência que os educadores da Associação têm da formação histórica desse povo que eles encontram nas individualidades coletivas dos alunos nos cursos profissionalizantes, e de suas conseqüências no processo educativo de cunho profissionalizante? Qual é sua concepção de ser humano, de mundo e de sociedade?”
- 2- Qual a concepção de educação que os educadores carregam consigo? Como ela se expressa na prática?
- 3- Qual grau de consciência e compromisso dos educadores em relação a sua ação educativa e das conseqüências provocadas na vida dos alunos?

O terceiro capítulo trata da metodologia, apresenta a pesquisa como observação participante, com a utilização dos jogos psicodramáticos extraídos da teoria do psicodrama de Moreno, que procuram estimular o conhecimento das relações, intra-relações e inter-relações que fazem o ser humano. Nenhum ser humano é isolado, ele vive em relação consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Quanto mais profundo é seu conhecimento, maior será a possibilidade de criar relações mais sadias e, portanto, poderá haver uma convivência melhor.

O quarto capítulo traz as premissas e os pressupostos para a análise, bem como a análise dos cinco encontros.

Nas considerações finais procuro identificar, a partir da análise dos encontros, à luz dos pressupostos teóricos e da vivência diária na associação, as visões que norteiam a ação dos educadores que participaram da pesquisa, bem como seus desdobramentos futuros com vistas ao exercício de uma cidadania mais crítica e ativa.

CAPITULO II

QUADRO TEÓRICO

Esta pesquisa, ainda que se situando numa perspectiva de educação histórico-crítica, reconhece a nova ênfase e redescoberta da importância e profunda influência que exercitam as demais dimensões humanas na vida e atitudes do dia-a-dia, como o desejo, a afetividade, entre outras, com destaque para as características antropológicas de identidade e de formação do povo brasileiro.

Os referenciais teóricos estão alicerçados em Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Do primeiro, apreendemos a condição de ser humano como um ser em relação contínua com os outros, com o mundo e a natureza. A qualidade da relação depende diretamente da consciência que este ser tem de si mesmo, de suas capacidades e responsabilidades, mais ainda de seus sonhos, desejos e vontade de vivenciá-los.

De Darcy Ribeiro, apreendemos o caldo em que se forjou o ser brasileiro, o brasileiro oprimido que precisa se conhecer enquanto fruto histórico de grandes vicissitudes humanas que ele não causou, não planejou, mas pelo qual é diretamente afetado e condicionado.

Se na teoria da formação do povo brasileiro de Darcy Ribeiro identificamos as causas e as condicionantes históricas que determinaram algumas características negativas do povo, como um certo fatalismo e inatividade da consciência dos indivíduos, que tornam problemático o exercício de uma cidadania ativa; em e com Paulo Freire encontramos as motivações e todo um instrumental prático teórico para afirmar e advogar que é possível tirar essa consciência da letargia em que se encontram por meio de um processo educativo; com o Psicodrama de Moreno adquirimos uma metodologia pautada numa concepção de ser humano em relação que pretende ajudar as pessoas a se perceberem, fazerem pontes e relações consigo mesmo e suas posturas, bem como com “os outros” próximos e longínquos, reais e imaginários.

No momento histórico em que vivemos, por um lado, o sistema capitalista, com suas contínuas mutações e adaptações, ainda consegue se manter hegemônico no ocidente e na maior parte do mundo por ele influenciado, definindo e redefinindo as estruturas sociais de controle para manter seus lucros inumanos sobre populações de empobrecidos e miseráveis cada vez maiores.

Por outro lado, em virtude de sua própria natureza contraditória, uma vez que ao mesmo tempo apresenta como possível e ao alcance de todos uma vida cheia de bem estar, uma vida de “marajá”, mas concretamente inalcançável por milhões de pessoas, cria uma situação de paradoxo e perplexidade que instiga a reflexão e o questionamento de seus pressupostos.

Os questionamentos são cada vez mais profundos e específicos. Com Carl Max, há quase dois séculos, identificou-se a sociedade dividida em classes por força das estruturas de produção impostas pelo sistema, que influencia toda a produção cultural. Assim como não se pode separar questões culturais de questões de poder, também, no dizer de Hugo Assmann e Jung Mo Sung (2000) não se pode dizer que os seres humanos se preocupam apenas com suas necessidades, mas também – e muitíssimo – com seus desejos. Os autores afirmam, assim, que teria havido um erro antropológico na proposta marxista em não considerar estes últimos (p. 156). A partir do início do século passado, o despertar das mulheres, inseridas coercitivamente nas engrenagens de produção do sistema, levou-as a tomarem consciência de sua condição e acrescentar à análise da sociedade dividida em classes pelo Capitalismo a percepção de que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas também pelo patriarcado. Neste contexto, estavam lançadas as raízes do processo de formação de identidade da condição de gênero do, então, incipiente movimento feminista. Mas a crítica feminista ia para além disso e, “Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel de gênero e de raça no processo de produção e reprodução das desigualdades.” (Tadeu, 2003, p.91)

Ainda com Tomaz Tadeu, analisa-se, no meio dessa efervescência crítica, como o movimento multiculturalista consegue transferir para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural, que esteve restrita por muito tempo a campos especializados, como o da Antropologia. “A antropologia contribuiu para tornar aceitável

a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes.“ (p. 86)

A realidade é muito complexa e, para analisá-la e interpretá-la, é preciso adquirir um olhar multirreferencial, de várias abordagens com a contribuição de vários ramos do conhecimento. Ainda, conforme Tadeu,

[...] por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões lingüísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação no emprego, na educação, na saúde. (p. 87-88)

Na virada do ano 2000, o desencadear de vários movimentos de crítica organizados contemporaneamente em vários pontos do globo sobre múltiplas temáticas, como os encontros do Fórum Social Mundial, as marchas e manifestações contra a invasão e guerra no Iraque pelos Estados Unidos da América, apoiados por alguns governos cúmplices da Europa, estão forçando de forma pacífica a discussão sobre a organização e estrutura das relações internacionais, atacando diretamente e questionando o sistema socioeconômico-político. Como bem reparam os autores Hugo Assmann e Jung Mo Sung (2000):

“Está acontecendo, embora lentamente algo de verdadeiramente inédito quanto ao mundo do sentido na atualidade. Pela primeira vez na história da humanidade um sistema socioeconômico-político, depois de haver alcançado o auge de sua mundialização, começa a ser questionado - de forma pública e razoavelmente democrática - em seus pressupostos antropológicos e éticos.” (p. 302).

Quando da minha inserção em terras brasileiras, não possuía um construto teórico capaz de identificar as múltiplas lentes de interpretação para conhecer e entender as posturas e situações que ia aos poucos vivenciando. Isso ocorreria anos mais tarde.

Vinda de uma realidade de primeiro mundo, mas de uma região subdesenvolvida, carreguei comigo a teimosia de quem brigou muito para conquistar

seu espaço e identidade própria, apesar dos preconceitos. Pairavam sobre a identidade das pessoas oriundas do sul da Itália, minha região, umas características de grosseria, Um italiano *brutto, tradizioni chiuse, mentalità cafone, terroni, oltre a uma certa mentalità di delinquenti.*¹

Aqui encontrei muitas características parecidas, no convívio com o povo, mas paradoxalmente, pelo simples fato de vir da Itália, as pessoas e grupos com quem me relacionava no trabalho do Centro de Defesa dos Direitos Humanos me identificavam com alguém que já possuía um conjunto de atributos que me davam um certo status para agir com liberdade sem contestação por parte deles, portanto ficavam numa postura acrítica, como a afirmar que quem vem de fora sabe mais e conseqüentemente pode mais.

Quando começava a contar que, de onde eu vinha também houve, não muito tempo atrás, lutas pela reforma agrária, com violência e assassinatos, e que a reforma agrária se fez por vontade das populações camponesas, com a maioria de analfabetos, a tentativa era de procurar outras justificativas para a situação da miséria brasileira, mas geralmente a conclusão era que o povo não “prestava” por inúmeros motivos.

Esses contatos deixavam-me muito constrangida e batiam de frente com a minha experiência, mas não tinha argumentos e reflexões amadurecidas para propor novas alternativas e me contrapor às idéias antigas. Apenas dizia que isso não era verdade.

Esse mal-estar causado pela contínua autodesvalorização, mais tarde identificada com o conceito de autodesvalia de Freire, incomodava-me muito. Ouvia sempre os mesmos argumentos de que “se Deus quiser vai melhorar”, “a vida da gente é essa mesma, temos que sobreviver”, etc. Porém, quando comecei a participar ativamente do Centro de Defesa dos Direitos Humanos, senti um grande alívio, porque a equipe, muito diversificada, falava de defesa dos direitos, organização popular e educação popular, teologia da libertação e de políticas públicas para mudanças na estrutura do País.

Grande ênfase se dava à educação popular, como sustentáculo necessário para iniciar qualquer tipo de organização popular. No Centro de Defesa, a biblioteca era

¹ Tradução: um italiano feio, tradições fechadas e mentalidade caipira, além de certa propensão inata à malandragem.

muito rica em títulos, sendo que o uso de material didático-pedagógico e a produção de textos eram instrumentos do dia-a-dia.

A organização popular era precedida por conhecimento do contexto local bem como a identificação de lideranças, e a programação era elaborada em conjunto com os grupos, bem como as avaliações periódicas. Partia do interesse particular do grupo, geralmente, simples reivindicação de melhorias no bairro, para aos poucos discutir as causas da falta de infra-estrutura, do por que se morava na periferia e de quem era a responsabilidade daquela situação, do custo de vida, etc.

Agora, refletindo à luz do mestrado e da orientação para a dissertação, sobre os anos de experiência em educação popular, consigo reconhecer sistematicamente os princípios, visão de ser humano, os processos pelos quais passa a consciência e seus correspondentes estágios de compromisso social e suas influências na mudança e transformação da sociedade brasileira. Reconheço nitidamente o homem em relação, o homem submerso e emerso, a consciência histórica, intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. (Freire, 1983)

2.1 - A visão de ser humano e de educação em Paulo Freire

Paulo Freire, ao se debruçar e refletir sobre sua própria humanidade e história de vida socioeconômica, ao mesmo tempo imerso e emerso do mundo dos oprimidos, tornou-se a voz consciente e denunciante dos dominados, tornou-se um pensador comprometido com a vida que não pensa apenas sobre idéias, mas pensa a partir da existência de seres humanos biológicos históricos.

A se perceber antropologicamente, Paulo Freire (1983) identifica o ser humano como um ser de relações, para quem o mundo é algo que pode ser objetivado pela subjetividade, tornando-se uma realidade que existe independente dele, possível de ser conhecida e transformada pela ação humana, mas não qualquer transformação, - transformação objetiva da situação opressora - (p. 40). Por isso é preciso fazer pontes, estabelecer relações com esse mundo. O homem, ao contrário, é dependente do mundo, de como ele funciona e das condições que este oferece para viver ou sobreviver. O ser humano sabe que, para viver melhor, precisa estabelecer relações

com o mundo e, na medida do possível, transformá-lo para o seu bem-estar. Quando essa percepção não está presente, temos o homem imerso, adaptado, que não enxerga sua condição de oprimido dentro de uma estrutura desumanizadora e age como um ser do mundo animal, porque apenas vive instintivamente, não tenta uma postura positiva, ativa, que lhe permita entrar numa dinâmica dialética e transformadora, características que fazem parte do ser humano emerso. O homem emerso consegue ver o mundo como diferente dele, consegue se abstrair dele para enxergá-lo como objeto passível de ser moldado, transformado. Ao homem emerso, este mundo que o oprime já não lhe parece mais - uma espécie de mundo fechado, do qual não pudesse sair, mas uma situação que apenas o limita e que ele pode transformar - (p. 39), a conquista desta percepção, deste reconhecimento se torna o motor de sua ação libertadora.

Pensar no homem imerso nos leva a imaginar algo estático, imutável, como o é a sociedade capitalista, que proporciona sempre o mesmo espetáculo dramático, de uns poucos “abençoados por Deus”, e a maioria na luta pela sobrevivência. Esse espetáculo é tanto mais perverso quanto mais é vivenciado no meio da opulência e ostentação de luxo. A indignação, que surge no processo de emersão pela reflexão e amadurecimento da consciência crítica dessa situação, não pode estar desvinculada da percepção que os mecanismos de opressão atingem camadas inteiras da população e não indivíduos isolados ou, mesmo, grupos grandes ou pequenos que sejam. Na medida em que se identificam os mecanismos e as causas da exploração, cresce, também, a percepção de que a ação libertadora não pode ser um movimento de ações isoladas, individuais, assim como quer ensinar o pretensito ditado popular, na verdade, de autoria burguesa “cada um por si, Deus para todos”.

Quando Paulo Freire adverte em inúmeras oportunidades que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (2005, p. 58), alerta as lideranças engajadas no movimento de libertação operado por meio de uma ação educativa, do diálogo crítico, que é preciso acreditar na capacidade que têm os oprimidos de pensar e pensar certo (ibidem, p. 60) para que sejam autores de sua libertação e não objeto que se devesse salvar de um incêndio (ibidem, p. 59).

O desejo de se libertar do jugo opressor indica que está ocorrendo a passagem do estágio de consciência intransitiva, obscurecida, adormecida, que corresponde ao

homem submerso, enquanto ser que permaneceu em si mesmo, por meio de um processo educativo, que consegue acionar as energias escondidas em cada um, para dar o salto e emergir, sair do estágio de letargia, para ocupar seu lugar no mundo, agora de posse de uma consciência desperta, mas ainda sonolenta, porque nova e ingênua. Precisar de esforço e trabalho para que, finalmente, essa consciência que emergiu não seja fácil presa, não seja ingênua e não se deixe moldar, seduzir por discursos e facilidades tentadoras, mas falsas; ao contrário, que possa se tornar crítica, vigilante e viva, discernir entre as muitas e novas linguagens do mundo aquelas positivas e que contribuem para melhorar a vida e o convívio social.

Diante de uma imensa produção teórica consubstanciada numa prática militante mundialmente reconhecida, que foi interrompida apenas pela condição humana de finitude física, Paulo Freire continua despertando interrogações acerca do sentido da vida humana e questionamentos diretos para qualquer um que se aproxime de seus escritos, sobre o que está fazendo de sua vida e de sua prática. Assim a afirmação do autor, de que a vocação do ser humano é de ser mais, e que a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é a de libertar a si e aos opressores (ibidem, p. 33) põe em cheque, atualmente, os defensores das políticas minimalistas, que são pensadas na contramão da crescente contestação de organizações e grupos articulados no mundo inteiro. Faz-se necessário o despertar de uma solidariedade global, não de cunho piega e assistencialista, mas pautada na dignidade da pessoa e no reconhecimento de seus direitos humanos, também como direito à justiça social, e no dizer de Gottfried Mergner, em sua atualização da linguagem freireana, (2001), uma forma de proteger a pessoa. Este autor ainda diz que

“ Nos dias de hoje, a dignidade de todos os seres humanos e as suas perspectivas de vida encontram-se ameaçadas pela crescente miséria social e pelas conseqüências ecológicas da exploração e gerenciamento do capital. A justa solidariedade é baseada no princípio de que esses problemas devem ser superados por meio de processos mútuos de aprendizagem e de conceitos políticos e estratégias.” (p.89)

A solidariedade é, para Freire, uma atitude radical, porque exige de quem se solidariza que assuma a situação da pessoa com quem se solidarizou. E, tratando especificamente daqueles poucos que pertencem às classes exploradoras, mas que

querem se solidarizar com os oprimidos, afirma que eles não podem ter uma simples consciência da exploração e racionalização de sua culpa paternalista, nem tampouco devem prestar assistência a certo número de pobres, deixando-os atados à mesma posição de dependência. (Pedagogia do Oprimido, p. 39)

A visão do autor sobre o ser humano, como ser aberto, eternamente inacabado, coincide com a sua visão histórica de processo em contínua mudança, aberta a novas possibilidades e situações, em contínua construção para atender as necessidades e anseios dos que se propõem a criar e recriar condições melhores e mais humanizadoras. Essa visão é carregada de esperança - e esperança concreta - de algo possível de acontecer. É como a esperança do camponês, que sabe que poderá colher, se não ocorrerem fatos de força maior, porque roçou a terra, plantou e cuidou de sua roça. Não é, então, uma esperança do jogo do bicho, da mega-sena e outras ilusões que não têm uma base concreta, que não têm o invento, a criatividade e trabalho humano.

Pensar no inacabado dá muito alívio, porque permite sentir que sempre haverá a possibilidade de se apresentar a própria contribuição, de ter algo a fazer, transformar, construir. Essa possibilidade dá sentido à vida para os que se encontram no estágio de consciência transitiva crítica, tornando-se otimistas e críticos. De fato, quem acredita ser acabado e que a realidade é esta mesma que se apresenta parece estar morto. Não descobre nem mesmo sua indignação e condição de subjugado. Como poderá se preocupar com a realidade e procurar sua felicidade enquanto ser humano?

Se a história é um processo e, como processo, é fruto de relações humanas; e se o ser humano é inacabado, também a história é algo inacabado, ou seja, campo aberto, um campo de múltiplas possibilidades e combinações possíveis. Por isso é preciso estar preparado para saber escolher os melhores frutos para a maioria.

Qual seria a preparação adequada para fazer escolhas que contemplem o bem comum, que sejam escolhas solidárias? Freire (2005) indica o caminho da educação crítica, problematizadora, que instiga a investigação, a curiosidade para perceber a intencionalidade escondida ou manifesta, que ocorre nas relações humanas, econômicas, sociais, políticas, entre outras. Trata-se de uma educação comprometida, de caráter autenticamente reflexivo, que implica um constante ato de desvelamento da

realidade. A educação assim entendida se contrapõe fortemente à educação bancária, por ele mesmo descrita como uma espécie de anestesia, que inibe o poder criador dos educandos, e pretende manter a imersão das consciências dos mesmos, ao passo que a educação problematizadora busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (p. 80). O processo educativo que se faz à luz da educação problematizadora é como se fosse uma via de mão dupla e ininterrupta entre dois sujeitos ativos, o educador-educando com o educando-educador, que não mais funciona segundo os esquemas verticais característicos da educação bancária; ao contrário, realiza-se como prática da liberdade (p. 78).

A seguir, apresento alguns pontos da teoria elaborada por Darcy Ribeiro sobre as condicionantes históricas que determinaram o modo de ser brasileiro, considerando, então, seu olhar antropológico que, acredito, seja fundamental para o entendimento dos significados de ser brasileiro.

2.2 - A visão de ser brasileiro em Darcy Ribeiro

Com Ribeiro (1986, 1995), construí um raciocínio lógico que, pelo método indutivo, repensasse e reconstruísse a base genética e cultural do povo. Esse método favorecia metodologicamente o ataque às bases da descrença e desvalorização dos discursos dos alunos e professores, que justificavam e se identificavam com a mestiçagem, o tropicalismo, entre outros problemas da natureza brasileira. Esse era, portanto, um entrave intransponível para eles, para uma transformação profunda da realidade.

Assim observa Ribeiro (1986) que:

“[...] a causa real do atraso brasileiro, os culpados do subdesenvolvimento somos nós mesmos, ou melhor, a melhor parte de nós mesmos: nossa classe dominante e seus comparsas. (...) não é nas qualidades ou defeitos que está a razão do nosso atraso, mas nas características de nossa classe dominante, no seu setor dirigente, inclusive, no seu segmento intelectual (...) que nossa velha classe tem sido altamente capaz na formulação e na execução do projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que este projeto para ser implantado e mantido precisa de um povo faminto, xucro e feio.” (p. 18-19)

Rever o processo histórico do Brasil à luz das afirmações do autor abre espaço para iniciar uma discussão com seriedade, e por uma ação educativa, que possibilite as pessoas fazer suas relações, questionamentos e problematização da realidade, percebida até então como estática e verdadeira; que busque estimular uma reflexão que leve a uma tomada de consciência crítica de seu papel e responsabilidade político-social.

Darcy Ribeiro, com seu jeito ousado, de homem de fé e de partido, além de antropólogo, que faz política e ciência movido por razões éticas e por um fundo patriotismo, como ele mesmo se identifica (Ribeiro, 1995, p. 17) representa o povo brasileiro no movimento de reapropriação de si mesmo na medida em que constrói uma nova teoria geral,

[...] cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundada em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas deles eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum. O povo brasileiro surge da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” (p. 13)

Pela miscigenação e aculturação operada com violência, sem qualquer vestígio de respeito aos subjugados, concentrou-se a força bruta de trabalho escravo, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios. Perpetrou-se um genocídio continuado e etnocídio implacável.

A matriz genética predominante, que possibilitou a formação do povo brasileiro de início, foi a indígena com homens lusitanos, por meio do cunhadismo, antigo costume indígena de incorporar estranhos a sua comunidade. Este consistia em entregar uma moça indígena como esposa. Sendo esta aceita, estabeleciam-se automaticamente mil laços que aparentavam o estranho com todos os membros do grupo. Dessa forma cada português podia ter um número enorme de esposas, que lhe garantiam a possibilidade de ter a seu serviço grandes quantidades de índios para uso pessoal ou de outros. Essa dinâmica, ao longo do primeiro século de invasão portuguesa, estabelece o “criatório de gente” (Ribeiro, 1995), dando vida à formação de

uma população enorme de não índios, não portugueses, até então apenas mamelucos, mas que Ribeiro identifica como a primeira protocélula cultural, plasmada nas primeiras décadas, sobre a qual mais tarde irá se inserir o elemento africano. A função básica dos índios cativos e seus descendentes era a de mão-de-obra na produção de subsistência. As mulheres em particular eram usadas para o trabalho agrícola, para gestação de crianças e para o cativo doméstico, enquanto os homens eram usados para transporte de cargas ou pessoas por terra e por água, caça e pesca. Já os negros escravos eram usados quase que exclusivamente nos engenhos para produção de mercadorias de exportação, mas as mulheres negras partilhavam da mesma sorte das mulheres índias.

Nesse processo de formação do criatório de gente, a contribuição branca, portuguesa, foi das piores. Introduziram: a fórmula de explorar ao máximo as energias humanas para proveito próprio e exclusivo; a violência sistemática, estabelecendo a divisão em classes, a opressora X oprimida, que essas comunidades não conheciam; e o uso das mulheres índias e afrodescendentes como meros objetos de prazer.

O elemento afro, que foi inserido de forma maciça sobre aquela protocélula original da cultura brasileira, não teve uma contribuição cultural relevante. Seu papel era de incrementar a produção açucareira dos engenhos, e foi quem produziu quase tudo o que se tem no país. Entretanto, por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com seus gostos e suas cores mais fortes, bem como em cadências e ritmos.

Para Darcy Ribeiro,

“[...] apesar das circunstâncias tão adversas, eles deram um passo adiante dos outros povoadores ao aprender o português com quem os capatazes lhes gritavam e que, mais tarde, utilizariam para comunicar-se entre si. Acabaram conseguindo aporuguesar o Brasil, além de influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram.” (p. 115)

Ainda hoje permanecem nítidas estas divisões: quem planta e produz para satisfazer as necessidades nacionais de subsistência são os pequenos agricultores; quem briga para ter mais e para se apropriar de sua vida e do fruto do seu trabalho são os descendentes das populações que se formaram no bojo da violência, opressão e

exclusão. Vejo, no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, o exemplo típico do movimento que organiza os excluídos do convívio urbano, desempregados e os ex-camponeses expulsos de suas terras para reivindicar e exigir o uso ético e justo da terra e resgatá-la de mãos ilegítimas e imorais.

A tradição indígena de prover a sua subsistência, de não visar ao acúmulo de riquezas, de querer viver bem com sua família e grupo social, de manter o sentido comunitário da vida, ainda hoje é muito presente nas populações que vivem nas periferias e à margem da sociedade opulenta. Graças à solidariedade, as comunidades carentes conseguem amenizar os problemas no cotidiano. Exemplo disso é a grande solicitude, com a qual, nas campanhas contra a fome e a seca de regiões do nordeste, arrecadam-se, junto às camadas pobres da população, grandes quantidades de alimentos e vestuário, para serem levados em pouco tempo. Podemos afirmar que estão nesse ancestral indígena as raízes e motivações do surgimento da economia solidária e sua rápida expansão? Por outro lado, os que desmatam, exploram as riquezas da terra, do trabalho alheio para exportar e se locupletar individualmente são os descendentes da antiga oligarquia, donos de engenho e de escravos, cujos correspondentes atuais são os grandes industriais e latifundiários, articulados com o capital transnacional. Os latifundiários estão reeditando, sob a forma do agro-negócio, a moderna colonização escravocrata, que, apesar da tecnologia avançada, ainda precisa do uso da escravatura, há mais de cem anos abolida, para maximizar seus lucros sanguinários. É notória a existência de trabalho escravo no Brasil dentro das maiores e prósperas fazendas agro-industriais.

Enfim, com Darcy Ribeiro, assumo sua teoria da formação da identidade do povo brasileiro, como povo novo e diferente de todos os outros. Para ele, a construção dessa identidade se iniciou quando:

“[...] o brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não-índios, não-europeus e não negros, que eles se vêem forçados a criar sua própria identidade étnica: a brasileira.” (p.131)

Essas discussões lançam as bases para uma visão de sociedade dividida em classes, cuja maioria é espoliada e submetida a condições de miséria, frutos estes dos

mesmos mecanismos históricos e mutações, que o sistema capitalista consegue operar. A concentração, cada vez maior, da riqueza em mãos de poucos, alastra, em proporções geométricas, a miséria em todos os continentes, afastando e aprofundando os desníveis socioeconômicos.

A percepção e consciência dessas dinâmicas sociais criam indignação, resignação, mas também vontade de fazer algo, contribuir para uma mudança e uma melhoria geral, que estimule a coesão social alicerçada na fraternidade consciente e na construção comum, e não sobre a caridade ou mesmo a exploração.

2.3 - Moreno. Visão de ser humano e Psicodrama

Jacob Levy Moreno nasceu em 6 de maio de 1889, em Bucarest, na Romênia. De origem judaica, sua família veio da Península Ibérica e radicou-se na Romênia na época da Inquisição. Formou-se em Medicina em 1917. Durante o curso, conheceu Freud, de cujos métodos para com os doentes mentais se tornará ferrenho opositor, tanto que até em sua lápide, por ocasião de sua morte ocorrida em 1974, pediu que constassem esses dizeres: “Aqui jaz aquele que abriu as portas da Psiquiatria à alegria.” Em 1925, emigra para os Estados Unidos, talvez porque, na Europa, suas idéias não eram bem aceitas, segundo Gonçalves (1988, p.16). O psicodrama chega ao Brasil em 1930 por Helena Antipoff, em Belo Horizonte.

O psicodrama, elaborado pelo Moreno, parte da idéia de que o ser humano é um indivíduo social, um ser em relação, porque nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver, estando apto para a convivência com os demais. Sua personalidade se forma em “cachos de papéis”, que se estruturam a partir de características inatas e são influenciados pelo meio em que vive, em um movimento em espiral, que amplia cada vez mais os círculos de convivência a partir da relação mãe-filho; passa pela triangulação com a entrada da figura do pai no campo de percepção da criança, e que são relações verticais, e conclui-se com a relação horizontal centrada na figura dos irmãos.

Os papéis de mãe e pai são como funções que podem ser exercidas pelos responsáveis pela criança, de quem toma conta e cuida da criança, extrapolando a identificação física dos mesmos. O mesmo se diz para a relação horizontal, de irmão, de igual para igual, que pode ser estabelecida com qualquer outro garoto que faça parte do seu convívio.

Encontramos essas características nas relações sociais do dia-a-dia, nos papéis masculinos paternos com atitudes de domínio e controle, de racionalidade, de lógica, de individualismo e de competição. Com atitudes de afeto, de intuição, do pensamento divergente, de procura do belo, de proteção, de comunitarismo e de cooperação, penetramos em papéis femininos maternos.

O foco do trabalho de Moreno está na relação, ou nas relações, que o ser humano estabelece, portanto o trabalho terapêutico não pode visar ao indivíduo fora de seu contexto, mas precisa trabalhar ao mesmo tempo as relações que ele vivencia. Essa perspectiva é o oposto de seu contemporâneo Freud, que pretendia tratar cada um em separado, na conhecida “teoria do divã”.

Moreno considera que, se cada um conhecesse a si mesmo, poderia viver mais sadio e feliz, contribuindo para uma sociedade menos neurótica. Por isso ele diz que o psicodrama não é para um doente específico, mas poderia auxiliar na melhora da qualidade de vida de todos, uma vez que auxilia um conhecimento mais profundo de si próprio e das dinâmicas conscientes e inconscientes que permeiam as relações que cada um estabelece no seu convívio social.

Gonçalves (1988), ao trazer uma discussão sobre este autor, deixa evidente que,

“[...] na visão moreniana, os recursos inatos do homem são a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. Desde o início, ele traz consigo fatores favoráveis a seu desenvolvimento, que não vêm acompanhados de tendências destrutivas. Entretanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por ambiente e sistemas sociais constrangedores. Nesse caso, resta a possibilidade de recuperação de fatores vitais, através da renovação de relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio.” (p. 45)

A máxima expressão do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, de sua humanização, da espontaneidade, criatividade e sensibilidade, para Moreno, é o **encontro**. Encontro entendido como vivência plena de troca, disposição para a proximidade, para a compreensão mútua, a confiança na receptividade do outro, de sentir a liberdade de conhecer o outro e a si mesmo.

Na cronologia elaborada por Gonçalves (p.26), consta que Moreno publicou em 1913-1914 o *Convite ao Encontro*. O texto foi escrito em linguagem poética porque esta é uma linguagem entendida pelo coração e não pela razão.

Eis aqui a transcrição “ipse literis” do poema.

“Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara.
E quando estiveres próximo tomarei teus olhos
E os colocarei no lugar dos meus,
E tu tomarás meus olhos
E os colocarás no lugar dos teus,
Então te olharei com teus olhos
E tu me olharás com os meus.

Assim nosso silêncio se serve até das coisas mais
Comuns e nosso encontro é meta livre:
O lugar indeterminado, em um momento indefinido,
A palavra ilimitada para o homem não cerceado.”

A leitura introspectiva desse poema remete a um borbulhar de sensações e intuições com significações especiais para cada um, porém, querendo arriscar algumas interpretações, poderíamos aproximar esses versos aos conteúdos que se depreendem da definição de solidariedade que Paulo Freire nos deixou. Ele fala sobre a solidariedade como uma atitude radical, que exige de quem quer se solidarizar a assumir a **situação** do outro com quem quer se solidarizar. Situação que poderia ocorrer num encontro em que as partes, o tu e o eu, confundem-se tanto, que não mais é possível identificar quem é quem, tamanha a identificação radical. Essa atitude se tornaria um mote incessante de solidariedade até o alcance de sua meta.

Para alcançar essa meta, cada indivíduo precisa da solidariedade do outro, e, pensando na intencionalidade da educação e na visão otimista do ser humano

moreniano, é que podemos, assim como diz Puttini (1997, p.16), considerar que: “neste sentido, a educação envolveria o cultivo da espontaneidade-criatividade, como ponto essencial no desenvolvimento da pessoa e na relação grupal, como base para mudança social.”

Para finalizar, apresento uma discussão de como é entendida a cidadania na Constituição e demais diplomas legais brasileiros, além de uma reflexão sobre como tais conteúdos se apresentam nas aulas teóricas de educação popular não formal da Associação, e como estes mesmos conteúdos são assumidos e traduzidos em práticas de economia solidária.

2.4 – Constituição Federal, LDBEN, demais diplomas legais, cidadania e educação popular.

A Constituição Federal de 1988 se apresenta como um divisor de águas na história social do povo brasileiro. Assim como destaca a Lerche Vieira, em seu texto “O público e privado nas tramas da LDB” (1997):

“A Constituição de 1988 representou um momento importante da história da educação brasileira contemporânea. Para Ela convergiram as intenções de indivíduos e organizações que lutam por assegurar a expressão de seus interesses no texto constitucional.” (p. 68)

Até a sua promulgação, houve uma luta ferrenha para garantir espaços de participação popular na elaboração direta das políticas públicas, estabelecendo-se vários dispositivos constitucionais que garantissem a participação direta, a chamada “democracia direta”, exercida por meio do voto, elegendo representantes políticos partidários. Foram criados, por força constitucional, vários conselhos com caráter deliberativo e paritário, em todas as três esferas federais e que, juntamente com o poder público, passam a decidir sobre como e onde gastar os recursos públicos das políticas sociais. Entretanto, a luta não termina com o reconhecimento jurídico de um direito; é preciso continuar a luta, para que um princípio não vire letra morta! Por isso mesmo, a fonte de embate, agora, é o da educação crítica, formação e capacitação dos

representantes das entidades eleitas para tais conselhos. A participação nesses conselhos demanda uma formação mais apurada para discutir orçamentos públicos, princípios da administração pública, entre outros assuntos. A falta desse preparo mais específico, que ainda não é técnico, constitui, na minha leitura, no momento atual, um dos pontos mais fracos da organização da sociedade civil para conseguir que as conquistas democráticas se efetivem e haja uma distribuição de renda real, que não seja uma mera distribuição de migalhas, como ocorre de forma assistencialista com as políticas minimalistas da onda neoliberal.

A seguir extraímos alguns artigos dos diplomas legais, para identificar qual o conceito de cidadania e de educação que eles explicitam.

2.4.1 - Na Constituição Federal, o que é cidadania?

A cidadania e a dignidade da pessoa humana na Constituição Federal são, respectivamente, o segundo e o terceiro dos cinco fundamentos da República:

“ART. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união e indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta constituição.” (grifo meu)

É o segundo de seus dez princípios nas relações internacionais.

“ART. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios;

I - independência nacional;

II - prevalência dos direitos humanos;” (grifo meu)

É um dos motivos de intervenção da União nos Estados e Distrito Federal:

“ART. 34º. A união não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:

I - [...]

VII- Assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:

a) [...]

b) direitos da pessoa humana;” (grifo meu)

É causa de crime de responsabilidade do Presidente da República:

“ART. 85. São crimes de responsabilidade do Presidente da República que atentem contra a Constituição federal e , especialmente, contra:

I - [...]

III- o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais;”

(grifo meu)

É o fundamento para criar a Defensoria Pública, que, apesar da pobreza e/ou miséria, permite a qualquer brasileiro usufruir dos préstimos de um advogado para garantir seus direitos, exercendo sua cidadania:

“ART. 134. A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV.”

É matéria que não pode ser objeto de leis delegadas:

“ART.68. As leis delegadas serão elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional.

§ 1º Não serão objeto de delegação os atos [...]

I- [...]

II- nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais;” (grifo meu)

Pela leitura desses artigos constitucionais, a cidadania é considerada a faculdade de viver, exigir, garantir os direitos, numa clara demonstração de que toda a estrutura sócio-política só faz sentido se consegue garantir o exercício dos direitos a todo e qualquer cidadão, porque, se ela não tivesse esse objetivo, perguntar-se-ia: a que serviria viver sob tais estruturas?

O Chizzotti, no livro: O combate à corrupção nas prefeituras do Brasil, (2003), enfatiza a importância do exercício de uma cidadania ativa, nestes termos:

O exercício da cidadania pressupõe indivíduos que participem da vida comum. Organizados para alcançar o desenvolvimento local onde vivem, devem exigir comportamento ético dos poderes constituídos e eficiência nos serviços públicos.” (p. 13)

Na Constituição, percebe-se o uso quase que indiscriminado do termo cidadania e/ou direitos humanos, como se eles fossem sinônimos. A estes dois termos, também está intimamente ligado o conceito de dignidade humana, como pertencente ao mesmo tronco valorativo, assim como frisa Gottfried Mengner (2001), “o *insigth* de que cada ser humano se encontra equipado com a dignidade da sua singularidade liga-se inextricavelmente a compreensão da dignidade humana”. A Constituição foi elaborada em um momento de grande mobilização e vigilância da sociedade. Um conjunto de valores, de utopias tornou-se hegemônico possibilitando a aprovação de várias leis infra-constitucionais de impacto social e de mudanças de paradigmas legais, constituindo-se, no cenário nacional e internacional, em poderosas ferramentas de transformação nas mãos da sociedade organizada brasileira, para iniciar a elaboração de seu projeto nacional. A primeira lei foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; depois veio a que criou o SUS, Sistema Único de Saúde, a Loas - Lei Orgânica da Assistência Social, o Código do Consumidor, a LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional; e o Estatuto do Idoso, entre as mais importantes.

Severino descreve as expectativas e outras tantas frustrações que se seguiram à promulgação da LDB, em seu artigo sobre “Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional” (1997), com estas palavras:

“Foi assim em 1988, quando a sociedade brasileira se envolveu num clima de euforia, apostando todas as fichas no poder que a nova Constituição teria em cicatrizar todas as profundas feridas que a acometiam e em finalmente colocar o país na rota da democracia. Tal imaginário levou até mesmo a denominá-la de ‘Constituição cidadã!’” (p. 53)

A constituição ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, não porque a sua simples compilação transformaria, como por mágica, as estruturas da sociedade, mas porque, de fato, oferece instrumentos jurídicos eficazes para demandar qualquer um dos poderes constituídos e cobrar responsabilidade tanto no âmbito nacional quanto internacional. Exemplos disso são as várias demandas postuladas contra o Estado

Brasileiro (ex: o massacre do Carandiru), que, por atuação de organizações da sociedade civil, estão sendo analisadas e processadas perante tribunais internacionais, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos - OEA.

2.4.2- Objetivos da LDBEN

A LDBEN trata dos objetivos da educação nos artigos:

“ART. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º [...]

§ 2º A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

“ART. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (grifo meu)

“ART. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos **direitos e deveres dos cidadãos**, do respeito ao bem comum e à ordem democrática;” (grifo meu)

“ART. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

“ART. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I - [...]

II – a preparação básica para o trabalho e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (grifo meu)

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

“ART. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da **cidadania**; (grifo meu)

II- domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da **cidadania**.”

Ainda com Severino temos o seguinte comentário acerca da LDB e educação:

“A LDB trata especificamente da educação escolar que é entendida, no entanto, como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e a prática social. Entendida também como dever da família e do Estado, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (p. 58)

Nessa leitura da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parece estar contido um conceito de cidadania formal e de mera adaptação ao mundo atual. Em consequência, tal como a Constituição Estadual, esvazia a Educação formal de seu conteúdo dialético e transformador da sociedade, contemplando apenas uma formação abrangente, que desenvolva a criatividade tão somente para melhor servir as necessidades de operários, profissionais-manager , mais qualificados para o sistema neoliberal.

O autor, pouco adiante e no mesmo artigo, esclarece que:

“prevalece o caráter ideológico da lei disfarçado em sua retórica, não respondendo, mais uma vez, às reais necessidades da população brasileira em matéria de educação. Enquanto formulações universais, esses princípios, em teoria, não podem ser questionados. O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios” (p.60)

A LDBEN , reza, no art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Encontramos, nesse artigo, mais do que a fundamentação legal, o reconhecimento jurídico da importância da educação popular para o progresso da nação, sem qualquer forma de hierarquização, subserviência de uma forma educativa pela outra. A educação popular permite o exercício direto do compromisso ético e social, imanente a todo cidadão, de contribuir pessoalmente para a construção de uma sociedade melhor. Ser um educador popular é papel que cabe a cada um para concretizar o imperativo constitucional e vivenciá-lo em toda a sua amplitude, o de: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio...” (Art. 1º, parágrafo 1º). Apesar de esse enunciado ser ironizado para muitos, ele guarda e expressa uma verdade que se quer manter oculta, porque, na medida em que o povo toma consciência de sua força e poder, os privilégios vão diminuindo. Qual instrumento mais propício e fecundo da educação popular para desencadear esse processo?

A educação popular ou educação não formal é o campo de ação dos educadores e agentes sociais que querem estimular a permanente reflexão dialética nos vários setores excluídos, e fomentar a organização popular cada vez mais consciente e politizada para possibilitar a construção de condições férteis à vivência da cidadania.

Nessa perspectiva, Mance (2003) afirma que:

“A educação popular é compreendida como uma das condições necessárias ao exercício da liberdade humana, permitindo não apenas a produção e interpretação de informações e a participação ativa em processos comunicativos, mas a própria autonomia das pessoas e das coletividades, mediadas por inúmeras relações sociais.

A educação está, pois, intrinsecamente vinculada não apenas à produção de conhecimentos, mas ao próprio pôr-se-para-si-como-valioso dos sujeitos históricos que assumem compromissos com a transformação das sociedades em função do bem-viver coletivo. A colaboração solidária está para nós no cerne dessas ações.

Por ação ou omissão, consciente ou inconsciente, toda a pessoa assume uma posição de classe quando se depara com algum conflito social, podendo contribuir para a reprodução de injustiças ou para o seu enfrentamento. Toda a educação expressa uma posição de classe e de algum modo se articula aos conflitos sociais.” (p. 11)

A educação popular, no contexto da economia solidária, adquire um nome próprio que a identifica em seu conteúdo específico. É conhecida como educação solidária, que visa resgatar dimensões de sensibilidades mutiladas pelas situações dramáticas vividas, que desumanizam as pessoas. Trata-se de resgatar as diversas dimensões da sensibilidade ética e estética, com atividades que propiciem encontros humanizantes, recuperando elementos culturais da vida das pessoas, de suas comunidades e regiões. Do ponto de vista da formação profissionalizante visa desenvolver as habilidades requeridas ao empreendimento econômico para que ele seja viável também em termos financeiros.

Paulo Freire (1991), em um breve comentário sobre a leitura do Programa Latino Americano de Economia Popular e Educação Popular e Comunitária de 1991, considera a economia popular, atualmente mais identificada como economia solidária, como uma consequência obrigatória de uma nova ordem econômica mundial. Esta nova forma de economia poderá se tornar um dos fundamentos da educação popular se os educadores souberem conjugar a busca das novas formas de economia com a vontade política de mudanças estruturais voltadas para a equidade humana (p. 485).

2.4.3 – Constituição do Estado de São Paulo: o que é cidadania?

No estado de São Paulo, com base no art. 110 da Constituição do Estado de São Paulo, é criado, pela lei estadual N. 7.576/91, o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, com uma composição majoritariamente da sociedade civil e com poder de investigação das violações de direitos humanos. Em 1997, o Decreto Estadual de nº 42.613 cria o Prêmio Estadual de Direitos Humanos, cuja escolha é de competência do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. No Brasil todo esse conselho existe em cerca de oito estados.

Reza a Constituição que é finalidade da educação:

“ART. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.”

A Constituição Estadual especifica os objetivos da educação:

“ART. 237 – A educação ministrada com base nos princípios estabelecidos no art. 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios da liberdade e solidariedade humana, tem por fim:

I – a compreensão **dos direitos e deveres da pessoa humana**, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

II – o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;

III – o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

IV – o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

V – o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;

VI – a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;

VII- a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;

VII – o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

O conceito e conteúdo que se depreendem da leitura dos artigos da Constituição Estadual são de uma cidadania de conhecimentos e propagação dos mesmos, portanto não visa sensibilizar, capacitar, a fim de exercer um papel de participação ativa procurando a transformação da sociedade para uma cidadania verdadeira e não meramente formal, podendo-se considerá-la aquém dos avanços da Constituição Federal. Retroagindo, ela encolhe também os objetivos da educação, tornando-a um mero instrumento de manutenção da atual ideologia dominante neoliberal e uma falsa idéia de respeito e tolerância das diferenças socioeconômicas. De fato diz que o preparo do indivíduo tem por objetivo dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos, como uma possibilidade de vencer as dificuldades do meio, para a preservação deste meio, portanto do *status quo*. Se se entende o meio como o conjunto das condições sociais, econômicas atuais, não se vislumbra assim, um processo de transformação social.

2.4.4 - LO – Lei Orgânica do Município

A lei Orgânica de 1990, do Município de São Bernardo do Campo, sobre as finalidades e objetivos da educação, não acrescenta nada de relevante às demais legislações, além de se comprometer com a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar à demanda do ensino fundamental e da pré-escolar (o que está muito longe de cumprir, há 15 anos da promulgação da lei orgânica, haja vista a tal propósito as demandas do Ministério Público contra a Municipalidade), melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do Município. Há, no município, o Conselho da Educação como instrumento de garantia da participação popular, mas assim como o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente são espaços virtuais, de fato não incidem em nada nas deliberações das políticas públicas destas áreas no Município, figurando apenas como currículo de município democrático perante instituições públicas e privadas para ganhar alguns reconhecimentos e prêmios.²

A seguir descrevo um exemplo de educação popular, assim como é desenvolvido na associação, que está na busca de uma metodologia que propicie, cada vez mais, aproximar a teoria da prática e a prática da teoria.

2. 5 - A Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania: os encontros de cidadania como educação popular

A Associação declara em seus estatutos constitutivos, especificamente no Artigo 2º, que tem os seguintes objetivos: a promoção humana, o resgate da dignidade e da cidadania através de uma educação integral, especialmente da profissional, cultural e esportiva, bem como propiciar a melhora e o crescimento das condições materiais, estimular a criatividade popular para gerar renda de forma alternativa e viabilizar o acesso ao micro crédito.

Entre seus fins encontramos no inciso I e VIII:

² Digo isso porque fui do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no biênio 2002/2004.

“I – Promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza na ótica da Economia Solidária.”

“VIII – Promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais.”

A proposta que é possível identificar nesses enunciados é de uma ação educativa popular, não formal para um desenvolvimento humano e econômico, que Paulo Freire (1991) acredita que possa ajudar a recuperar as relações teoria-prática. A teoria enquanto utopia, e a prática enquanto ação concreta.

Neste sentido, a educação popular, objeto desta pesquisa, é um dos instrumentos mais preciosos para fomentar a participação ativa de homens e mulheres na vida do bairro, da cidade, da nação e do mundo, quer dizer, visa educar para o exercício da cidadania. Pergunta-se: mas de que cidadania estamos falando?

A cidadania como participação direta e ativa de homens e mulheres na vida política constitui a condição e instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático e transformação contínua da sociedade para que ela proporcione um convívio pacífico e possibilite uma vida feliz.

A cidadania é a vivência dos direitos. De nada adianta dizer que se é cidadão se não tiver comida farta, moradia boa, trabalho bem remunerado, acesso à educação e opções múltiplas para concretizar sonhos e desejos. Portanto não se fala em cidadania formal e virtual, igualdade formal perante a lei, mas de verdadeira vivência de todos os direitos, num contínuo processo de aperfeiçoamento.

A vivência da cidadania é também a condição de ser humano, sua forma de humanização, no sentido de se perceber como tal numa atitude ativa, crítica e participativa.

Atualmente, temos, com Severino (2004), uma conceituação cuja interpretação nos é dada nos seguintes termos:

“Ela é vista como medida da qualidade da vida que se realiza constituída pelas mediações histórico-sociais do existir concreto do homem. Ou seja, o homem só é efetivamente humano na medida em que dispõe das condições objetivas que lhe permitam exercer sua tríplex atividade prática: a prática produtiva, a prática social e a prática simbólica. Dizendo ainda de outra maneira, o homem só se humaniza na exata medida em que puder contar com suficientes bens naturais, bens políticos e bens simbólicos, desenvolvendo sua existência no usufruto desses bens.”(p. 27)

Assim a fruição de qualquer uma das categorias de bens não é algo dado e permanentemente assegurado, mas é fruto de um contínuo processo de conquista e ajustes às mudanças da realidade.

Nesta perspectiva, pergunta-se: como fazer para que reflexões, como as de Freire, sejam discutidas e debatidas em ambientes completamente alheios, a princípio, a tais temáticas, como o caso dos cursos profissionalizantes?

Foi em um curso de capacitação, quando ainda trabalhavam no Centro de Defesa dos Direitos Humanos, que se propôs essa abordagem lúdica, do campo de futebol, para discutir as dinâmicas e estruturas das sociedades e como elas se concretizam no processo histórico. Essa abordagem me cativou muito e a guardei facilmente na memória, mas, antes de trabalhar no Centro de Formação, nunca a usara nos grupos de organização popular, talvez porque essa leitura já estivesse implícita nas motivações da própria luta. Quando, no Centro de Formação, deparei com as dificuldades e resistência de cativar a atenção dos alunos, lembrei-me da dinâmica e passei a usá-la, alcançando o objetivo: estimular a reflexão e discussão, mesmo nos cursos cuja maioria é mulher, que muitos consideram ignorante, quando o assunto é futebol.

Nos encontros de cidadania, é muito gostoso propiciar essa reflexão sobre as múltiplas possibilidades dos processos históricos e dinâmicas sociais. Para tanto, utiliza-se da dinâmica do campo de futebol.

A idéia de sociedade, sua organização, estrutura e funcionamento é aquela de um campo de futebol, onde cada jogador é uma parcela da sociedade organizada: o estado, com os poderes executivo, legislativo e judiciário; as associações, os sindicatos, os partidos políticos, as igrejas, os clubes, as indústrias, os latifundiários, os movimentos sociais, os ricos e pobres. São os grupos dos que emergiram que fizeram sua transição, conquistaram uma consciência crítica e tendem a aglutinar mais e mais pessoas que ainda estão submersas ou no estágio da consciência ingênua. Ganha o jogo quem se articular melhor; quem estiver mais bem preparado; quem compreender melhor o contexto e saber se adequar e mudar de estratégias rapidamente; quem conhecer os papéis de cada um; e, logicamente, quem tiver um pouco de sorte. Todos

os jogadores, os bandeirinhas e o juiz estão no mesmo patamar. O que os diferencia é apenas a função, os papéis que desenvolvem, mas todos se vêem, fiscalizam-se e se controlam, em uma vivência intensa e participativa. A bola, por muitos identificada com o povo sempre enxotado, pode se tornar a “bola da vez”, da vitória, se entrar no gol. Nas arquibancadas, encontramos o povo, que não participa diretamente do jogo; o povo, que vive submerso; que apenas fica olhando e torce por um time por um motivo de algum modo subjetivo e sem maiores preocupações. Esta parcela grande de povo, formada de expectadores, é a grande ceara que os demais grupos querem envolver ou controlar, ganhar para si, porque eles têm poder de decisão, poder político, mesmo que não o saibam.

A abordagem das dinâmicas sociais com o jogo de futebol propicia, entre outras reflexões, também a de gênero. De fato é um campo de conquista pelas mulheres, que estão ganhando cada vez mais espaço, trazendo sua garra e determinação, mas também suas percepções sobre a realidade e seus valores, democratizando cada vez mais setores da sociedade. É legítimo sonhar, num futuro próximo, com times compostos por homens e mulheres jogando juntos por puro espírito esportivo, e não mais exercendo uma disputa entre opostos de dois sexos.

A idéia de sociedade móvel, dialética, que pode ser mudada, que possibilita novos jogos, onde se pode perder um, mas é possível ganhar outros, e que cada ano pode-se começar novamente, num movimento contínuo, é fundamental para estimular a esperança e convicção de que se pode criar, construir algo diferente; que nada é dado como imutável e estável.

Quando, em 1997, comecei a trabalhar diretamente com uma nova equipe, a da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, novos desafios se apresentaram. As discussões que, no Centro de Defesa dos Direitos Humanos, fluíam com mais naturalidade porque conseguiam iluminar aspectos concretos da vida dentro da organização popular, agora eram completamente desraizadas do contexto onde eram propostas, que é um espaço de formação profissionalizante, visto pela maioria dos alunos como simples formação técnica. O processo formativo que ocorria era uma contínua reflexão sobre o dia-a-dia, enraizado na vivência dos grupos em lutas, que inicialmente reivindicavam melhorias estruturais com uma postura de solicitar favores

aos poderes constituídos. Os encontros organizativos, que aos poucos se transformaram em formativos, ajudaram a transitar de uma atitude ingênua para uma postura de exigência de direitos, e não mais de quem espera a benevolência de alguém que está supostamente acima dele. Os partícipes, na medida em que despertavam suas consciências, iam legitimando suas lutas e ao mesmo tempo a si mesmos, como protagonistas ativos e críticos. Por outro lado, as discussões propostas nos encontros de cidadania nos cursos profissionalizantes do Centro de Formação profissional estavam completamente desraigadas dos interesses dos alunos, que vinham apenas aprender um ofício na tentativa de arrumar emprego. Na grande maioria, ainda hoje, trata-se de pessoas que estão completamente alienadas da sociedade. Como diz Freire (1983), estão submersos, portanto não têm nenhum compromisso com a mudança social; apenas estão tentando sobreviver na sociedade se acomodando, amoldando de forma individualista.

Nesse contexto, o que mais incomodava era a repetição contínua de frases como: “de nada adianta discutir porque o povo não entende e não serve para nada”; “o povo precisa apanhar mais para aprender” (como se apanhando alguém aprende de verdade). Essas afirmativas eram alicerçadas numa visão de mundo e de realidade que oscila entre o fatalismo e o mágico, além de uma estrutura básica de povo inferior e com problemas atávicos e raciais.

Novamente encontrei-me na posição de quem precisava problematizar, contradizer, com argumentos apropriados, essas falas estereotipadas do povo brasileiro sobre os próprios brasileiros. Há tempos estava tentando várias abordagens para encontrar algo que pudesse cativar a atenção dos alunos sobre os temas propostos, mas as referências que encontrava remetiam-me a experiências da civilização romana e européia em geral. Sentia que precisava de algo bem brasileiro e bem fundamentado para instigar os alunos e induzi-los a uma reflexão que os levasse por si próprios a resgatar suas origens e identidade.

Na adolescência, esse processo de resgate de “minhas” origens, como membro de um grupo social, historicamente identificado e constituído, “i meridionali” (as populações da região do sul da Itália, conhecidas como Meridione), para mim foi fundamental para não sentir a inferioridade que a cultura em que vivi propunha.

Naquela oportunidade, o estudo da história das populações, as lutas, reivindicações e experiências orais dos mais idosos e dos avós, em particular, ajudaram-me a compreender o porquê da situação de subdesenvolvimento da região, algumas características culturais e a riqueza e potencialidades do povo.

2. 5.1 - Os encontros de cidadania como educação popular

Fui convidada a participar diretamente da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania porque não se pretendia formar apenas bons profissionais, mas bons cidadãos e cidadãs, e minha experiência e atuação de dez anos no Centro de Defesa dos Direitos Humanos podia contribuir para tanto. Assim, nos encontros de cidadania ministrados ao longo dos cursos, parte-se de dinâmicas de entrosamento e apresentação do Centro de Formação, para questionar o porquê da situação atual e individual de cada ser. Geralmente grande parte dos alunos, em cada turma, está desempregada, há uma incidência maior entre os jovens e mulheres adultas. Cada grupo de alunos apresenta características diferentes, mas invariavelmente surgem os mesmos preconceitos e falas estereotipadas, que, após algumas dinâmicas e indagações mais profundas, não mais se sustentam.

A repetição dos encontros com diversas turmas propicia algumas reflexões, partilhadas entre os membros do GAES (Grupo de Apoio à Economia Solidária,) que desenvolve os encontros de cidadania. Nesses encontros, ocorre um processo de desconstrução de convicções superficiais e introjetadas sem nenhuma análise e reflexão, na maioria das vezes prejudiciais a si próprios. Instala-se um clima de desnortamento e pergunta-se o que é verdadeiro e certo, o que se deve ou não fazer. Quem o dirá? Nas turmas cuja carga horária é maior, esse processo é mais paulatino e profundo. A construção em grupo do conceito de cidadania é vista como uma conquista e capacidade de elaboração em conjunto, numa atitude autônoma e responsável, que reflete a opinião de todos tornando-se “patrimônio” do grupo. Os encontros sucessivos fluem com mais naturalidade e os questionamentos e confrontos entre eles deixam de ser agressivos e personalizados porque há uma identificação de grupo como

pertencente a uma mesma “classe” de explorados, “produzidos” pelos mesmos mecanismos do sistema neoliberal.

Quem se julgava em posição avantajada percebe que não é diferente dos mais pobres, e sua situação não é tão estável e promissora como imaginava. Há um processo de identificação como povo, como o conjunto da população explorada, identificação de um presente e futuro comum, de um processo e resgate histórico comum. Percebe-se que de nada adianta procurar saídas individuais e assumir para si, como ser singular, a responsabilidade de “subir na vida” e os resultados de sua atuação, porque não depende somente do desempenho individual, mas de um conjunto de fatores, condicionantes históricos sociais, que podem ser modificados e transformados em conjunto. Enfim há uma aproximação incipiente à complexidade da estrutura e funcionamento da sociedade e do ser humano, uma sensação de que o que acontece no meio ambiente no qual vivemos não cabe mais na visão simplista, nas soluções simplistas que antes se imaginavam. Daí pode surgir a percepção de que precisa se comprometer com a conscientização de setores cada vez maiores do povo que está submerso e, mais de que isso, engajar-se na organização popular, na vida política do país para dar sua contribuição e responsabilidade solidária na transformação da sociedade.

Educar para a sensibilidade solidária, segundo Hugo Assmann e Jung Mo Sung (2000)

“[...] pressupõe e implica em ajudar as pessoas a perceberem a complexidade da realidade e de nossa vida social, a tomarem consciência da nossa condição humana, a relativizarem as suas incertezas, a aprenderem a tolerar aos outros e a si próprios nas suas limitações e falhas, a aceitar e conviver com a resistência da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e solidariedade.” (p.165)

Os educadores dos encontros de cidadania têm clareza dos limites e de quanto o tempo dessas reflexões é reduzido para operar uma internalização profunda, mas todos se dão por satisfeitos, se pelo menos surgir a dúvida sobre o porquê vivemos nesta realidade social e política e nesta estrutura econômica. É importante ressaltar que a dificuldade maior no processo de mudança de percepção da realidade de opressão não se encontra tanto no pobre, que precisa se convencer de se colocar na

estrada de sua própria libertação, mas no opressor, que precisa se convencer que seus privilégios e pretensões são desvairadas e, sobretudo, injustas (Demo, 2002).

2. 5. 2 - Economia solidária



Figura 06 - Pré-lançamento da Rede de Economia Solidária e Alternativa do ABC. Fonte: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GAES, 2005, p.15.

A economia é uma realidade muito concreta e inteligível a todos, independente de classe social e formação. Os analfabetos entendem dela, é uma forma de expressão humana, de suas relações comerciais e, portanto, é fruto de processos históricos com causas bem definidas. A economia solidária surge como “contra-ataque” à espoliação e expropriação de si mesmo, enquanto ser humano trabalhador que o Capitalismo inaugurou com o advento da Revolução Industrial.

Singer (2000, p. 13), um dos principais expoentes da economia solidária no Brasil, diz-nos que “A economia solidária é uma criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo. Como tal ela

não poderia preceder o capitalismo industrial, mas o acompanha como uma sombra, em toda a sua evolução”.

A economia solidária é hoje uma alternativa, tanto para os desempregados ou sócio-economicamente excluídos pela crise no mundo do trabalho, quanto para aqueles que aspiram a um modo de produzir e viver que se baseie na igualdade de participação política e na democracia social. Ela é um modo de produzir, circular, poupar e emprestar, que combate a divisão de classe entre empregados e empregadores e a competição entre empresas. Em seu lugar, procura construir relações sociais igualitárias, afetivas, que induzam a confiança, a colaboração mútua nas atividades de circulação de mercadorias, de serviços e de produtos na distribuição da riqueza entre os associados.

É também um projeto de desenvolvimento integral, que visa à auto-sustentação e à autogestão, à justiça econômica, social, cultural, ambiental e à democracia participativa. A auto-sustentação para Pedro Demo (2002) é a “habilidade de criar e gerir os próprios meios de subsistência, de tal sorte que a mera sobrevivência seja ultrapassada.” (p. 272) Assim, a autogestão juntamente com a auto-sustentação são duas características mais recentemente desenvolvidas e, na conceituação do mesmo autor, sinal da vontade “de se governar com autonomia, num ambiente ocupado por outros parceiros também, o que implica, ao lado da autonomia, levar em conta a implícita dependência em relação aos outros.” (p. 271).

Os princípios éticos, de cooperação e solidariedade, sobre os quais se quer construir a economia solidária, estimulam a formação de alianças estratégicas entre organizações populares para o exercício pleno e ativo da cidadania, exercendo sua soberania por meio da democracia, da gestão participativa.

Para a economia solidária, a eficiência não pode limitar-se aos benefícios materiais de um empreendimento, mas se define também como eficiência social, em função da qualidade de vida e da felicidade de seus membros.

Singer explica também que:

“a economia solidária surge como modo de produção e distribuição alternativo ao Capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. A economia solidária casa o princípio da posse e uso dos meios de produção e distribuição (da produção simples de mercadorias) com o princípio da socialização destes meios (do Capitalismo). O modo solidário de produção e distribuição parece, à primeira vista, um híbrido entre Capitalismo e a pequena produção de mercadoria. Mas, na realidade, ele constitui uma síntese que supera ambos.”
(idem)

A economia solidária surgiu, no Brasil, de forma esparsa, na década de 1980 e tomou impulso crescente a partir da segunda metade dos anos 90. Ela resulta de movimentos que reagem à crise do desemprego em massa, que tem seu início em 1981 e se agrava com a abertura do mercado interno às importações, a partir de 1990. Teve, desde o início, parceiros históricos, como os sindicatos combativos e o Movimento dos Sem-Terra, e na época espalhou-se rapidamente por força da Ação da Cidadania

contra a Fome, e a Miséria pela Vida, iniciativa do saudoso Betinho, que mobilizou milhões de pessoas entre 1992 e 1994.

Nesses últimos anos, uma das ferramentas que auxilia na rápida expansão da economia solidária é o crédito solidário. Receber crédito é um direito humano, e não um privilégio de quem já tem posses para garantir o pagamento. Nos países nórdicos, que são os que detêm o mais alto índice de desenvolvimento humano, não se encontra o instituto da herança, assim todos podem adquirir bens e se desenvolver no que querem, porque é facilitado o acesso ao crédito. O crédito solidário é, assim, um excelente instrumento de resgate humano, que, resguardadas as devidas modalidades e critérios, contribui para a diminuição das desigualdades sociais e para a inclusão social dos trabalhadores que procuram uma oportunidade de melhorar sua qualidade de vida. A incidência de inadimplência é menor nos bancos oficiais. Isso demonstra a seriedade com a qual “o pobre” valoriza o crédito solidário, aumentando cada vez mais sua auto-estima e humanização.

2. 5. 3 – Rede de economia solidária e alternativa do ABC

No intuito de estimular alunos e ex-alunos a ingressarem no mercado em geral, de serviços, comércio e produção, uma vez que o mercado clássico de trabalho já não absorvia mais, grande quantidade de mão-de-obra, de forma autônoma e criativa, a Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania iniciou uma articulação de grupos que surgiram dentro dos cursos, em uma rede de Economia Solidária e Alternativa. Esse espaço serve para que os grupos que aderirem à idéia, em plena liberdade, troquem experiências, produtos e serviços.

A Rede é um movimento de cooperação mútua, organizado por empreendedores que procuram se articular, todos em relações econômicas. Cada um se torna uma célula de comunicação, intercâmbio e comércio. Todos se tornam, ao mesmo tempo, consumidores, prestadores de serviços e produtores. Está claro para a Rede que não poderá se desenvolver plenamente se estabelecer relações econômicas de caráter solidário apenas entre os membros participantes. Para adquirir força e disputar

diretamente o mercado, para democratizá-lo, é preciso desenvolver uma ação de sensibilização para o consumo solidário. O consumo solidário é entendido como a atitude consciente e crítica, uma atitude política de o consumidor escolher produtos e serviços com base no conhecimento da origem, do modo de produção e do valor social agregado a eles. Esse tipo de consumo poderá se tornar uma grande ferramenta de pressão sobre as forças políticas das nações e dos organismos internacionais, se bem articulado e estruturado, para poder inverter os rumos das relações econômicas estabelecidas no mundo a serviço de uma minoria privilegiada. No mundo temos vários exemplos de sucesso, como na Itália e Europa em geral, onde há redes articuladas de lojas que vendem somente produtos oriundos de regiões pobres. Em si o ato de comprar, de decidir como gastar nosso dinheiro parece algo simples e sem muita influência, mas, se consciente, pode induzir o desenvolvimento econômico local, uma vez que a riqueza produzida permanece na própria região para ser reinvestida e gerar mais emprego e bem estar social.

A Rede é pensada, construída dentro dessas perspectivas macro-econômico-sociais. Procura, assim, resgatar a dignidade humana coletiva por meio de uma atividade econômica desenvolvida solidariamente³. Pauta sua articulação e consolidação sobre um protocolo de 13 princípios, elaborados a partir de várias discussões e debates. Na seqüência está transcrito o protocolo.

Protocolo dos princípios e regras da rede de economia solidária alternativa do ABC.

As empresas e as atividades econômicas que aderem à rede de economia solidária pautam suas ações segundo os princípios da solidariedade e das regras deste protocolo.

- 1- Todos os trabalhadores e trabalhadoras são iguais em direitos e deveres.
- 2- O trabalho e o ganho são partilhados com equidade.
- 3- A organização se dá nos princípios da autogestão.

³ O dia 24 de janeiro de 2004 é uma data importante para os empreendedores da Rede e do ABC, pois o lançamento oficial da mesma, com 102 empresas na presença de autoridades locais e italianas, representa a concretização de um ideal possível de ser alcançado, uma economia selada sobre os princípios da justiça, da solidariedade e do respeito à natureza, além de combater a exploração do trabalho e promover uma economia justa e humanitária.

As empresas se comprometem:

4. a respeitar ao meio ambiente quando da escolha das matérias primas e dos processos de produção;
5. a respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes, empregando somente adultos;
6. a definir preços justos para os produtos e serviços oferecidos;
7. a fornecer informações claras sobre o material utilizado na produção e prestação de serviços;
8. a manter sempre a mais alta qualidade dos produtos e serviços.

Os integrantes da rede concordam em:

9. participar das reuniões da rede e respeitar as decisões tomadas de forma colegiada e de interesse coletivo em respeito a este protocolo;
10. contribuir com uma quota mensal para o sustento das estruturas e as ações da rede;
11. utilizar prioritariamente os produtos e serviços dos integrantes da rede;
12. eleger anualmente os organismos gestores aos quais compete:
 - a. supervisão da obediência ao protocolo;
 - b. ajudar cada empresa na superação das dificuldades cotidianas;
 - c. promover as atividades de interesse coletivo;
 - d. assegurar ajuda e oportunidades para todos.
13. expor, no próprio empreendimento, nos produtos e em quaisquer outras circunstâncias que seja interessante para a rede, o selo de identidade como garantia de qualidade e ética do produto ou serviço oferecido.

CAPITULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

As características do trabalho que desenvolvo no contexto da educação popular foram valiosas e ofereceram oportunidades para desenvolver os sentidos e para estar com o espírito em alerta, identificando as características e movimentos dos indivíduos e dos grupos envolvidos nas diferentes situações. Na minha atividade cotidiana, utilizo-me, na verdade, de uma observação espontânea e não sistematizada, não prevista *a priori* e utilizada durante a avaliação, que é realizada em equipe. Nas reuniões de discussão dos “próximos passos”; cada um de nós faz referências diretas ao que percebeu, nos diferentes contextos de atuação, pela observação das atitudes das pessoas. A Pedagogia do Oprimido (2005), de Paulo Freire, como ele mesmo fala nas “primeiras palavras” (p. 23), é o resultado das observações que fizera ao longo de cinco anos de exílio sobre suas atividades educativas, isso sem analisar mais a fundo o trabalho específico por ele desenvolvido. O autor mostra como a reflexão sobre a observação pode oferecer conteúdos formativos e investigativos.

A primeira observação de tipo naturalista da qual participei, com vários sujeitos, foi em 1994, quando o Centro de Defesa dos Direitos Humanos iniciou um trabalho com os meninos e meninas de rua; a equipe era totalmente voluntária e tinha por objetivo fazer o levantamento da situação de rua das crianças. Alguns meses depois, houve uma alteração da observação de tipo naturalista para a observação participante. Isso porque fazíamos atividades lúdicas e de reforço alimentar com as crianças, cujo objetivo era perceber se havia as condições necessárias para levar o grupo de crianças para a “casa abrigo” e para propor uma ação educativa mais articulada com a tentativa de reintegração na família de origem.

No caso da presente pesquisa desenvolvida na Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania – um caso em estudo – num primeiro momento, esta poderia até ser entendida como uma observação naturalística, pois significou um mergulho nas características do contexto e dos elementos participantes. Tal

observação, entretanto, revestiu-se de outras características, na perspectiva de uma observação participante, tendo em vista a minha condição de ser parte integrante da situação e até mesmo de contribuir para que tal situação ocorresse – com a utilização do psicodrama moreniano. Ao criar situações que normalmente não ocorreriam, ao me colocar como co-participante, a observação deixou de ser naturalista (Cf. Vianna, 2003, p. 48-50).

Esse autor, considerando as contribuições de Bogdewic (1999), Flick (1999) Jorgensen (1989) traz claramente as características e objetivos desse tipo de pesquisa, com os quais me identifico. Além de seu objetivo maior de gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana, com o apoio nas realidades da vida diária, em contextos particulares, é freqüentemente utilizada combinando análise documental, participação direta, observação e introspecção. Tal perspectiva permitiu, então, a utilização do Psicodrama, como será discutido no próximo item.

3.1 - A observação participativa

O interesse pelo método da observação participativa, como já salientei, vincula-se ao desejo de estar inserida no contexto de atuação para conhecê-lo por dentro, como alguém do grupo e não como um estranho. Se o trabalho de campo estimula os sentidos audiovisuais e aguça a sensibilidade para percepções não verbalizadas, como experiência humana também proporciona diversos *insights* pessoais.

A metodologia da observação para Vianna (2003), particularmente a observação participante, caracteriza-se por possibilitar o conhecimento da cultura por dentro e gerar, assim, “verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária” (p. 51). Esse tipo de pesquisa apresenta algumas vantagens e também algumas desvantagens. Estas últimas, apesar de relevantes, não anulam a eficácia do método para alcançar os objetivos pretendidos de forma científica.

Entre as principais vantagens, encontra-se “a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam” (p. 50). Uma das desvantagens, que

poderia comprometer a confiabilidade dos dados coletados para posterior análise, é o grau de envolvimento físico do pesquisador, que pode gerar cansaço, preocupações e outras mais, mas, com o auxílio de meios eletrônicos, também este impacto pode ser minimizado. Sem dúvida, a observação participante requer algumas qualidades humanas, como a comunicação e a empatia para criar um ambiente tranqüilo entre os participantes.

Transcrevo literalmente, como o faz Vianna, os objetivos da observação participante, segundo o Jorgensen (1989), que deixam bem claras as características deste método de pesquisa, oferecendo elementos preciosos de ligação com a abordagem psicodramática, que a seguir estaremos apresentando:

- “Interesse no significado do humano e na interação com pessoas em situações e contextos particulares”,
- Integração ao aqui e agora das situações da vida diária como fundamento da pesquisa e do método,
- Forma de teoria com ênfase na interpretação e compreensão da existência humana,
- Lógica e processo de pesquisa aberto, flexível, oportunístico e que requer constante redefinição do que é problemático, com base em fatos coletados em situações da existência humana,
- Abordagem de estudo de caso e planejamento, análise profunda e qualitativa,
- Desempenho do papel (ou papéis) de um participante que envolve o estabelecimento de relações com as pessoas da área a observar.
- Uso da observação direta juntamente com os outros métodos de obtenção de informações.”(p. 51)

As considerações acima são importantes para o entendimento das possibilidades que esse tipo de observação oferece, a fim de que o pesquisador obtenha as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças. Outro aspecto importante diz respeito às possibilidades das percepções apresentarem-se sob a forma de construções não verbais – expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal, sugerindo significados sutis da linguagem; além do conhecimento tácito, que é pessoal e intuitivo, pois a perspectiva do pesquisador/observador será justamente a de compreender a lógica subjacente aos conteúdos das concepções: as crenças expressas, os pensamentos demonstrados, os

valores revelados, especialmente pelo fato de a opção ter sido pela observação aberta, como será explicitado adiante.

3.2 - Descrição do processo de construção dos conteúdos dos encontros

A possibilidade de concretizar essa forma de investigação foi muito boa, porque não havia um conjunto de passos determinados para seguir. Foram com contatos, conversas e troca de opiniões, que o caminho da pesquisa foi sendo traçado e estruturado. O primeiro passo foi o de procurar a psicodramatista com a qual havia feito o curso de psicodrama, mas após várias tentativas frustradas, desisti. Procurei uma outra psicodramatista, também porque os tempos do mestrado não deixam muitas escolhas, com a qual havia feito o curso e que pertence a um grupo teatral psicodramático, o Encena, além de ser professora.

A proposta desse trabalho a entusiasmou, também pela sua atuação sócio-política e, neste sentido de conscientização e educação crítica, pôs-se à disposição para acompanhar o processo, inclusive ajudando na análise e interpretação dos dados. Desde o início, expressou o desejo de participar de um encontro, o que, de fato ocorreu, no quarto encontro. Ela também havia iniciado o mestrado em outra instituição e algumas reflexões eram partilhadas com muita facilidade. O que era um punhado de idéias esparsas se tornou um esboço estruturado, sobre o qual iam se encaixando, aos poucos, teorias, personagens, conteúdos, roteiros e datas para o início dos encontros psicodramáticos.

O segundo passo foi pedir a colaboração de uma profissional da área de Psicologia, não psicodramatista, que também trabalha na Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, na equipe do GAES, Grupo de Apoio à Economia Solidária. Assim, a decisão de não assumir, pessoalmente, a direção dos jogos, foi resolvida. Foi grande a dúvida de ser eu mesma a diretora dos encontros. Analisava que, talvez, a minha direção poderia suscitar alguma resistência para o grupo, por ser membro da coordenação e ser conhecida como uma pessoa de observações diretas. A escolha de não dirigir os encontros estava na percepção de que, trabalhando há mais de oito anos na entidade, na equipe de coordenação, minha postura poderia criar

resistências ou inibir a atuação no grupo de educadores. Ao mesmo tempo, eram grandes a vontade e o desafio de propor reflexões profundas em grupo, com as técnicas de psicodrama, como psicodramatista, no meu ambiente de trabalho.

Por outro lado, queria também me sentir em pé de igualdade com os demais, participando de dinâmicas conduzidas por outra pessoa, sentir a reação dos demais com minha presença no grupo. A psicodramatista que me ajudou na elaboração dos encontros também não pôde assumir a coordenação dos encontros. Assim, optei por solicitar a ajuda de uma profissional em Psicologia para dirigir os encontros. A psicóloga, apesar de não conhecer a teoria e técnicas do psicodrama, aceitou o convite, também porque há tempo queria conhecer o psicodrama, do qual já havia recebido algumas informações. Ela leu os textos propostos e toda a fundamentação, para entender o contexto geral. Discutimos a fundo os conteúdos e as técnicas que seriam usadas nos encontros. Acordamos que ela teria a condução total dos encontros, que eu não iria intervir, mas poderia, precisando, exercer o papel de “ego auxiliar”. E participaria como os demais, sendo que qualquer dúvida ou observação sobre a condução e o desenrolar dos encontros o faríamos depois.

A escolha de uma profissional de Psicologia envolvida na entidade há pouco menos de um ano reúne condições para que se crie um espaço mais adequado aos jogos psicodramáticos, porque não é alguém de fora, mas também não está muito entrosada com o ritmo e ambiente da Associação. Nós nos encontramos algumas vezes para discutirmos os conteúdos e organizar os encontros. Definimos que ela assumiria o papel de direção e eu, o do ego auxiliar, que é uma figura de elo e intermediação entre a direção e os membros do grupo, podendo ao mesmo tempo ser o “braço direito” da diretora ou o porta-voz do grupo.

Na ótica dessa pesquisa, estarei adotando, como já salientado, o olhar da observação participante. Como observadora, estarei numa posição confortável por estar livre da direção, que possivelmente não possibilitaria prestar atenção a um número maior de atitudes e aspectos importantes para depois analisá-los. Como participante, estarei numa posição privilegiada para, em ato, vivenciar no grupo a atmosfera e as emoções surgidas e, em consequência, aproximar-me da perspectiva dos educadores,

porque estarei assumindo a condição de educadora da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania.

O terceiro e últimos passo necessário para finalmente iniciar os encontros foi contatar os educadores e marcar com eles as datas e horários. Aos educadores da Associação, foi apresentada a proposta de pesquisa durante a reunião mensal do colegiado, de abril/2005, da qual participaram todos os que trabalham no Centro. Foram explicitados os objetivos e todos foram convidados a participarem dos cinco encontros psicodramáticos. Expliquei tratar-se de uma pesquisa, de um estudo sobre a ação educativa que se desenvolve na instituição. De fato, depois de quase dez anos de atuação, seria importante perceber que tipo de educação se desenvolve, o quanto ela tem de idéias italianas, o quanto ela é sincrética com a cultura brasileira e se ela é coerente com a construção da economia solidária. A participação seria completamente livre.

Depois desta reunião, fui conversar diretamente com cada um dos que haviam mostrado interesse pela proposta, para explicar melhor e verificar o dia e hora dos encontros. Depois de algum tempo desses contatos, percebi que seria impossível achar um horário comum a muitos, já que todos dão cursos diários na Associação. A solução foi solicitar à coordenação que autorizasse para o primeiro encontro a dispensa dos alunos após o intervalo, para que os educadores pudessem participar dos encontros. Assim foi possível realizá-los. Os interessados foram estimulados pela possibilidade de participarem de um curso de autoconhecimento e apropriação de dinâmicas grupais, mas também alguns mostraram o receio para participar de algo completamente novo e que tinha um nome tão diferente, jogos psicodramáticos.

3.3 - O Psicodrama

No período de 2000 a 2003, freqüentei um curso de psicodrama para terapeutas sociais. Na ocasião, o grupo era composto por profissionais de várias áreas, além da Psicologia. Fora um estudo importante para entender as dinâmicas das relações que permeiam e movem os grupos e, dentro deles, como o meu papel e identificação com a equipe se desenvolviam e influenciavam os membros. Aquela experiência de estudo e

vivência prática de emoções e reflexões em grupo foi sobremaneira esclarecedora e enriquecedora para meu autoconhecimento.

Assim, no esboço de projeto de pesquisa apresentado para ingressar no mestrado, propus, dentro da metodologia da observação participante, a estratégia do psicodrama, especialmente os jogos psicodramáticos. Elegi essa abordagem psicodramática por tê-la vivenciado e conhecido tecnicamente, e imaginei que dentro das minhas expectativas poderia dar conta de coletar os dados necessários para atender as indagações surgidas pela atuação na Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania.

Nesta pesquisa, o uso do Psicodrama se dará em dois sentidos: no sentido investigativo e no sentido formativo. O primeiro, para os fins já indicados, e o segundo, para propiciar aos partícipes momentos de autoconhecimento, que trazem conteúdos formativos por meio dos *insights* que poderão ocorrer durante as vivências psicodramáticas. A observação participante por meio do psicodrama terá uma seqüência processual, programada com certa intencionalidade, mas o sentido formativo que se pretende proporcionar não será conduzido nem tampouco avaliado; não será objeto de análise programada. Os limites desta pesquisa estão estabelecidos pelas questões problematizadoras. De fato, pretende-se identificar qual visão de educação, de sociedade e de mundo que “carregam” os educadores da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania. Com certeza este trabalho suscitará outras questões que poderão ser trabalhadas em outros momentos. A seguir, apresento mais detalhadamente a teoria moreniana.

3.4 - Teoria da matriz de identidade

Moreno, a partir de sua experiência, elabora uma teoria constitutiva da personalidade. Para ele, o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais que se estruturam desde o nascimento. O ato de nascer é um ato espontâneo, durante o qual o nascituro participa ativamente e não é um mero “objeto” a ser expelido do ventre materno. A formação da identidade ocorre em três fases, sintetizadas como Matriz de Identidade. Ela é o lugar onde a criança se insere desde o

nascimento, relacionando-se com pessoas e objetos dentro de um determinado clima. Durante a formação da Matriz de Identidade, formam-se os papéis sociais relacionados ao mundo social e nos quais há a preponderância da função da realidade; e os papéis psicodramáticos relacionados ao mundo da fantasia com sua função psicodramática.

A Matriz de Identidade se desenvolve em três fases:

A primeira fase é a do Duplo, que é a fase da indiferenciação, em que a criança precisa sempre de alguém que faça por ela aquilo que não consegue fazer por si própria, necessitando de um ego auxiliar.

A segunda fase é do Espelho, na qual existem dois movimentos que se mesclam: o de concentrar a atenção em si mesma esquecendo-se do outro e o de concentrar a atenção no outro ignorando a si mesma.

A terceira fase é a da Inversão, na qual, em primeiro lugar, existe a tomada do papel do outro, para em seguida, haver a inversão concomitante dos papéis.

O autor cria a Teoria dos Papéis sob a inspiração do teatro e, de fato, suas primeiras observações se deram com o teatro espontâneo-terapêutico, que ocorriam nos jardins de Viena, com as crianças, com prostitutas, delinqüentes jovens e com os soldados no fronte da guerra (1915-1918). Sua intenção era quebrar a “conserva cultural” do teatro da época, em que os atores eram considerados meros reprodutores de personagens pré-definidos, sendo que o papel assumido não recebia nenhuma influência das características próprias do ator como indivíduo. Moreno diz que isso não acontece, porque qualquer representação dramática é uma representação de um papel específico, mas com a singularidade do ator que o representa. Em seguida, um de seus principais objetivos, nas dinâmicas psicodramáticas, era quebrar as conservas culturais em geral. Entende-se como conservas culturais todos os objetos materiais (incluindo as obras de arte), comportamentos, costumes, que se mantêm idênticos em uma dada cultura. Se o ser humano se mantivesse excessivamente fiel a tudo que sua criatividade já produziu, apenas conservando e cultuando o que já está pronto, ele perderia sua espontaneidade. Para ele se manter humano, precisa continuar criando. As conservas culturais constituem somente o ponto de partida para novas criações. É ainda Gonçalves (1988, p. 66) que diz que:

“as teorias morenianas sempre se referem ao homem em situação, imerso no social e buscando transformá-lo através da ação. O conceito de papel, que pressupõe inter-relação, é central nesse conjunto articulado de teorias, imprescindível, sobretudo, para a compreensão da teoria e técnica terapêutica.”

3. 5 -Teoria dos papéis

A teoria dos papéis parte da conclusão de que o ego dos indivíduos se forma pelos papéis, e a personalidade é o conjunto de papéis desenvolvidos pelo indivíduo, derivada de fatores GETA: genéticos, espontaneidade, tele e ambiente. Os papéis são como embriões, precursores do eu, e se esforçam por se reagruparem e unificarem.

O papel é a menor unidade observável de conduta, ou “o papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos” (p.67).

Na vida real, em sociedade, os indivíduos desenvolvem várias funções, papéis, como os profissionais: cozinheiro, marceneiro, metalúrgico, médico, cabeleireira, etc. Há papéis determinados pela classe social: patrão, empregado, sem-terra, fazendeiro, etc; há papéis constituídos por atitudes e ações: líder, revolucionário, negociador, repressor, conciliador, etc; papéis afetivos: amigo, inimigo, companheiro, etc; papéis familiares: mãe, pai, filho, patriarca, ovelha negra da família, tio, avô, etc; papéis institucionais: educador, governador, prefeito, presidente, vereador, juiz, promotor, diretor, deputado, senador, ministro, etc. Os exemplos listados são apenas alguns dos papéis e não esgotam as múltiplas possibilidades. De fato, há tantos papéis quantas ações humanas, e o traço comum entre eles é que se manifestam de múltiplas maneiras, podendo, portanto, serem observados.

Os papéis psicodramáticos correspondem à dimensão mais individual da vida psíquica, “a dimensão psicológica do eu”, e os papéis sociais, “a dimensão da interação social”. Os papéis psicodramáticos são personificações de coisas imaginadas, tanto reais quanto irreais.

O processo de aprendizado de um novo papel passa por três fases distintas:

1. Role-taking – tomada do papel ou adoção do papel, que consiste simplesmente em imitá-lo, a partir dos modelos disponíveis.

2. Role-playing – é jogar o papel, explorando simbolicamente suas possibilidades de representação.
3. Role-creating - é o desempenho do papel de forma espontânea e criativa.

3. 6 - Teoria da ação e de grupo

No psicodrama, Moreno pretendia que a ação dramática levasse a algo mais que uma mera repetição de papéis tais como são desempenhados no quotidiano. A atuação de papéis na ação dramática permite *insights* profundos, por parte do protagonista e do grupo, a respeito do significado dos papéis assumidos, levando a uma tomada de consciência intuitiva e não intelectualmente refletida, alcançando pontos do inconsciente individual e coletivo.

No contexto dramático, por meio do papel psicodramático, o protagonista reproduz aspectos seus e do grupo, levando-os à consciência de todos, mesmo porque, no jogar os papéis, ninguém deixa de ser ele mesmo. A pessoa que consegue jogar com um número maior de papéis, com espontaneidade, demonstra ter alcançado um grau maior de liberdade interior, de maior flexibilidade e maturidade em mais aspectos do viver, e do viver em sociedade.

Gonçalves (1988) explicita assim este conceito:

“a dramatização é o método por excelência, segundo Moreno, para o autoconhecimento, o resgate da espontaneidade e a recuperação de condições para o inter-relacionamento. É caminho através do qual o indivíduo pode entrar em contato com conflitos, que até então permaneciam em estado inconsciente.”
(p. 78)

Nesta perspectiva é que o uso do método psicodramático de autoconhecimento e investigação se justifica na pesquisa apresentada, porque, através dos jogos propostos, é possível ver a expressão de atitudes profundas e manifestação de modo de ser e pensar, de relacionar-se consigo mesmo e com os outros, e em particular com os alunos, nas atividades desenvolvidas dentro e fora do Centro de Formação.

Lembrei-me que, quando resolvi fazer o curso de psicodrama, estava trabalhando ainda no Centro de Defesa, em contato direto com grupos, e estava à

procura de algo que me ajudasse a trabalhar melhor com eles. Algo que me ajudasse a perceber quais dinâmicas internas estavam presentes entre os membros e como elas se desenvolviam e influenciavam a participação de cada um, e, portanto, influenciavam a organização e luta do mesmo. A ação educativa do Centro de Formação se opera em grupos, e o psicodrama está intimamente ligado ao trabalho em grupo. Fleury (1999, p. 53), afirma que:

“Os membros do grupo tendem a atribuir e a aceitar papéis, cristalizando relações de papel e contra papel responsáveis pela reprodução no grupo dos padrões de interação que cada um de seus participantes mantém na vida. Com isso, o contexto do grupo passa a reproduzir o contexto social.”

3. 7 – Por que os jogos psicodramáticos?

Para melhor discutir esse assunto, é preciso resgatar a origem dos jogos. Desde a antiguidade, o jogo exerce um grande fascínio nas pessoas, e sua estrutura atravessa incólume os séculos. A maioria dos filósofos, antropólogos e etnólogos demonstram interesse pelo lúdico e define os jogos como atividade que tem sua própria razão de ser e, contém, em si mesmo, o seu objetivo: o lúdico, o prazer de brincar. O jogo é anterior à cultura e mais antigo que qualquer organização social, pois, “os animais brincam tal como os homens” (Huisinga, 1971, p. 3) com rituais de gestos, ações, regras, competição, divertimento. Ou seja, o jogo exerce uma função significativa, visto que apresenta um determinado sentido. Oferece tensão e alegria. O divertimento define, em si mesmo, a essência do jogo.

Ao brincar, a criança consegue dar vazão a suas angústias, medos e problemas, superando-os com a ação e reinventando situações e papéis. Brincando, consegue criar o mundo do “como se”, interrompendo o fluir da vida real. Essa interrupção da vida real é como se a “alma” retomasse um pouco de fôlego e se oxigenasse.

Para o adulto, conseguir brincar é como um relaxamento, um despojar-se dos fardos e amarras que veste no viver cotidiano, com suas responsabilidades e condicionamento. Às vezes, os hábitos adquiridos e as conservas culturais o mantêm aprisionado, dificultando a entrada no clima das brincadeiras propostas.

É preciso muito cuidado e franqueza, por parte do diretor dos jogos, para criar um clima sem tensão, que propicie uma atmosfera lúdica, sem repreensões e constrangimentos. Os jogos psicodramáticos, por fundamentarem-se em uma teoria orgânica, integral e de desenvolvimento, possibilitam, através de suas técnicas, passar gradualmente pelas três fases da matriz de identidade. Isso possibilita à pessoa se conhecer e se perceber em relação ao grupo, estando voltada para os outros e sendo capaz de uma ação coletiva.

Moreno (1997) assinala que a espontaneidade é o fator primordial para a existência saudável, e o indivíduo espontâneo amplia sua capacidade criadora. Ora, se constatamos que o jogo favorece o lúdico e a espontaneidade, faz-se importante resgatar essa "chama acesa" da criatividade (Yozo, 1996, p.15).

Para o psicodrama, o jogo dramático não é um jogo desenvolvido de qualquer maneira, mas tem princípios e regras que garantem o livre exercício do aflorar da espontaneidade e criatividade, permitindo, ao mesmo tempo, uma observação criteriosa que, *a posteriori*, submete-se a uma análise pragmática.

As características do jogo dramático são:

- a. é uma atividade voluntária, ou seja, deve haver aceitação dos participantes para "jogar". É uma proposta livre, que pode ser interrompida, se necessário;
- b. existem regras específicas e absolutas, que são combinadas pelos participantes em um acordo. A desobediência às regras é uma forma de questionar se as mesmas foram entendidas; se não cumpridas, o jogo termina. Se as regras forem alteradas, o jogo também se altera;
- c. tem um tempo de duração delimitado, que varia de acordo com as necessidades do jogo ou do diretor;
- d. possui um espaço, que é o próprio contexto dramático;
- e. há o resgate da ordem lúdica, que possibilita criar uma perfeição temporária durante o jogo, ou seja, a predisposição para o jogo faz com que os participantes se desprendam de sua vida real.

3. 8 – Estrutura dos encontros psicodramáticos

É preciso dizer que cada um dos jogos psicodramáticos se desenvolve como sessão psicodramática em três momentos seqüenciais e bem definidos. É muito importante o respeito à seqüência proposta, a fim de que tudo possa se passar mais no contexto emotivo e intuitivo do que na reflexão teórica, para mobilizar recursos e conteúdos profundos. Por se tratar de encontros psicodramáticos, mas não terapêuticos individuais, procura-se permanecer em níveis de vivência horizontais sem verticalizar nenhuma análise e estudo de pessoa específica.

Os jogos psicodramáticos procuram abordar as três fases da Matriz de Identidade, que, na teoria moreniana, são (EU - EU; EU - TU; EU COM OS OUTROS). Por essas fases, passam todos os grupos, de qualquer tipologia e atividade.

A tabela a seguir traz a correlação de jogos dramáticos à luz da matriz de identidade e teoria dos papéis, segundo Moreno:

FASES DA MATRIZ	CLASSIFICAÇÃO	FASES DO PAPEL	CARACTERÍSTICAS	INTER-RELAÇÃO	TIPOS DE JOGOS
1ª Fase (EU-EU) Fase do DUPLO	IDENTIDADE DO EU (EU COMIGO)	<i>Role-taking</i> (adotar)	Sensação, princípio de percepção e de integração	Sem contato físico (individual)	Aquecimento, Apresentação, Relaxamento/Interiorização e Sensibilização
2ª Fase (EU-TU) Fase do ESPELHO	RECONHECIMENTO DO EU (EU E O OUTRO)	<i>Role-playing</i> (jogar)	Sensopercepção e princípio de comunicação	Sem e/ou com pouco contato físico (individual e/ou duplas)	Percepção de Si Mesmo, Percepção do Outro e Pré-inversão
3ª Fase (EU-ELE) Fase da inversão (EU-NÓS)	RECONHECIMENTO DO TU (EU COM O OUTRO) (EU COM TODOS)	<i>Role-creating</i> (criar)	Comunicação e Identidade grupal	Permite contato físico (em duplas, trios, quartetos... até o grupo todo)	Jogos de personagens, Inversão de Papéis e Identidade Grupal/Encontro.

Fig. X - Tabela geral de classificação de jogos dramáticos (p.31)

Os educadores participantes formam um grupo novo, porque nunca se encontraram no contexto psicodramático com as motivações expostas, por isso se faz necessário percorrer as três fases para o grupo criar sua identidade, que é o objetivo do primeiro encontro. No segundo e terceiro, procura-se identificar a relação que cada um

estabeleceu com o mundo e a sociedade, portanto pesquisa-se a visão de mundo e sociedade. Dedicam-se a esse item dois encontros, porque os educadores procuram detectar conteúdos importantes da pesquisa. No quarto encontro, os jogos psicodramáticos procuram trabalhar e evidenciar qual a relação os membros do grupo estabeleceram com os outros e, em particular, com os outros educadores e os alunos. O quinto e último encontro está em construção e sua definição depende do desenrolar dos outros encontros.

A dinâmica e evolução de cada encontro obedecem a um esquema fixo de acordo com as fases, mas não em relação à quantidade de tempo para cada momento e atividade. O tempo é definido pelo ritmo do grupo e das atividades previstas. O importante é iniciar e terminar todas as fases.

A seguir a descrição de cada fase de um encontro.

A sessão inicia-se com o **aquecimento**, para preparar os ânimos e o clima, permitindo o entrosamento do grupo. No primeiro encontro, estipula-se o contrato de como o grupo irá se relacionar nos encontros. Particularmente se põe ênfase na solidariedade e resguardo de tudo o que se passa na sessão. Os assuntos ali tratados devem permanecer só entre os participantes, que não devem levar e usar nada fora dela.

Segue a **dramatização** e/ou criação. Quando há a distribuição dos papéis, cria-se o cenário e se jogam os mesmos. Neste momento, poderia ocorrer a espontaneidade e a criatividade.

Enfim, o momento **do partilhar ou compartilhar**. Depois de terminada a dramatização específica, no círculo procuram-se expor as emoções, o que se percebeu ou o que sentiu, se foram vivenciados momentos relativos à vida passada. É importante que ninguém passe a analisar as atitudes dos outros, apenas é o momento de se expor, de verbalizar como sentiu. Nesse momento, podem ocorrer reflexões sobre relacionamentos e acontecimento do dia-a-dia da Associação. .

A seguir apresento cada encontro de forma detalhada.

PRIMEIRO ENCONTRO

Aquecimento - Jogo: Objeto especial. (05)

Objetivo: apresentação dos participantes, com a identificação da auto-imagem, perfil de cada um. No psicodrama, refere-se à primeira fase da construção da matriz de identidade: EU-EU.

Dramatização - Jogo: descoberta de si mesmo (16)

Objetivo: esse jogo permite perceber se o indivíduo é um ser comunicativo, aberto aos outros, gosta de aprender coisas novas e se a imagem que tem de si próprio é igual a que os outros têm sobre ele.

Atividade: desenho de si mesmo, responde à questão de como me vejo e de como acho que os outros me vêem.

Consignas: desenhe como você se vê. Pode ser qualquer figura, objeto; pode usar as cores que quiser e o material que encontrar a sua disposição.

Compartilhar: como se sentiram nesses jogos, se as percepções de cada um foram as mesmas do grupo. Como foi ser visto pelo outro através do desenho? A forma como você se desenhou lhe agradou? Como foi ser percebido diferente de como você se acha?

SEGUNDO ENCONTRO

Aquecimento - jogo do cumprimento de forma diferente: pé com pé, cabeça com cabeça, joelho com joelho, tornozelo com tornozelo, etc.

Dramatização - jogo: construção da cidade.

Objetivo: com esse jogo, é possível perceber a visão de mundo e de sociedade que cada um tem, e responde a segunda fase da matriz de identidade, o reconhecimento do TU – EU – TU.

Atividade: com vários objetos da sala, cada um pensa em que poderia construir na cidade, dentro do espaço da sala previamente definido, e onde construiria.

Compartilhar: como foi construir uma cidade? Gostou que o outro pusesse sua construção perto da sua? Esta cidade é legal para viver? Por que foi construída assim?

TERCEIRO ENCONTRO

Aquecimento - jogo: Percepção de si e do outro. (58) Em dupla - frente a frente

Dramatização: corrida em câmara lenta (51) (o prêmio em palio é uma vistosa cesta de café da tarde).

Objetivo: levantar o grau de competição e os valores que a sociedade tem. Esse encontro desenvolve ainda a percepção de si e do outro, e permanece na segunda fase da matriz.

Compartilhar: como foi ganhar ou perder? Como é ver os outros ganhar ou perder? Quanto você se deu no grupo? Como é na sala de aula com os alunos? Eles ficam muito perto? Como cada um se sente em relação a eles?

Durante o compartilhar desse jogo, fazer o *túnel do tempo*. É uma reflexão que se processa para cada um resgatar como foi, como se sentiu na vida em relação à competição, que situação vivenciou e como se saiu, se foi bom, se ficou uma sensação agradável, ruim.

QUARTO ENCONTRO

Aquecimento – introspecção em silêncio com relaxamento sobre tapetes no chão, seguindo consignas da direção para lembrar o percurso que cada um teve na vida escolar até o presente.

Dramatização - Dramatizar cenas da vida escolar. Fazer a inversão de papel e/ou solilóquio.

Objetivo: percepção dos papéis de professor que cada um vivenciou e a capacidade de inverter os papéis, de se colocar no lugar dos outros. Com esse jogo, entra-se na terceira fase da Matriz de Identidade: EU - ELE ; EU - NÓS.

Compartilhar: Como foi lembrar dos anos na escola. Quais professores marcaram mais e por quê. Qual sentimento que fica com essas lembranças. Como foi ser educado desta forma.

QUINTO ENCONTRO

Aquecimento: dinâmica de quem comanda e quem obedece

Dramatização: Qual a Associação que queremos construir? Grupos pequenos para cada grupo elaborar uma música que represente a Associação. Cada grupo se torna protagonista da massa histórica.

Objetivo: perceber o compromisso com a associação e como ela é percebida.

Compartilhar: como foi esta experiência de representar a associação com uma música.

Como foram todos os encontros.

O quadro abaixo é uma apresentação sintética para visualizar a seqüência de todos os encontros no quadro:

ENCONTROS	1	2	3	4	5
Temas/objetivos	Manifestação da identidade Integração dos membros Formação do grupo	Visão de mundo e de sociedade	Valores sociais	Percepção dos papéis de cada um - inversão de papéis	Questionamento: permanecer ou mudar estes papéis ?
Fase da Matriz de Identidade	Reconhecimento do EU EU-EU (1ª fase)	Reconhecimento do EU EU e o OUTRO (2ª fase)	Reconhecimento do EU EU e o OUTRO (2ª fase)	Reconhecimento do TU - Eu com o outro (3ª fase)	Reconhecimento do TU - Eu com todos (3ª fase)
Teoria da ação:					
a) Aquecimento	Apresentação através de um objeto especial	Cumprimento físico, pé com pé, cabeça com cabeça, etc.	Percepção de si e do outro em dupla - frente a frente	Introspecção silenciosa conduzida	Dinâmica de quem comanda e de quem obedece
b) Dramatização/jogo	Desenho de si mesmo no papel - pode ser qualquer tipo de imagem	Construção da cidade	Corrida em câmara lenta	Dramatização de papéis de vários professores	Elaborar uma música para a associação
c) Compartilhar/consignas	Como se sentiu, o que percebeu.	Como foi construir a cidade com os outros? Gostou que o outro pusesse a construção dele perto da sua? Esta cidade é legal para viver? Por que foi construída assim?	Como foi ganhar e perder? Como é ver os outros ganhar ou perder? Quanto você se deu no grupo? Como é na sala de aula com os alunos? Eles ficam muito perto? Como cada um se sente em relação a eles?	Como foi lembrar de sua vida escolar? Quais professores marcaram mais e por quê? Qual sentimento veio?	Como foi representar a associação com uma música? Como foi fazer estes encontros? Confraternização de fins de ano com vinho, pão, queijo no azeite e azeitona.
Técnicas				Solilóquio <i>Role-playing</i> Inversão de papéis <i>role-creating</i>	

Fig. X - Tabela (Completar o nome da tabela) Talvez seja preferível numerar as figuras: 1, 2, 3,

CAPITULO IV DA ANALISE

4.1 - PREMISSAS PRÁTICAS E TEÓRICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta pesquisa foi pensada no contexto de educação popular, não formal, por uma educadora que utilizou a observação participante e o Psicodrama moreniano como arcabouço teórico-prático para tentar desvelar, por meio da ação dos jogos psicodramáticos, as concepções de ser humano, de mundo, de sociedade e de educação que educadores da Associação estudada carregam consigo.

A observação participante possibilita estar vivenciando o que ocorre no ato em que se manifesta, e um detalhe importante é o de que a pesquisadora trabalha há quase dez anos na Associação estudada, convivendo diariamente com os educadores que participaram dos encontros. Assim, na análise dos dados, há de se considerar esse constante contato *a priori* e *a posteriori* da pesquisadora com os participantes. Com certeza, é um risco muito grande olhar para os outros e, tomando como base a experiência da convivência, diante de atitudes repetitivas e similares, chegar a conclusões rígidas e preconceituosas. Na tentativa de diminuir ao máximo essas possibilidades, procurei fazer a análise dos dados junto à psicodramatista e à própria diretora dos encontros.

A psicodramatista apenas teve contato direto com o grupo no quarto encontro, que ela mesma dirigiu. Antes desse contato, havia lido as transcrições dos encontros anteriores. Sua participação foi importante porque seu olhar não é de psicóloga, sua formação acadêmica é em História; atualmente ela é mestranda em educação e, profissionalmente, é professora de informática no ensino de primeiro grau.

A segunda, a psicóloga que dirigiu os encontros, trabalha há cerca de um ano na instituição e, em seu currículo, consta que trabalhou em empresas no setor de Recursos Humanos, com dinâmicas grupais. Sua participação foi fundamental para que

eu pudesse assumir o papel de observadora participante junto com os outros educadores. As reflexões sobre os resultados dos trabalhos, quando discutimos as observações individuais (as minhas e as da psicóloga) mostraram muita semelhança. Importante lembrar que sua adesão à proposta foi motivada também por um interesse pessoal de vivenciar o psicodrama.

A observação participante e o psicodrama possibilitam a todos os participantes dos encontros fazer uma reflexão pessoal e em conjunto, e ter insight e feedback simultaneamente ao desenvolvimento das atividades. Todos os encontros foram intercalados pelos momentos do partilhar e, graças ao contrato que o grupo estipulou no primeiro encontro, de que nada que ocorresse nos encontros seria levado para fora, o clima que se criou foi propício para que cada um se abrisse um pouco mais para conhecer os demais e se fazer conhecer. As reflexões ocorridas nesses momentos eram manifestas e disponíveis para todos. Os significados dados pelos próprios educadores foram considerados na análise dos dados.

O psicodrama de Moreno, com a teoria da Matriz de Identidade, considera os primeiros anos de vida como fundamentais para estruturar nossa identidade e sobre a qual vão se enxertando todas as demais relações que vamos estabelecendo durante a vida.

Com a teoria da ação, particularmente com a dramatização, ocorre o resgate da espontaneidade e se apresenta como “caminho através do qual o indivíduo pode entrar em contato com conflitos, que até então permaneciam em estado inconsciente” (Gonçalves, 1988, p. 78). A ação dramática propicia a ocasião para que o indivíduo: “[...] encontre os papéis que vem desenvolvendo sem convicção nem espontaneidade. Às vezes, na dramatização, encontra um modo liberto, inovador ou renovador de lidar com esses papéis.” (ibidem)

A observação participante e, especificamente neste caso, os jogos psicodramáticos possibilitaram, por meio da teoria da ação, que a todo o momento os participantes tivessem contato direto com seus conteúdos mais profundos e pudessem acompanhar passo a passo sua manifestação através dos momentos do partilhar verbalizados, do *insight* e do *feedback* que ocorreram no desenvolvimento das atividades.

As teorias acima sintetizadas mostram como o agir humano é condicionado por conteúdos conscientes e por conteúdos inconscientes, que podem vir à superfície com uma ação de autoconhecimento, e atividades grupais que trabalham com as relações humanas. Quem observa atentamente a ação pode perceber as contradições que porventura apareçam entre o discurso verbal e a prática psicodramática. Podemos tomar, para exemplificar esse aspecto, a construção coletiva da cidade. O grupo havia pensado numa cidade diferente, nova, onde não haveria pobres, favelas, cadeias... mas o que foi construído? Uma cidade comum, uma cidade que tem mendigos, favelas, enfim, a cidade em que vivem. Essa cidade levou o nome de “Cidade da Esperança”. Alguém do grupo reclama, alguns não querem morar nela, mas a cidade que foi reconstruída permanece dessa forma e a maioria do grupo quer morar nela. Está clara a contradição entre o pretendido e o realizado num espaço dramático, o que fora proposto e o como poderia ser.

Para análise dos dados, é muito importante identificar quais conteúdos já haviam sido estabelecidos dentro de cada educador em relação às temáticas apresentadas nos encontros, para serem usadas como base e parâmetros de reflexão, que neste trabalho chamaremos de “conserva cultural”. Serão consideradas como “conservas culturais”, acrescentando às definições de “conserva cultural” já apresentadas no capítulo teórico, todo e qualquer tipo de maneira estereotipada de pensar e agir presentes em nosso meio social e cultural (Puttini, 1997, p. 13). A definição de conserva cultural guarda alguma semelhança com o conceito do instituído, muitas vezes debatido no contexto do próprio “Curso de Mestrado” da Faculdade Metodista.

Essas conservas são identificadas nas falas dos educadores e aparecem em todos os encontros, em particular na discussão sobre a favela, do segundo encontro, cuja atividade era a construção de uma cidade. Também podem ser identificadas nos juízos de valor do porquê há pessoas que moram na favela: mora na favela quem é acomodado ou mesmo “os folgados”?

No quarto encontro, durante a partilha da dinâmica do túnel do tempo, que traz à memória as experiências da vida escolar de cada educador, as conservas culturais são identificadas nas posturas autoritárias, na distância do professor em relação ao aluno,

na relação entre eles mesmos, na premissa de que o professor sabe e ensina e o aluno não sabe e aprende.

O conjunto de conservas culturais extraídas dos encontros poderá ajudar muito na identificação da visão maior que os educadores têm em relação aos objetivos desta pesquisa. Neste momento de análise, é oportuno considerar, ainda, como escreve a educadora psicodramatista Puttini (1997) que: “a aprendizagem pode ter como influência as “conservas culturais” da educação, envolvendo modelos de ensinar que foram transmitidos de maneira tradicional na escola” (p. 14). Essa afirmação coincide com o que será analisado no quarto encontro, cuja temática aborda exatamente o papel do professor.

A análise dos dados foi elaborada considerando-se essas premissas práticas e teóricas, e as reflexões contidas estão contextualizadas neste universo em que está mergulhada a pesquisadora. A seguir, apresento todos os cinco encontros analisados individualmente. No primeiro momento e ao final dos mesmos, vem a tentativa de identificação das várias concepções, sendo esta uma forma de relacionar a teoria com a prática, e a perspectiva de incluir, nesta análise, os resultados dos cinco encontros.

4.2- DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS DE PSICODRAMA

4.2.1 - O Primeiro Encontro

Aquecimento - Jogo: Objeto especial.

Objetivo: apresentação dos participantes; organização do grupo com normas para o funcionamento, propiciando o reconhecimento desses indivíduos enquanto formadores (que fazem parte) de um grupo com objetivos específicos; cada um está no papel de componente do grupo. Estimular a identificação da auto-imagem e perfil de cada um. Na teoria da Matriz de Identidade, do Psicodrama de Moreno, este primeiro encontro refere-se à primeira fase da construção da identidade “EU-TU”.

Dramatização - Jogo: descoberta de si.

Objetivo: Com este jogo, pretendeu-se perceber se o participante é um ser comunicativo ou introvertido, podendo-se ainda avaliar se a imagem que ele tem de si próprio é a mesma que os outros demais participantes têm sobre ele.

Atividade: Desenhar o “auto-retrato”, respondendo a questão de “como me vejo” e de “como acho que os outros me vêem”. As atividades deste primeiro encontro tinham o objetivo de levantar a percepção que cada indivíduo tinha de si próprio, para levar a um possível reconhecimento da própria identidade.

Consignas: Desenhe como você se vê; pode ser quaisquer figuras ou objetos; pode usar as cores que quiser e o material que encontrar à sua disposição.

Compartilhar: Quais as sensações que o jogo despertou? As percepções de cada um foram as mesmas do grupo? O que significou ser visto pelo outro através do desenho? A maneira como você se desenhou lhe agradou? O que significou ser percebido de forma diferente de como você se acha?

Processamento do encontro

Este primeiro encontro foi carregado de curiosidade e de ansiedade dos participantes, do que viria a ser este espaço criado pela primeira vez na Associação, com um nome tão estranho – “psicodrama”, e com a finalidade de uma pesquisa. O total dos participantes foi de 11 educadores, além da direção, número que se manteve relativamente estável: apenas dois encontros ocorreram com dez participantes.

A primeira atividade foi a apresentação dos participantes, cada um se apresentando através de um objeto, explicando o porquê da sua escolha. A dinâmica específica foi expressar-se em forma gráfica, com um desenho de sua imagem, como cada um representaria a si próprio. A atividade agradou muito e todos conseguiram fazer o desenho, mostrá-lo para os demais e conversar sobre ele. No partilhar das discussões, observou-se que era a primeira vez que cada um tentara representar-se com um desenho.

Quadro sintético que relaciona cada educador ao objeto

nome	N	F	C	G	A	B	E	H	I	L	M
	Relógio	Carteirinha Da faculdade	Celular	Caneta	Chaveiro	Relógio	CD musica	Correntina	Caneta	Celular	--

Quadro sintético que relaciona cada educador com o desenho.

Nome	desenho
N	desenho abstrato- faixas de cores espalhadas em meia folha sulfite dobrada, outra parte em branco
F	uma placa de sinalização de mão dupla de cor verde
C	Uma árvore de fruta, grande, com raízes, tronco grosso, galhos, folhas e frutos.
G	Uma árvore estilizada, de cor verde, com esboço de raízes e uma copa arredondada.
A	Duas bandeiras do Brasil, uma de frente da outra, indicando dois brasis opostos, uma estrada no meio deles, que os une, o autor sozinho na frente com uma interrogação.
B	Um rio de águas mansas e arborizado, desaguando num mar bravo; pássaros e sol.
E	Uma menina com a mão levantada, sorridente, um ponto de interrogação na camiseta, um violão do lado, uma bola grande com um pinguinho dentro.
H	Máquina de costura, chão, banquinho, tesoura e fios colocados
I	Lâmpada acesa, flores, chão e outra lâmpada em poste acesa. Frase escrita: Lâmpada para estar sempre acesa sem direito apagão.
L	Um palhaço, com um olho aberto e outro fechado com três lágrimas e boca aberta. Cores usadas: marrom e vermelho.
M	Um castelo com três torres, um portão fechado, uma muralha de proteção, não tem janelas.

Reflexões e análise do Primeiro Encontro

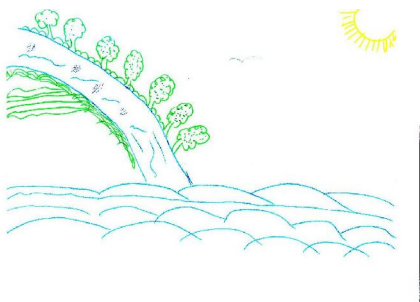
A discussão que se pretende neste momento se refere aos sentidos e significados apontados pelos participantes, no momento da sua apresentação, considerando o “objeto” com o qual se apresentou e o desenho que cada um fez como “representação de si”.

Os participantes escolheram, para sua apresentação, os seguintes objetos: relógio, caneta, celular, carteirinha da Faculdade, chaveiro, CD de músicas, corrente de ouro. Considerando os sentidos e significados atribuídos pelos participantes aos objetos escolhidos, temos o seguinte quadro:

- O **relógio** foi escolhido por dois participantes, que atribuíram ao objeto a idéia do “controle do tempo”, de “como administrar o tempo”.
- A **caneta** também foi escolhida por duas pessoas, como “controle de presença e de organização familiar e de trabalho”.
- O **chaveiro**, com várias chaves: do carro, da casa, da sala de trabalho, foi escolhido como símbolo de “controle e poder familiar”, lembrando os “deveres de um chefe de família”.
- A **carteirinha da Faculdade** foi escolhida como objetivo e “sonho pessoal de terminar a Faculdade” e que ocupa muito seu “tempo”.
- O **CD de música** foi considerado como algo “muito importante” que “preenche o tempo” e a “falta de tempo”: a música.
- A **correntinha de ouro** foi uma opção que representou os dois “filhos como muito importantes”.
- O **celular** também foi escolhido por duas pessoas, mas com *dois sentidos diferentes*: um como “possibilidade de comunicação”, outro, para “lembrar dos filhos”, porque na tela do celular encontra-se a foto dos filhos. Entretanto, na expressão verbal, a questão do tempo volta a ser problematizada, considerando a dificuldade para conseguir administrá-lo e não conseguir controlar sua agenda.

Numa primeira leitura destes dados, é possível identificar que os participantes, em sua maioria, têm como principal preocupação o “controle do tempo” e sua administração. Ou seja, é possível perceber que a organização do trabalho é vivida no cotidiano dos participantes como preocupação central, como obrigação, como necessidade de conseguir fazer “tudo que é preciso”. E o que significa essa necessidade de conseguir fazer tudo o que é preciso?

Os desenhos que os participantes fizeram “de si”, foram por eles apresentados com as seguintes significações:



- **Desenho** de um rio tranquilo desaguando no mar bravo. **Comentário** do participante: “eu sou assim, muito calma, mas posso me transformar num mar bravo”;

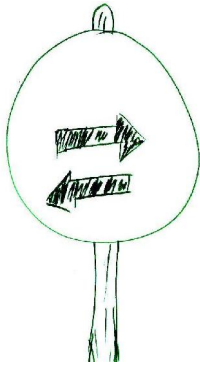


- **Desenho** de uma “menininha” vestida com simplicidade, com um ponto de interrogação na camiseta, e um violão do lado. **Comentário** do participante: “eu sou assim, às vezes não sei bem por onde eu vou, mas quero conhecer os caminhos e não me acomodar”;



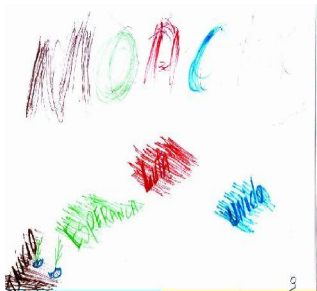
- **Desenho** de uma estrada: nas duas extremidades uma bandeira do Brasil. Elas representam os dois Brasis, o de hoje, sofrido, sangrando; e o outro, um Brasil mais bonito, radiante, no início da estrada... O participante diz:

“ali que eu me encontro, do lado esquerdo, com braço esquerdo levantado, diante de um caminho longo a ser percorrido, mas que estou aí para caminhar, para seguir em frente até chegar lá.”



- **Desenho** de uma placa de sinalização, indica para os dois lados. O participante diz:

“[...] é assim que eu me encontro, às vezes sem saber para onde ir, para onde vai o barco; serve para dar dicas, direciona, serve para dar pistas de onde ir... Apesar de tudo. Eu gosto de ser uma placa, dar sugestões e ajudar as pessoas a achar o caminho.”



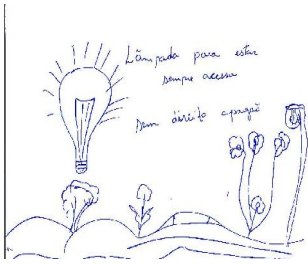
- **Desenho de** uma seqüência de faixas de cores, em cada uma delas uma letra do nome dele. Segue uma explicação do sentido das cores e o autor diz:

“[...] sempre deixei um espaço branco, simboliza a caminhada. O branco é sempre uma cor que é a soma de todas as outras... (até aqui o participante estava com a folha de papel dobrada pela metade. Ele abre a folha e a outra metade está completamente branca. Virando a folha, continua dizendo): Aqui sou eu, não deu para encher toda a folha, tem mais coisas, eu ainda não estou completo, se percebe, ainda faltam coisas.”



- **Desenho de** árvore frondosa, centenária, com muitos galhos, folhas, frutos, tronco grosso e raízes profundas. A participante diz:

“[...] a questão de querer ser uma pessoa aberta,...o azul do céu, a questão da liberdade,subia até no fim, onde você conseguia subir, porque ela é firme, sentia a firmeza.”

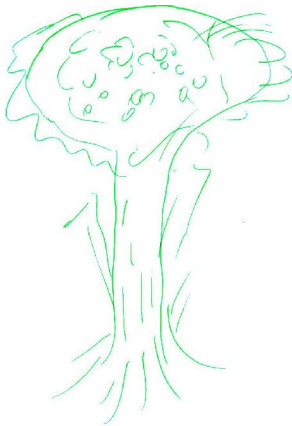


- **Desenho de** duas lâmpadas acesas, uma grande para cima; outra num poste, com uma frase escrita: lâmpada para estar sempre acesa sem direito a “apagão”. A autora diz:

“[...] aqui eu desenhei uma lâmpada, porque eu acho assim, que muita gente pensa que eu sou uma lâmpada, que tem que ficar sempre acesa. Na minha casa mesmo acham que eu não tenho direito a apagão. [...] e reclamam: pronto, a T. se apagou! Mas eu acho

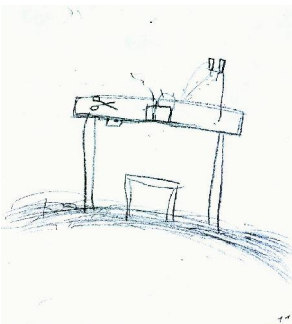


- **Desenho de** um rosto de palhaço, com um olho aberto e um fechado, com três lágrimas descendo pelo rosto, a boca aberta, a cor vermelha evidente. O participante comenta: gostaria que o mundo não chorasse...Ele (o palhaço) não conseguiu nada. “Eu me sinto um palhaço triste”.



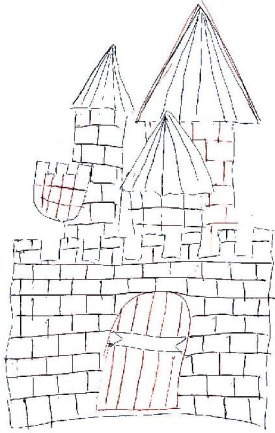
- **Desenho de** uma árvore estilizada, com esboço de raízes, uma copa arredondada, delimitada com um círculo e, dentro, frutos, dois galhos saindo do meio do tronco. A autora diz:

“Eu me vejo como uma árvore forte e resistente, que dá os frutos. Eu sinto que meu filho, minha filha, meu neto, eles precisam de mim e eu preciso ser forte, ter raízes e esta árvore tem os frutos... Eu já dei estes frutos! Escolhi o verde, porque, muita esperança, muito esperança ainda de crescer, a esperança por um futuro melhor, é isso.”



- **Desenho de** uma máquina de costura - um instrumento de trabalho - é o sentido dado a ele pela autora:

“[...]é uma máquina de costura,... é o que eu me sinto, uma máquina, onde eu vejo uma máquina, também me vejo, eu me vejo uma máquina mesmo, às vezes fazendo trabalhos, porque o que tem para fazer, eu faço mesmo sem tempo, às vezes sem vontade, quando eu vejo uma máquina, eu já me vejo lá!”



- **Desenho de** um castelo sem janelas com uma muralha de proteção, porta trancada. O autor diz:

“Desenhei um castelo, castelo fechado, como muitas vezes eu me sinto, ainda falta janela, não deu tempo de fazer, é um castelo que tem salões de festas, tem quartos, uma hospedagem, mas também tem uns calabouços, tem as masmorras. Tem umas duas pessoas! Então, é assim que eu me vejo, uma coisa forte, as cores estão representando aqui, o preto, como eu me vejo, nada muito colorido, assim como nos outros desenhos, ainda está em construção, ainda não está acabado este castelo aqui, ainda faltam algumas coisas [...]”

Considerando o contexto da Associação, onde foram desenvolvidos os encontros, as significações que os próprios autores dos desenhos deram sobre como cada um se vê, enquanto pessoa, algumas reflexões podem ser aqui apresentadas na perspectiva de estabelecer uma aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa. Uma primeira observação que pode ser feita diz respeito à figura do **palhaço**, figura pública que se expõe fisicamente, porém, mascarado; um personagem que tem como “dever” o fazer rir. Um palhaço triste, com um dos olhos abertos, com se fosse possível espionar a realidade que o cerca!!! A boca, aberta, indica uma comunicação com o meio em que está inserido.

O **violão** remete à música, música que compõe e que mantém a sensibilidade, dentro do próprio espaço e que é também um instrumento de comunicação.

A **placa** pode significar a função social de indicação do caminho, para que o outro o siga. No caso, apresenta-se com duas possibilidades, indicando caminhos opostos: poderia estar indicando um momento de contradição ou a busca de novos caminhos.

E qual a função da **lâmpada acesa**? Seria uma função de clarear o local para que o outro possa se utilizar dele? Teria uma obrigação de permanecer acesa?

As **árvores** que dão frutos fazem pensar em algo aberto para os outros, a produção de frutos, que servem de alimento. A árvore, com raízes, tronco forte, seguro

em algo, e com bastantes frutos expressa facilidade de acesso. Como produtor de frutos, possibilita a alimentação do ser humano e para reprodução dela mesma. Trata-se de uma árvore madura, que já cresceu, que está se reproduzindo, tem galhos em toda ela, tem raízes fixas à terra. A outra árvore desenhada tem uma forma mais circular, podendo indicar dificuldade de acesso, pois se apresenta com poucos galhos e frutos, representando talvez uma fase de amadurecimento.

O **castelo** está indicando uma visão de mundo individualista. O castelo foi vestido da necessidade de se ter uma individualidade, como precaução aos relacionamentos. Nesse sentido, o autor talvez consiga enxergar o seu individualismo, consiga olhar para si mesmo! Na discussão do seu desenho, o grupo reclama pela falta de janela, da muralha, da porta fechada. Talvez o grupo não veja a sua individualidade. O desenho da **estrada** pode indicar também uma visão individualista de mundo, de alguém que se sente liderando os demais elementos do grupo, a sua importância perante os demais. O autor se vê como uma liderança, está na frente dos outros, mas uma liderança pensada no individual, não partilhada, como se fosse um herói, aquele que resolve o problema dos que não sabem como resolvê-los.

Já a **máquina de costura** identifica um objeto que produz pelo comando de outro, às vezes mesmo sem vontade e sem tempo. A pessoa que assim se identifica também produz mesmo sem vontade. Quando vê uma máquina, ela se vê lá. Expressa uma ação como consequência de uma obrigação; o que é preciso fazer ela faz. Essa característica de cumprir com uma obrigação será reafirmada na apresentação do quarto encontro, no momento em que a diretora solicita que cada um se apresente com um exemplo do que tem de melhor e de pior. Nesta oportunidade, a educadora diz: “eu acho que é o melhor. Se você me pedir uma coisa, eu posso me estrear, se eu falar que vou fazer, vou fazer”. Percebe-se a força da obrigatoriedade de cumprir com a palavra dada, mesmo que isso signifique prejudicar a si mesma. Será abnegação ou inflexibilidade consigo própria?

No geral, o grupo mostra-se como um conjunto de pessoas que parecem estar ali como produtores e cumpridores de metas. Os participantes não mostram ter, ainda, uma flexibilidade e expressam verbalmente este sentimento, dizendo: “Estamos nos

sentindo engessados e não conseguimos articular a flexibilidade”. Há um **ideal de flexibilidade no grupo**, ou seja, o grupo tem como “ideal” a perspectiva de um ser humano que consegue se articular e interagir ativamente em todos os seus papéis sociais. Mas os integrantes ainda se vêem como seres perspectivados por um entendimento individual, como produtores e cumpridores de metas, evidenciando uma angústia entre o ideal construído e o real vivenciado. É um grupo que tem, como característica, **pouca flexibilidade**. Isto pode ser percebido, também, pelas respostas que indicam uma obrigatoriedade na execução de qualquer um de seus papéis, até o momento. Ao que pode ser depreendido das discussões que fazem, é que “tudo que o grupo faz ainda não é suficiente”, “o grupo não está conseguindo fazer algo para melhorar a vida das pessoas”, e esta é uma questão maior, social; é uma denúncia.

O grupo lida com uma ferida muito forte, muito séria, mas acredita que vai conseguir o remédio para “curar a ferida” e melhorar a vida das pessoas, o que é uma ilusão. Parece que o grupo não valoriza o trabalho que faz, porque tomou para si o problema da pobreza do povo, e quer resolver o problema do povo pobre. O Grupo demonstra sensibilidade e compromisso social, expressos na representação que fazem de si mesmos. De fato, foram explicitados os papéis de: mãe, colega de trabalho, orientador, articulador social, responsável paterno, cantor (a), palhaço, o que indica, sinaliza caminhos e direções, e produtor de frutos. Um Grupo marcado pela produção, não apático, não conformado; um Grupo que está se questionando, mas que não articulou suficientemente o seu papel no contexto da realidade brasileira. Todos do Grupo evidenciam uma inquietação pessoal. Sentem que “algo está errado”, pode ser até que ainda não sabem o que fazer, e não está claro como trabalhar essa inquietação. Ela existe, bem como a angústia da inquietação.

Apresentam uma visão de mundo que se aproxima do senso comum, na polaridade entre o rico e o pobre; considera-se um “trabalhador produtor”, cumpridor de metas, vivenciando a angústia por não conseguir alcançar suas metas.

Em relação à visão de educação que se evidencia no processo, de certo modo pode-se dizer que é uma perspectiva que reflete as contradições vivenciadas pelos membros do grupo, pois se percebe que a construção da identidade – base das ações educativas formativas – permeia a ligação entre dois papéis: o de professor e o de indivíduo, ou

seja, a construção da identidade é a base do vínculo entre dois papéis. A contradição que cada um vive tem como “pano de fundo” a formação tecnicista que recebeu, por freqüentar uma escola pública, e a necessidade de considerar as propostas de educação crítica transformadora da Associação.

Outro aspecto a ser considerado relaciona-se com uma perspectiva cultural conservadora, que tem como pano de fundo alguns valores morais: presta quem trabalha; a mulher tipo “Amélia”. Em relação ao papel de professor, prevalece também uma perspectiva conservadora: o papel do professor é aquele de transmitir conhecimentos; sua “obrigação” é fazer o aluno à sua semelhança, não podendo errar, o que significa uma cobrança muito forte. Com isto questionam-se premissas educativas que valorizam uma formação crítica: como ensinar numa perspectiva de se aprender com o erro se o professor sabe tudo e não pode errar?

4.2.2 - O Segundo Encontro

Aquecimento - Jogo do cumprimento de “forma diferente”: pé com pé, cabeça com cabeça, joelho com joelho, tornozelo com tornozelo.

Dramatização - Jogo: construção da cidade.

Objetivo: Com esse jogo, é possível perceber a forma como as pessoas se relacionam com o lugar que ocupam na sociedade, possibilitando problematizar a visão de mundo e de sociedade de cada um, e responde à segunda fase da matriz de identidade, o reconhecimento do TU – EU – TU.

Atividade: A partir dos vários objetos da sala, cada um pensa no que poderia construir na cidade, dentro de um espaço previamente definido.

Compartilhar: O que significou construir uma cidade? A construção colocada perto da sua lhe agradou? Você considera que a cidade construída é boa para se viver nela? Por quê? Quais as razões de vocês a construírem assim?

Processamento do encontro



O encontro ocorreu cerca de dois meses após o primeiro Encontro, e, talvez por isso, todos reclamaram do longo espaço de tempo transcorrido. Para aquecimento, foi proposta uma dinâmica em que todos deveriam cumprimentar-se ao som de uma música, com leves toques em partes do corpo, como cotovelo com cotovelo, pé com pé, entre outros. Criou-se um clima descontraído, e os participantes gostaram desta forma diferente de se cumprimentar. A atividade principal foi a construção, em conjunto, de uma cidade, com a consigna de que fosse construída uma cidade, com toda a liberdade e a imaginação possíveis. Todos se envolveram nesse projeto e dele participaram. Após uns 25 (vinte e cinco) minutos, a cidade ficou pronta. A maioria se identificou com ela: dos onze participantes, sete afirmam que morariam nela, reconhecendo a própria cidade em que vivem; quatro declararam que não gostariam de viver nela, porque haviam imaginado construir algo diferente, do futuro, e acharam que a cidade construída acabou ficando uma cidade comum. A construção da cidade levantou várias polêmicas no grupo. A principal foi sobre a favela. Nessa cidade, um membro construiu uma “favelinha”, todos reclamaram, mas não propuseram sua

eliminação; apenas reclamaram e participaram da polêmica. A discussão se deu sobre as características de quem vive em favela. Quem é o favelado? É aquele que não tem condições econômicas para comprar ou alugar uma casa? Ou é quem é folgado? Entende-se por “folgado” quem não tem iniciativa, que é acomodado. Além dessas características, ainda existe o favelado “safado”, que mora na favela para ganhar dinheiro do aluguel de sua casa própria, presumidamente localizada no bairro. Ao final da discussão, ninguém mudou de opinião nem se chegou a um consenso mínimo, apenas ficou a discussão e certo ambiente tenso. Este foi o único encontro cujo final foi tenso.

Resultados, Reflexões e análise do encontro.

Embora o grupo tenha decidido construir uma única cidade, a cidade construída parece ser o resultado de várias individualidades justapostas, mas não integradas. Cada um dos educadores participou da construção em algumas partes que compõem uma cidade, talvez a cidade que cada um tenha dentro de si.

No início da atividade, dois participantes se apresentam como lideranças, na medida em que estimularam o grupo para primeiro fazerem um planejamento (Transcrição do 2º Encontro, p. 02), mas o grupo não levou isso em consideração, cada um foi procurando materiais e fazendo sua parte. Os educadores “A” e “N” foram os que propuseram um planejamento.

O educador “A”, antes de iniciar a construção, solicitou que a direção se pronunciasse sobre o tempo de que poderiam dispor, fato que aponta para a questão do limite. Ele interagiu pouco durante a atividade, mas também muitas de suas propostas foram reprovadas pelo grupo: ele quis colocar mendigos, construir um cassino, uma casa de má fama (uma mulher se opôs imediatamente e afirmou que nesta cidade não haveria espaço para casa de má fama), uma fábrica e uma Faculdade. Ele construiu apenas a Faculdade e trouxe para dentro da cidade o movimento dos “Sem-terra”, o MST, representado por um círculo de pessoas que estão próximas à prefeitura, numa reunião de articulação. Ao final, ele declarou que moraria nesta cidade.

Durante a construção da cidade, o educador “N” não teve um papel ativo e só participou com a construção da biblioteca e do aeroporto fora da cidade, antes do portal de entrada da cidade. Inicialmente, perguntou para os demais se poderia construir o aeroporto (Ibidem, p. 04), mas, percebendo que o grupo não demonstrava interesse em sua dúvida, ele o construiu e anunciou que o fez. Em seguida, perguntou onde seria sua localização. Solicitou ao grupo, quando da discussão, onde seria colocado o cemitério, se poderia ser colocado perto do aeroporto, mas também desta vez não foi ouvido. Ele apenas reclamou e declarou que não moraria nesta cidade. No momento do partilhar, ele se expressou desta forma:

“[...] A cidade, voltando na cidade, quando eu fiquei aqui construindo o aeroporto eu pensei numa cidade do futuro, aí saiu uma cidade muito comum, quando o “L” começou fazer a explanação, pensei, não era isso que eu tinha na cabeça, cada um foi fazendo a cidade sem planejar na verdade, eu planejei a minha cidade, mas todos os outros participavam na minha cidade, cada cabeça uma cidade, cada cidade uma cabeça.” (Ibidem, p. 43)

O planejamento em conjunto aparece como um ideal a ser alcançado, porque, como no exemplo prático da construção da cidade, apenas verbalizaram a necessidade de elaborar primeiro o planejamento da cidade para depois passar à execução do mesmo. Primeiro é preciso planejar: “cada um foi construindo sem **pensar** primeiro nas ações (ibidem. p.3). Pouco mais adiante afirmou: “não foi planejado, foi acontecendo”. Ele tem clareza de que cada um foi fazendo uma parte da cidade, da cidade que está na cabeça de cada um. Diante dessa reflexão, os demais participantes concordaram com ele, porque a cidade construída não criou consenso, tampouco agradou, haja visto a quantidade de ironias e reclamações. A maioria do grupo admite que esse modo de fazer é uma realidade na associação, ou seja, as ações não são planejadas com a participação de todos. Pode-se perceber uma semelhança de atitude com o quarto encontro, no momento da dinâmica da composição dos grupos, em que cada participante precisava escolher os parceiros pelo simples olhar. Durante o partilhar da dinâmica, daquele encontro, a maioria relatou dificuldades na escolha, decidiu porque era preciso, cada um ficou esperando, preferia ser escolhido a escolher. Parece normal ficar esperando que os outros decidam, mas, no caso do planejamento, é preciso

iniciativa, raciocínio, reflexão, debates, escolhas em e de grupo, o que no caso do jogo da cidade não ocorreu.

A educadora B, que apóia a necessidade de fazer o planejamento e insiste nessa idéia, interage muito com a educadora E, na construção do hospital e de uma vila para o povo morar (Transcrição do Encontro 2, p. 06), traçam o trajeto de uma das duas ruas que a cidade terá, rua esta que permite o acesso à vila. Essa vila funciona como um condomínio fechado e é habitada pelo povo em condições dignas, sendo que somente podem entrar nela pessoas autorizadas (Ibidem, p.8). Esta afirmação é feita no momento do partilhar final:

[...] quando eu disse que não colocaria uma favela na cidade, não é nem pela discriminação, não é por nada, é realmente pelas condições de vida, que as pessoas muitas vezes não têm, aqui mesmo no oleoduto a gente vê muito isso, barraco está lá em cima no morro, local de difícil acesso para carro, a pessoa passa mal, até chegar numa rua para poder chegar no hospital etc. Então é neste sentido que nesta cidade, quando eu pensei, eu construí, ajudei construir, pensei num bairro, que alguns colocaram como “de elite”, mas eu não vi como elite, vi como pessoas que estão vivendo condições legais de vida.” (ibidem, p. 34)

Esta educadora é moradora de favela, e o trabalho dela se desenvolve também com os grupos de economia solidária instalados nas favelas e na periferia em geral. Fez questão de esclarecer para o grupo o porquê de ela não querer pôr a favela na cidade, e declara que viveria ali porque não há delegacia. Então não deve ser violenta, mas sim uma cidade tranqüila, a cidade da esperança, que não tem criminosos. (Ibidem, p. 19)

O educador “M”, depois da proposta de planejar a cidade, questionou se poderia planejar “uma cidade utópica” e, logo em seguida, perguntou o que caracteriza uma cidade (Ibidem, p. 03). Ambas as perguntas caíram no vazio. Começaram construindo a Prefeitura, com três dados grandes, que se sobrepõem sobre as demais construções. Junto à Prefeitura, ficou a câmara dos vereadores; em seguida acrescentaram uma “favelinha”. Todos reclamaram, mas ninguém se opôs de verdade. Surgiu, em seguida, uma longa discussão sobre a favela. Nesse tipo de cidade/sociedade, a favela não é aceita. (Ibidem, p. 04). Mais adiante, construíram, nas proximidades da favela, uma “boca” (ponto de venda de droga). Essa seqüência, na construção, será motivo de ironia, particularmente por “L”, que desde o primeiro encontro assumiu o papel de

palhaço, com a boca e um olho abertos, pronto para ver e falar. O educador “M”, teceu comentários a propósito da favela: “[...] aqui nós temos que dizer como, nós que moramos na periferia temos que falar da gente, todo mundo não presta, todo mundo que mora no bairro bom presta!” (Ibidem, p. 34)

O educador “L” tomou a palavra e disse: “É, mas deveria pôr na cabeça deles que, se não fossemos nós, não existiriam eles, o que seria dos ricos se não existissem os pobres? Eles não seriam ricos, teria outro tipo de classificação”.

Encontramos aqui um sinal de independência para expressar sua identidade. Os moradores das periferias têm legitimidade para falar deles próprios, e não devem repetir o discurso de que “quem mora na periferia não presta” e “quem mora no bairro bom presta”. O educador “L” foi enfático ao delatar a dependência que existe entre os ricos e pobres. Segundo ele, só existem os ricos porque existem os pobres. A questão que se coloca aqui poderia ser assim explicitada: seria possível identificar nessas falas uma consciência de divisão da sociedade em classes sociais? O acúmulo da riqueza nas mãos de poucos em detrimento de muitos? Ao final, a diretora sugeriu que discutissem como seria possível contribuir para mudar a cidade, sem esperar pela Prefeitura, e diz:

“[...] Mais uma realidade, você viu! Ele construiu a prefeitura, o prefeito, é ele que fez a favela, na verdade é o que acontece, a prefeitura que faz as favelas. (Ibidem, p. 46) N

O educador que construiu a prefeitura e a favela (nesse momento, ele assumiu o papel de prefeito) afirmou que, de fato, o poder exclui, concordando assim com a reflexão que o educador L fez. Para o educador L, é uma realidade a construção de favelas por parte do poder público. Pode-se entender que, na medida em que o poder público não elabora e executa políticas públicas (trata-se, nesse caso, da política municipal da habitação), os munícipes, que não têm alternativas, procuram ocupar um espaço público ou privado que seja para poder morar, dando origem às favelas ou ampliando-as com toda a problemática ligada a elas. A educadora “I” aproveitou a deixa e, dirigindo-se ao construtor da prefeitura e da favela, pareceu fazer uma advertência: “no próximo mandato, vê se você faz direito, viu “M”! Pensa nos pobres. Vocês fizeram os mendigos aí e deixaram na rua; é... a favela está aqui.” (Ibidem, p. 46)

Essa educadora, na medida em que participa do trabalho e interage com os colegas, manifesta uma seqüência de ações e comentários coerentes com a idéia de uma “cidade de esperança”. Ela quer uma creche, que pode indicar a presença do trabalho feminino na sociedade, que necessita de uma creche. Está presente a idéia de que a creche serve para as mães que trabalham fora e precisam deixar os filhos na escolinha! A idéia do direito à educação infantil para todas as crianças não é apresentada. A mesma educadora I, no início do jogo, afirmou que não queria: “[...] “nenhuma casa de madeira”. (ibidem, p. 02). As casas de madeira identificam geralmente a favela! Ela é moradora de favela, em casa de alvenaria, há dez anos e participou da discussão sobre a favela, defendendo sua posição dizendo que: “eu também não gosto de morar em favela, ninguém gosta” (Ibidem, p. 35). E prosseguiu dizendo: [...] “quem mora na favela não tem alternativa”. No longo discurso que ela faz em seguida, podemos colher vários elementos de um discurso elaborado:

“[...] Então como a caixa econômica fez o feirão da casa própria, lá tinha milhões e milhões de gente, agora vai me dizer que todo mundo consegue comprar uma casa, é o mais fácil que a caixa promove, tem um contrato, nem todo mundo tem condições. Se você morasse lá há dez anos, como eu estou. Eu moro lá porque não tenho condições de morar em outro lugar, agora você vai pagar aluguel? Eu tenho irmã que queria pagar aluguel para mim, para eu sair da favela, porque tinha vergonha de ter sobrinhos criados na favela. Falei quem sustenta meus filhos sou eu e meu marido. Agora o que os outros tem a ver com isso, eu moro lá, porque se eu pudesse ter uma casa minha eu moraria fora da favela. Agora se você não ganha o suficiente para você comprar uma casa, então você é acomodado, só porque você está lá, ou você mora lá e você vai vivendo, você tem dois gastos, passei muitos anos da minha vida pagando aluguel, agora para mim melhor é morar lá, construir minha casa é morar lá, muito melhor que pagar aluguel, pagar aluguel eu não posso. Eles falaram que a pessoa deve comprar a casa, só que ela é tirada de você se você não conseguir pagar as prestações, porque tem um valor x para você dar, se você não tem uma entrada suficiente, um fundo de garantia de muitos e muitos anos de um bom salário, para quem ganha um salário mínimo não dá. Sinceramente eu discordo plenamente de quem fala que morar na favela é porque as pessoas são acomodadas, eu não acho certo.” (Ibidem, p.40)

É possível dizer que se trata de uma crítica ao programa habitacional da Caixa Econômica, que, para muitos, ainda é uma utopia. Para ela, é impossível continuar levando a vida de uma forma digna com a família e, ao mesmo tempo pagar as

prestações. A posição da educadora “H”, que polemizou muito a discussão sobre a favela, é de que:

“[...] O favelado para mim é aquela pessoa que não tem condições, que o pai não tem condições de trabalhar, que os filhos ainda não tem, então para mim é este o favelado. Aquele que merece todo o meu respeito que vou lá, se não posso ajudar, arrumo alguém para ajudar, mas não naquela casa que eu entro, não! Não preciso, às vezes a gente vai fazer a visita, você precisa disso, não preciso, claro que não tem condições, então porque está ali? Entendeu! Não é por condição, é porque quer.” (Ibidem, p. 39)

Essa fala identifica o favelado como a pessoa carente em consequência do desemprego, ou seja, é a pessoa que precisa de ajuda. Mas, às vezes, a partícipe vai visitar as famílias da favela perguntando se precisa de alguma coisa e recebe uma resposta negativa, concluindo que, se o favelado não precisa da ajuda que ela oferece, é porque é uma pessoa acomodada, que não precisa ficar lá, fica porque quer. É uma reflexão que aparenta ser superficial, porque é fruto de uma generalização, e divide os favelados em necessitados – seria exclusivamente para eles o espaço da favela; e em acomodados – os que aparentam ter um mínimo de condições e estão lá. O tom das observações dela é muito incisivo e rígido. Pode-se pensar numa experiência negativa relacionada à favela, porque, em outro momento, sugere que a educadora “C” localize a favela longe do parque, porque eles (os favelados) irão invadir esse local (Ibidem, p. 09). De outra parte, sugere a colocação do cemitério e do hospital perto da favela, pois assim “o cara” sai baleado e já vai para o hospital (Idem, p.13). De qualquer maneira, deixa no ar uma sensação de querer criar uma espécie de “gueto”, relegando todos os necessitados na favela, como lugar destinado a eles.

A educadora “H” focalizou sua atenção na construção de uma praça grande, próxima à prefeitura, com árvores, água de rio. No meio dela, está a igreja matriz e, ao lado, um coreto, onde a educadora “E” cantará. Nessa praça, as crianças poderão brincar à vontade mesmo com chuva porque ela fez um telhado de proteção.

Quando questionada se moraria nesta cidade, ela afirmou que sim, mas deixou claro que essa cidade era parecida em todos os aspectos com aquela onde ela nasceu. (ibidem, p. 25). A posição dela deixa muitas dúvidas, porque apenas ela contesta todo

o grupo dizendo que aquela não é a cidade onde ela vive; o restante do grupo foi unânime em dizer que aquela é a maquete da cidade de São Bernardo do Campo. É possível considerar que a educadora reconstruiu a cidade onde ela nasceu (a praça é pura reprodução), e vê a cidade sem perceber “outras coisas” que a cidade dela não tem. Como entender tamanha resistência e aparente teimosia da Educadora? Tal resistência poderia estar relacionada com sua escolha, de assumir apenas o papel de aluna, na dramatização que apresenta, no quarto encontro, em que se discutiu o papel do professor? Esse papel de aluna lhe garante a possibilidade de poder contestar e responsabilizar os demais pelos resultados?

Relacionando as duas falas, transcritas nas páginas 06 e 07, percebe-se que a reflexão da educadora “I” é mais profunda, porque considera que a pessoa, mesmo morando na favela, precisa manter uma condição digna, de moradia, de alimentação, de vestuário, entre outros, e se ela conceder abrir mão disso, para pagar as prestações ou mesmo aluguel, ela estará prejudicando a si e à sua família. Assim a educadora consegue manter um mínimo de conforto, mesmo dentro dos riscos que é morar numa favela. É a forma que encontrou com sua família para atender também seu ideal de uma vida digna, mesmo sem ter realizado o sonho da casa própria. A dignidade, para ela, é um sentimento, um valor muito forte, que podemos ler na seguinte observação da educadora:

“[...] Até falo por experiência própria, de minhas irmãs, que acham que quem mora na favela não é gente, se você é gente, eu sou gente, posso ser gente em qualquer lugar, não precisa ser na favela.” (Ibidem, p. 34).

Ainda em relação a essa educadora, encontramos uma reflexão sobre o poder da educação, que aparece na discussão sobre a favela: “[...] a Faculdade do lado (da favela) que em vez de vender droga, vai estudar, vai entender melhor, vai ter mais formação, a gente sabe que também na Faculdade tem isso, mas...” (Ibidem, p.21).

Ela identifica a educação como uma possibilidade de entender melhor as “coisas” e assim: “quem sabe, eles vão estudar e deixam de morrer matados” (Ibidem, p. 13). A Educadora associa a possibilidade de estudo à própria continuidade da existência vital

do ser humano. Na construção da cidade, ela coloca também uma Igreja, porque diz que é impossível uma cidade sem Igreja (Ibidem, p. 4), não identificando nenhuma religião, o que poderia denotar uma visão de ser humano que necessita de espiritualidade. Na construção da Igreja, as duas educadoras, a “I” e a “H”, que polarizaram a discussão sobre a favela, encontram um ponto em comum.

Aparece a questão da entrada da cidade, quando a educadora “I” constrói o portal da cidade, cobrando-se pedágio, com a afirmação de que toda cidade tem um pedágio. Recoloca a questão da relação entre flexibilidade e rigidez porque, no portal, além de se cobrar pedágio, há os guardas que controlam o fluxo.

A educadora “E” constrói um hospital, que coloca perto dos pobres, porque eles precisam mais (Ibidem, p.14). Também coloca um terminal de ônibus, uma rua de comunicação com a Vila, o Centro de Formação Padre Leo Commissari (a associação) com a rede de economia solidária. Todos esses elementos remetem a bens de uso público, parecendo conter uma visão de sociedade aberta, especialmente para os excluídos. Porém, quando aborda a questão do lazer, constrói um shopping, que pode indicar consumo, lazer sem risco, lazer individual, estando alienado desse meio quem não têm condições financeiras para poder entrar. Por outro lado, pode indicar a preocupação com a segurança. É uma preocupação que pode ser um critério forte para decidir viver nesta cidade ou não, como declara: “[...] Ah, gente! Se eu pudesse escolher, não moraria, gostaria de ficar num lugar mais calmo, parece ser um pouco conturbado, sei lá ...” (Ibidem, p.28)

Esta é uma jovem educadora, que se representou no desenho como uma menina ao lado de um violão. Já vivenciou experiências de violência, e a preocupação com a segurança volta várias vezes neste Encontro, bem como a preocupação de incluir os excluídos. Durante os Encontros, ela assume o papel conciliador entre posições de dissenso. Por exemplo, na discussão sobre a favela, ela não se posiciona categoricamente, mas procura a cada polarização indicar uma outra perspectiva, como quando diz: “mas, tem toda uma questão, a pessoa gosta de morar naquele local, às vezes” (Ibidem, p. 38), afirmação que segue à de “H”, de que na favela “só mora quem é acomodado”.

As educadoras “C” e “H” construíram respectivamente um parque e uma praça, ambos com ampla área verde, ligados por uma rua diretamente. Podem indicar a possibilidade de encontros sociais, pois, sendo um espaço de domínio público, favorecem a aproximação entre pessoas, mesmo entre as que não se conhecem. A organização de domínio público é coletiva, intermediada pelas regras democráticas; é o regramento daquilo que pertence a todos e está na base da democracia, porque quem tem que organizar o domínio público é o coletivo.

A educadora “C”, construindo o Parque um pouco afastado do centro, dá a impressão de querer se isolar. Pelo menos é assim que os demais participantes interpretam sua insistência em ficar fora do Centro, que, no dizer dela, é muito angustiada, estando tudo muito próximo (Ibidem, p. 17). Entretanto, a educadora “E”, referindo-se a ela e ao “N”, que construiu o aeroporto fora da cidade, afirma: “[...] vocês dois que se afastaram.” (Idem, p. 17). Anteriormente havia feito o convite para que “se juntassem a nós” (Ibidem, p. 09).

Durante a discussão da inclusão da favela, também a educadora “C” procurou não se envolver diretamente, mas propôs a seguinte reflexão:

“[...] acho que aqui a gente deixa de considerar que, por se aproximar muito a uma realidade, aproximar no sentido de adequar, não porque se escolhe, mesmo que as condições possam mudar, mudar na cabeça é mais difícil, a realidade muda mas aí que está, as pessoas não deixam de ficar com coisas melhores por escolha própria, [...] mudar é perceber que a realidade mudou e que tem coisas diferentes, aí demora mais.” (Ibidem p. 39)

Encontramos nesta fala a constatação de que, às vezes, o ser humano não percebe a mudança do mundo exterior e continua agindo da mesma forma. No entanto, essa fala também leva a um outro entendimento, de que não se percebe a mudança porque não se acredita que ela possa acontecer.

A educadora “G” foi a única que não construiu nada na cidade, apenas acrescentou umas tartaruginhas no lago do parque. Fez apenas intervenções, sendo que a maioria delas eram apenas reprodução do discurso dominante, da conserva cultural, do instituído. Isso parece claro na única observação extensa que fez:

“[...] às vezes, na minha sala mesmo, eu tive o caso de uma aluna, se foi verdadeiro o que ela disse eu não sei, ela falou isso, que ela tinha, que ela conseguiu, tipo assim, pelo lado de nova Petrópolis, ela invadiu uma casa, pagou o IPTU e se tornou dona desta casa, comprou um sitio e estava nos prédios, então virou uma negociação, e ela invadiu esta casa, pagou os IPTU e voltou aqui pelo oleoduto, conseguiu entrar nos “predinhos” e deixou alguém morando nesta casa melhor que ela conseguiu. A historia é que alguém do exterior veio morar no Brasil, aí em nova Petrópolis, e morreu sem deixar herdeiros, um vizinho contou para ela, e ela foi se informar, como legalmente o que poderia fazer para ficar com a casa. Aí foi na Prefeitura. É uma historia meio..., e ela estava falando também de como o pessoal estava negociando estes “predinhos” aí. **E isso que se tem, eu não conheço a turma, mas é isso que acontece, isso acontece, então a pessoa sai..., você tira..., mas ele volta, faz parte dele...**” (Ibidem, p. 37)

Pouco antes desta longa narrativa sem muita seqüência lógica, ela parece sentenciar: “[...] é inacreditável, mas a favela não sai de dentro deles.” (Ibidem, p. 37). É uma pessoa extremamente dedicada ao seu curso, que, no dizer dela, procura levar com profissionalismo. Trabalha todos os dias em dois períodos, com cerca de doze alunos em cada turma, porém não parece mergulhar nas situações e se envolve pouco com os assuntos da Associação, que não estejam diretamente ligados ao seu curso. É a educadora que, na apresentação do primeiro encontro, por meio de um objeto, usa a caneta para iniciar o dia, controlar a presença e iniciar o trabalho. O desenho que fez é de uma árvore estilizada, de uma única cor, com um esboço de raízes e a copa com frutos, mas fechada dentro de um círculo. Essas constatações fazem pensar que ela é uma pessoa retraída, que ainda não debruçou sobre si mesma, reproduzindo o pensamento de outros educadores, haja vista a reprodução do discurso sobre a favela transcrito acima. Desde o início, ela mesma reconhece que é uma história duvidosa: “se foi verdadeiro o que ela disse eu não sei”. Ao final, repete: “[...] É isso que se tem, eu não conheço a turma, mas é fato o que relatei, isso acontece, então a pessoa sai, (o morador sai da favela) a “sociedade” tira (no caso a prefeitura cria uma alternativa de moradia), mas ele volta, faz parte dele...(o modo de vida que a pessoa adquire na favela parece se mesclar com a identidade da pessoa, tanto que, quando fica longe da favela, quer voltar; ela reproduz o discurso dominante)”. Esta última percepção é interessante porque evidencia o fato de como o agir humano se condiciona na vivência do dia-a-dia. Os desdobramentos do condicionamento é uma outra discussão.

O educador “L”, assumindo fielmente seu papel de “palhaço” foi o que mais interagiu no grupo e com o grupo, com uma postura às vezes irônica, às vezes polêmica, fazendo questão de apresentar sua leitura sobre a cidade construída. Esta acabou influenciando a maior parte das observações do grupo. Disse que não moraria nessa cidade porque era igual àquela em que ele vive, tendo a impressão de que já morava nela (Ibidem, p.23). A cidade construída era uma cidade comum. Ele afirmou que: [...] “eu vejo que a gente não acabou construindo uma cidade nova, a gente não fez uma cidade, a gente fez a maquete da cidade que já existe” (Ibidem, p. 23). Ele queria construir o circo (Ibidem, p. 4), mas os demais educadores não cederam material para ele (Ibidem, p. 6), e a cidade fica sem o circo. Se fosse fazê-lo, iria invadir a Praça Manoel Sabatini (Ibidem, p.6), que era onde estava instalada a sede da prefeitura. Esse educador construiu, na cidade, o Centro de Formação Padre Leo Commissari (Ibidem, p. 8), um velório, uma funerária e o IML (Ibidem, p. 12).

Ele participou ativamente da discussão sobre a favela, e se pronunciou nestes termos:

“[...] O que eu considero favela? Eu considero favela uma pessoa que mora no barraco, isso não é favela. Se ele mora no barraco, na casinha, se ele deixa sempre limpinho, agora aquelas pessoas relaxadas, você chega a feder, você vê numa favela, esta pessoa mora na favela, se for olhar neste contexto aí, esta mora na favela porque é relaxado, agora você chega num barraco, você tem que pular uma ponte, pisar na bosta, mas passar uma ponte bonitinha, bem feitinha para chegar na casa dela, abre a porta, uma casa bem arrumadinha, bonitinha, esta pessoa não mora na favela, {G: exclama: um lar!}, deste ponto de vista, agora do ponto de vista financeiro, orgulho de viver aqui! Aí eu moro na favela, o F mora na favela, a I mora na favela, você mora na favela – fala dirigindo-se a H, que retruca: não moro na favela.” (Ibidem, p. 33)

Trata-se de uma reflexão que mostra uma vivência. Embora o discurso seja entrecortado, aparece uma afirmação clara de que a classificação, ou mesmo a identidade do favelado, depende de uma postura comportamental, de motivação pessoal. Acaba pronunciando um discurso reprodutor da ideologia dominante, de que, mesmo sendo pobre, tem que ser “limpinho, bonitinho, arrumadinho”, e isso independe de um conjunto de condições existenciais e materiais.

Nesse encontro, o educador “F” falou muito pouco porque chegou quase no fim da construção. Ele ouviu toda a discussão sobre a favela, mas não participou dos debates.

4.2.3 - O Terceiro Encontro

Aquecimento - Jogo: Percepção de si e do outro (realização em duplas - frente a frente).

Objetivo: Identificar a capacidade de observação do outro e de si mesmo.

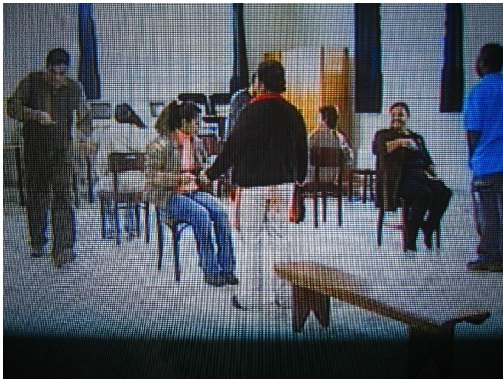
Dramatização: Corrida em câmara lenta. (O prêmio foi uma cesta da tarde bem cheia e colorida para estimular a competição).

Objetivo: Levantar o grau de competição e os valores que a sociedade tem. Esse encontro desenvolve ainda a percepção de si e do outro, e permanece na segunda fase da matriz psicodramática ou moreniana.

Compartilhar: Como foi ganhar ou perder? Como é ver os outros ganhar ou perder? Quanto você se deu no grupo? Como é na sala de aula a relação com os alunos? Eles ficam muito perto? Como cada um se sente em relação a eles?

Durante o compartilhar desse jogo, os participantes realizaram a atividade denominada *túnel do tempo*. Trata-se de uma reflexão que se processa para que cada um resgate os sentidos e significados de suas vidas em relação à competição, identificando situações vivenciadas, seus desempenhos, suas sensações.

Processamento do encontro



Neste encontro, todos entraram de uma vez na sala. Isto porque a sala foi preparada para a execução do jogo psicodramático “Corrida em câmara lenta”, e foram marcados dois percursos para os participantes percorrerem, com vários obstáculos e dificuldades. O prêmio era uma “cesta do café da tarde” volumosa e colorida. O encontro começou com todos em pé, formando um círculo, conversando e brincando. Primeiramente, houve o aquecimento em duplas, um em frente ao outro, em silêncio por dois minutos, e a consigna foi observar detalhes do outro. No compartilhar deste primeiro momento, foi expressa a dificuldade de conseguir olhar para o outro e se sentir, ao mesmo tempo, observado. Uma minoria levantou vários detalhes

do outro. Os demais ficaram mais relatando como se sentiram. A maioria do grupo observou muito pouco, não foram levantados muitos detalhes do outro.

Quando o grupo iniciou a atividade da corrida, estavam animados, porque acreditavam que fosse uma corrida normal, ou seja, ganha quem chegar primeiro. As primeiras tentativas foram animadas e a equipe vencedora ganhava pirulitos, um para cada integrante. Quando a diretora foi anunciar a corrida oficial, que valia a cesta, mas que teria outra regra, a de que seria tudo em câmara lenta, e, portanto, ganharia quem fosse o último, houve alguns minutos de surpresa e desarticulação. Depois se reorganizaram. Essa dinâmica foi muito longa, durou quase 40 minutos. No compartilhar final, foi dito que houve mesmo muita disputa, e muita ansiedade para que terminasse logo o jogo. A dupla que ficou para o exercício final (dois participantes do sexo masculino) conseguiu deixar todo mundo nervoso.

Resultados, reflexões e análise.

Neste encontro, deu-se continuidade sobre o entendimento do grupo a propósito da sociedade, tendo sido focalizadas as relações simétricas entre iguais. Num primeiro momento incentivou-se uma disputa entre dois grupos - ganhava quem terminasse primeiro o percurso com obstáculos – mas, nas primeiras rodadas, o prêmio era um pirulito. O espírito de competição foi aceito e encampado por todos.

No segundo momento, propôs-se uma mudança de regras e a principal mudança foi quanto ao ritmo da corrida, que deveria ser em câmara lenta. Assim, ganharia quem chegasse por último. Não era mais a velocidade na execução da tarefa que importava, mas a capacidade de concentração, perseverança, persistência para execução do mesmo trajeto anterior, porém com a maior lentidão possível. A execução da tarefa em câmara lenta estimula a consciência corporal. A mudança da regra principal surpreende a maioria, havendo reclamação generalizada e uma certa dispersão inicial. Mas, após alguns minutos, as equipes tentam se reorganizar e rever as posições de cada um, para perceber onde cada um se daria melhor. A parte final da corrida acaba sendo polarizada por dois participantes homens, acompanhados pelas respectivas equipes, mas com atenção e graus de intensidade diferentes. Alguns membros, por momentos, acabaram se distraindo da competição, iniciando “panelinhas” e só se re-agregaram nos momentos finais.

Para entender o clima dessa dinâmica, é preciso pensar num período mais longo de duração, especificamente para a atividade de “câmara lenta”. As duas equipes levaram quase 40 minutos para completarem o percurso.

Depois da vitória da equipe “X” e a devida comemoração dos vencedores, a cesta foi dividida entre todos – como se fosse algo já esperado. No momento do “compartilhar impressões”, foram feitas algumas reflexões, como: é estranho ser observado e observar, dá insegurança. Dos dez participantes, apenas a metade se pronunciou sobre essa sensação. A educadora E comenta por duas vezes a estranheza dizendo: “mas é estranho você observar quando sabe que a pessoa está observando (risadas gerais)”. Trazendo essas sensações para a sala de aula, pode-se perceber

uma dificuldade de se observar ao mesmo tempo em que se é observado, pois a relação entre professor e aluno é direta. Como é vivida essa experiência na prática?

Por outro lado, o educador “A” parece revelar uma relação de poder no simples ato de observar e ser observado e se expressa enfaticamente, relatando o que vivenciou:

“[...] No meu caso, eu senti uma facilidade quando eu percebi que ela estava com uma dificuldade de manter os olhos em mim, então eu conseguia ter o **domínio do foco**, eu ficava nela e ela ficava me evitando; mas depois, a partir do momento em que ela passou a querer me olhar, e começou querer me olhar, como para dizer é – já que é para olhar então vamos olhar..., E eu comecei a gelar também, comecei a tremer, perdi aquela coisa, fiquei tímido, não agüentei, me senti um lixo, que ridículo que eu sou.” (3º encontro, p. 02)

É interessante dizer que, ao longo dos encontros, as intervenções desse participante marcam, muito, as relações de poder e de controle. No momento da apresentação, no primeiro encontro, por meio do objeto, ele apresentou um chaveiro com várias chaves e sua interpretação foi nesse sentido. Assim como no desenho da estrada que une os dois brasis opostos, ele se desenhava maior, na frente dos demais, no início desta estrada. No momento da partilha, no final do último encontro, a propósito das percepções “do outro”, a educadora “G”, que neste encontro fez dupla com ele, na dinâmica de observar o outro, assim se expressa em relação a ele: “[...] se eu não estiver enganada, o “A” é uma pessoa que tem muito de espírito, mas eu acho que, com toda sinceridade, é uma pessoa muito tímida.” (5º Encontro, p. 3) O educador “A” não se contrapôs a esse comentário e concordou com um gesto da cabeça.

A corrida em câmara lenta, para a educadora “B”, que integrou o grupo que perdeu, trouxe um sentimento de angústia. Diz: “Ah! É uma angústia, perder não presta não” e logo depois acrescenta: “mais rápido, é mais fácil”. Relacionando esta fala com a da Educadora “I”, nota-se muita semelhança:

“[...] Eu me sinto assim, quando é uma coisa que realmente é muito importante para mim e que eu perdi, fico chateada; agora, com relação à câmara lenta, eu me senti mal porque eu sempre faço tudo corrido, então, para eu ficar ali segurando, segurando... Pelo amor de Deus ” (ibidem, p. 05).

No caso acima relatado, trata-se de duas mulheres que gostam de fazer tudo rápido, tudo corrido, portanto aparece um perfil “tarefeiro” e de produção, desejo de dar conta do serviço, da agenda... Na seqüência dos encontros, evidenciam-se essas características. Por outro lado, o educador “L” destaca que:

“[...] quando a proposta foi a de realizar a atividade rapidamente, foi assim, ganhei, ganhei, legal, somos fortes, nesta aqui, **parece que você tem mais tempo para pensar**, na outro, tudo rápido, não.[...]” (ibidem, p. 05)

Essas considerações remetem à associação de que fazer as coisas mais devagar abre espaço para reflexão sobre o que se está fazendo e, nessa perspectiva, poderia ser um exemplo de como a consciência corporal influi no modo e no ritmo da mente.

Outra reflexão partilhada pela maioria foi de que, numa disputa, todo mundo participa para ganhar. Assim também, quando o ritmo é mais rápido, percebe-se mais empenho no desenvolvimento da tarefa, mais rivalidade. Vejamos como se expressa o educador “F”:

“[...] eu, entre ganhar e perder, prefiro sempre ganhar, mas também se eu perco, não é o fim do mundo, eu gosto de fazer a coisa para estar ali para ganhar, mas eu procuro criar a expectativa de poder também perder, você vai, mas pode também não ganhar, talvez por estar um pouco preparado, o impacto é menor, assim eu gosto sempre de ganhar mas, se eu não ganho, não é aquela preocupação.” (ibidem, p.07)

E acrescenta, a seguir:

“[...] Para mim, quando eu coloco na cabeça de querer ganhar, de me sobressair, eu penso que me esforço mais, parece, assim, que tenho mais força, de deixar outras coisas para fazer.” (ibidem, p. 06)

A motivação parece ficar mais forte e leva a uma persistência na tarefa, se for num ambiente de disputa. Isso nos faz pensar se haveria a mesma intensidade de motivação num ambiente de cooperação, em que também há clareza dos objetivos e

metas a alcançar. A mudança de regra não foi bem acolhida, quer dizer, mudar o ritmo da competição pareceu tirar o brilho da brincadeira. Em algumas reflexões dos participantes, parece não ter ficado claro que o vencedor seria aquele que chegasse por último, como se observa na fala do educador “N”:

[...] na primeira brincadeira tinha mesmo aquela rivalidade, nesta segunda não me senti muito, é uma questão, não tinha muita vontade, acho, no meu pensar **aquele que chega primeiro, é aquele que ganha, agora esta não, quem fizesse a brincadeira, de uma forma ao contrário de que tinha que ganhar, quem não ganhasse que seria o premiado.**” (ibidem, p. 05)

Pode-se pensar numa “rigidez de pensamento”, ou seja, que só é possível considerar como “ganhador” o que chega em primeiro lugar. Mas também se pode perceber uma reprodução de valores sociais, ou de conserva cultural, na perspectiva de que “só ganha quem for o primeiro”, “tem que ser o primeiro”. É interessante notar como esse mesmo educador, na apresentação que foi feita para a psicodramatista, no quarto encontro – quando ela pede que cada um fale o que considera de pior – declara, depois de um pouco de resistência, que se vê como uma pessoa condicionada (Quarto Encontro, transcrição, p. 02).

O educador “A” pensando nesta mesma regra, assim se expressa:

[...] na vida a gente precisa correr para chegar primeiro, neste jogo preciso ser o mais lento, para ficar por último, então, quer dizer, difícil, **na minha vida nunca tentei ser mais lento para poder ganhar alguma coisa**, então foi engraçado, demorou demais.” (Ibidem, p. 06)

Esse comentário não expressa uma certa desaprovação com a mudança da regra como no caso de educador anterior, mas, sim, parece uma tomada de consciência de que considera possível uma outra alternativa.

A polarização, no final da corrida, entre os dois homens, trouxe para o “jogo” sentimentos e atitudes da convivência diária, na visão do educador “L”. Diz ele:

[...] eu estava querendo **ganhar a todo o custo do N**. Você sabe como o N é. Quer sempre ganhar. Eu quero ganhar, não quero

nem saber, quero ganhar do N. Só que eu ganhei e aí?” (Ibidem, p. 04).

A disputa, para ele, parece ter um significado pessoal. Ele quer ganhar do outro a todo o custo, porque acredita que o outro educador também quer sempre ganhar. A relação de força, ou melhor, a intenção de medir forças é manifestada também pelo “N”, quando afirma que “[...] na hora da competição, teve um momento em que encarou como uma competição, depois, como uma brincadeira”. (ibidem, p. 07) Foi esse educador ceder e o outro terminou o jogo, mas porque, como ele mesmo diz, deixou de ver a situação como uma disputa mas, apenas, como brincadeira. Essa reflexão pode nos mostrar como, no início, também ele trouxe para o espaço dramático seus valores e sentimentos. O educador “L” confirma, num outro momento do mesmo encontro, que “a competitividade está no sangue” (Ibidem, p. 07), deixando clara sua percepção de ser humano como “um ser competitivo, porque está no sangue”.

A educadora H, diante de uma disputa, posicionou-se da seguinte forma:

[...] se eu quero uma coisa que a outra pessoa também quer, eu não brigo muito não, eu dou uma tentada, não deu, desisto”. (Ibidem, p. 07).

Se relacionarmos essa fala com aquela da Diretora do encontro⁴, que neste momento da partilha participou, porque integrou uma das equipes, verificamos duas posturas opostas:

“tive uma sensação diferente na hora que eu falei que ia participar, porque estava faltando uma pessoa, na hora que eu vi o grupo de lá eu falei eles ganharam. Eu na vida sou assim, sempre olho e falo o outro vai ganhar e eu não, depois eu olho para mim. Totalmente errado fazer isso, mas aqui eu fiz o que eu faço na vida,..... e aqui não foi diferente, o outro vai ganhar, vocês estavam mais animados, mais entrosados, então..” (ibidem, p. 07)

⁴ A Diretora do Encontro participou da atividade pela necessidade de se garantir um número par de participantes.

A educadora H afirmou que, se ela quer algo que também outra pessoa quer, a princípio, entra na disputa, mas se nas primeiras tentativas não dá certo, ela desiste. Por outro lado, a diretora assumiu uma postura oposta, ou seja, ela participa, mas a princípio ela acha que não vai ganhar, revelando uma atitude pessimista em relação às suas capacidades. Ela mesma tem consciência disso e se recrimina. Para ela, é algo forte que ela não consegue trabalhar e superar.

A educadora “C” revelou outro tipo de postura perante uma disputa. Afirma:

[...] eu nunca gostei muito de competir, entrar em disputa mesmo... Mas também eu me questiono, porque, entre aspas, eu não quero chegar primeiro, é uma coisa que eu sinto, eu não gosto, entre aspas, daquela garra de querer chegar primeiro, talvez porque me passa muito a impressão **de que vale tudo, me parece que fica aquela regra de que vale tudo.**” (Ibidem, p. 06)

Na sociedade é popularmente conhecida a “lei de Gerson”, que se refere a levar vantagem em tudo e que nos remete ao pensamento de Maquiavel, segundo o qual “os fins justificam os meios”! A educadora não gosta de competir porque parece não haver limites à vontade de ganhar, e de se sobressair, ou seja, “aquela regra de que vale tudo”.

Ao final desse encontro, no momento do partilhar, houve um consenso geral em identificar esses momentos como: “proveitosos”, “que desestressam”, “animadores”, “que quebram a rotina”, “um momento que você tira para pensar um pouquinho em você”, “um momento de plena integração”, “propício para criar um ambiente totalmente descontraído” (Ibidem, p. 8-9). A percepção dos educadores participantes dos encontros, de que esses momentos são importantes, por vários motivos, deixa pensar que o ritmo de trabalho ou mesmo o tipo de atividade é vivido com muita intensidade. E essas observações parecem denunciar um certo peso e dificuldades no desenvolvimento do mesmo.

4.2.4 - O Quarto Encontro

Aquecimento – Apresentação longa do grupo para com a psicodramatista que conduziu o encontro, e dela para com o grupo. “Túnel do tempo” para resgatar a trajetória de cada um em relação à formação escolar.

Dramatização - Dramatizar cenas da vida escolar. Fazer a inversão de papel e/ou solilóquio.

Objetivo: Percepção do papel de cada um como educador e de sua capacidade de inverter os papéis, de se colocar no lugar do outro. Com esse jogo, entra-se na terceira fase da Matriz de Identidade: EU - ELE; EU - NÓS.

Compartilhar: Como foi escolher alguém? É fácil? É difícil? É mais fácil escolher ou ser escolhido? O que significa “estar incorporando o outro”?

Processamento do encontro



papel de co-coordenadora.

Foi convidada para esse encontro a psicodramatista que ajudou na organização de todos os encontros, para que ela mesma o conduzisse. Este é considerado central para problematizar, em especial, qual a visão de educação que cada “educador participante” carrega consigo. A psicóloga que dirigiu os demais encontros ficou no

Ela iniciou o trabalho com uma apresentação pessoal profunda e depois convidou cada um dos participantes para que falassem o que consideravam o melhor de si e o pior de si. Todos participaram, inclusive a psicodramatista. Foi observado que

é bem mais fácil falar sobre o que acham que “têm de pior em si” do que falar sobre “o têm de melhor”.



A seguir, com a atividade do “túnel do tempo”, a psicodramatista convidou a todos para ficarem deitados nos colchonetes, ou em quaisquer outras posições que considerassem agradáveis. De olhos fechados, com uma seqüência de consignas, cada um foi levado a percorrer todas as fases de sua trajetória escolar, desde a educação infantil, até os dias

de hoje. Essa dinâmica procurava reviver sentimentos, sensações, cheiros, situações, personagens, em particular os professores, em cada fase escolar.

Todos conseguiram mergulhar nesse mundo e voltar a episódios concretos, com figuras de professores que os marcaram por algum motivo. A maioria ficou nos anos da formação básica, ou seja, até a oitava série. No momento da partilha dessa atividade, a troca de experiências, de sentimentos e de lembranças foi profunda e envolveu a todos.

A dramatização de um personagem surpreendeu, porque foi solicitado que cada um incorporasse o professor que mais os havia marcado, não precisando ser necessariamente aquele que haviam comentado na atividade anterior. Como já comentado, no momento do partilhar, expressar verbalmente o perfil de um professor é relativamente fácil; o difícil é incorporar o personagem. Percebeu-se uma certa resistência na inversão de papéis, no sentido de se colocar no lugar do outro.

Antes da formação dos grupos, a diretora convidou a todos para escolherem as roupas, os objetos de algumas caixas que ela mesma havia trazido, procurando identificar o personagem que iriam incorporar. Para essa dramatização, foi solicitada a formação de dois grupos, cuja composição se daria através de um processo de escolha silenciosa: de fato, apenas poderia ser usado o **olhar**. Depois da consigna, todos foram andando pela sala até se formarem dois grupos. Um dos participantes não conseguiu integrar nenhum dos dois subgrupos, porque disse não se sentir no papel de professor – queria ser aluna. Após uma breve consulta ao grupo maior, foi aceito o papel dela como aluna, permanecendo o problema de ela escolher em qual grupo iria atuar. Após

alguns minutos de reticências, a diretora pressionou para que ela fizesse a escolha, uma vez que na vida é assim: é preciso escolher. A partícipe, no papel de aluna, resolveu ir para o grupo cuja maioria era formada por mulheres e havia apenas um participante do sexo masculino.

Abre-se um espaço de 15 minutos a fim de que os dois grupos se organizassem para as apresentações de uma cena que retratasse um momento de vida escolar. Na seqüência, ocorreram as duas apresentações. Na primeira, com um grupo de quatro participantes, três homens e uma mulher, houve dramatizações com apresentações individuais. Cada personagem se apresentou, descritivamente, procurando mostrar suas singularidades.

O segundo grupo encenou uma reunião cuja problemática a ser discutida era o comportamento inadequado de uma aluna, bem como suas notas abaixo da média. Um dos maiores problemas era o fato de esta ter riscado todo o seu livro, e a reflexão perpassou pela “índole demonstrada pela aluna”. Como solução, um dos membros propôs uma ação de voluntariado, no sentido de: [...] “nas férias, fazer uma visita a sua família, conversar um pouco com os pais, se propor, um pouco a ajudá-la nas férias” (Transcrição do Encontro, p.14). No meio da cena, a diretora utilizou a técnica do solilóquio (o participante deve congelar a cena, ou seja, permanecer na posição em que se encontra e expressar seus sentimentos em relação à situação, de uma forma o mais direta e verdadeira possível. Ele deve falar alto sobre o que está pensando. Foram expressas as seguintes falas: “menina arteira, rebelde, alguém precisa de ajudar. O que será que a gente vai fazer com ela? Devemos unir forças!” A aluna disse: odeio esta escola.” (ibidem, p. 11)

Na etapa do compartilhar a discussão, a reflexão centrou-se na questão da escolha. De forma mais geral, o grupo apresentou dificuldades e desconforto no ato de ter de escolher ou ser escolhido, evidenciando uma preocupação em assumir as conseqüências de suas ações, de se comprometer com suas ações, com suas escolhas.

Resultados, reflexões e análise.

O objetivo das atividades psicodramáticas desse encontro foi de identificar a concepção de educação dos participantes. Num primeiro momento, foi possível identificar algumas matrizes que cada participante teve na própria formação escolar, pois, pela técnica psicodramática do túnel do tempo, cada um trouxe um professor que, por algum motivo, ficou marcado em sua memória. Esses personagens remetiam a uma educação reprodutivista, com relevância no seu comportamento, como por exemplo: agradável, compreensivo, autoritário ou repressivo. Não se evidenciou na maioria das falas o entendimento das disciplinas, da formação ou da informação aprendida, nem tampouco a intencionalidade das mesmas. A maioria dos personagens veio do mundo infanto-juvenil da formação do Ensino Fundamental, deixando claro que as figuras mais recentes, de alguma forma, não foram guardadas na memória. Dos dez participantes que relataram suas experiências, sete trouxeram professores do Ensino Fundamental; apenas três, da Faculdade cursada. O papel do professor é descrito com certo saudosismo, mesmo nos momentos de violência e repressão, como se elas fizessem parte do dia-a-dia escolar.

O educador “F” se expressa assim:

“[...] eu me lembrei de dois professores, uma foi a dona Vera, que quebrou a régua na minha cabeça, mas eu lembrei dela por isso e por outro motivo também, que ela foi uma das melhores professoras que eu já tive, ela era alta, usava óculos, então assim, ela tinha uma dedicação muito forte com os alunos e [...] era tudo muito legal, lembro muito desta professora por este motivo, primeiro pela régua, era da primeira até a terceira série, foi uma das melhores professoras que eu tive (comentários gerais). Da régua porque, também era um pouco de opressão, pressão sei lá, porque assim, tinha normas, tinha regras, e aí do professor que fugir das regras da escola, e a primeira regra era assim, você tinha hora para ir ao banheiro fazer xixi, para sair, fazer tudo, e eu queria ir ao banheiro, não vai poder ir ao banheiro, não, tinha que esperar o intervalo, nossa, moleque que era [...], foi na sala mesmo, aí eu vi só que a régua partiu em pedaços”.(Ibidem, p. 07)

Esse relato traz a figura da professora como alguém que: “tinha uma dedicação muito forte com os alunos”. Podemos relacionar essa fala com uma outra, do mesmo educador, que, pouco adiante, retomando o mesmo raciocínio, diz:

“[...] eu quero falar uma coisa, ainda sobre a professora, eu lembro assim desta professora, porque assim, acho que há muitos, também aconteceu isso, de que eu ficava muito em casa, sozinho. Minha mãe ia trabalhar, então assim, basicamente o professor, naquela época, substituía de certa forma o pai ou a mãe, passava um bom tempo na escola, talvez assim um pouco isso que me faz lembrar.” (Ibidem, p. 10).

Dessa relação, pode-se perceber como a figura da professora é identificada com a figura da mãe (que na teoria da matriz de identidade é o primeira pessoa com a qual a criança estabelece a relação e que vai condicionar o indivíduo adulto) muito dedicada e que, em teoria, pode, numa atitude educativa, usar de violência (outra conserva cultural: aprende-se apanhando) quando o aluno/filho faz algo não permitido. Esse episódio em nada se relaciona com os conteúdos de matérias escolares, mas apenas disciplinares e que se sobrepõem às necessidades fisiológicas do ser humano. Esse “moleque” tinha que aprender a fazer as coisas na hora certa. Na seqüência, é interessante a percepção do educador de que também a professora, mesmo não tendo entendido a necessidade da criança naquele momento, é justificada por ela receber pressões da estrutura da instituição escola, à qual precisava se adequar. Faz lembrar da problemática das relações que se estabelecem entre o indivíduo professor e a instituição escolar, relações difíceis para se equacionar.

O papel do professor está focado na questão comportamental, evidenciando uma maior importância nas relações sociais, como relações de bom comportamento, longe de resgatar a importância da articulação do conhecimento como meio propulsor para uma vida com consciência crítica, com qualidade de vida.

Ocorreu um episódio parecido na relação entre a educadora “G” e uma aluna, que apresentava um quadro depressivo. Essa aluna costumava ir várias vezes ao banheiro. Um dia ocorreu que a educadora não a deixou ir, visto que naquele mesmo dia já havia solicitado para ir ao banheiro algumas vezes e foi atendida. A educadora, no intuito de tratar todos os alunos de forma igual e manter a ordem, achou que, daquela vez, ela, a aluna, queria se aproveitar da situação e não autorizou sua saída. O

que se seguiu foi muito constrangedor, e aquela aluna deixou de freqüentar o curso, apesar das tentativas da própria educadora e da direção da Associação de reconciliação entre ambas. O que não ficou suficientemente explicado foi o fato de a aluna fazer questão de dizer que o problema não era com a Associação, da qual gostava muito, mas era pessoal com a educadora.

A educadora “P” (ela aparece apenas neste encontro porque está como co-diretora do encontro. Nos demais é ela quem dirige) traz um relato com duas figuras de professores, ambas com características de autoritarismo, a primeira da terceira série. Assim a descreve:

“[...] ela era muito brava, eu me lembro que eu ficava com raiva, porque lembro que ela fazia todo mundo rezar quando chegava, lembro que quando chegava na sala, fazia todo mundo levantar para rezar a reza católica para os amigos, pelos coleguinhas da classe, você nunca sabe se vão ver eles amanhã, (risadas gerais) pelos vizinhos, e não sei o que..., mas era uma *oraçãozinha* que ela colocava na lousa e que todo o dia a gente tinha que rezar e eu ficava com raiva, mas só que até hoje eu faço essa mesma oração.”

Ela declara sua raiva pela postura autoritária da professora, que simplesmente a obrigava a rezar, mas talvez, o que é mais interessante nessa fala é o poder de condicionamento do professor sobre o caráter das crianças. Agora, adulta, ela parece demonstrar sua fragilidade de criança, quase infantilidade, quando, ainda hoje repete aquela mesma oração. Reclama disso, ficou com raiva, mas ela ainda diz aquela oração todos os dias.

No mesmo relato, traz a figura de um professor, o professor Milton, de História, da quinta série, um pouco “carequinha” e que usava uns “fiozinhos” de cabelo, igual cebolinha e:

“[...] ele fazia todo mundo ler em voz alta, e era o meu pavor, falar em público e ler em voz alta, eu me lembro que tinha as fileiras e tinha gente que ria, tinha gente que gaguejava que não conseguia ler, eu lembro da sensação que ficava suando, esperando a minha vez chegar, e tinha que prestar atenção porque, quando lia rápido ele falava, este aqui é uma vírgula e não um ponto. Só que isso ajudou todo mundo, hoje eu leio por conta disso, porque foi um exercício, ele tinha esta dinâmica, mas lembro da sensação, pavor de falar em público, todo mundo ouvir minha voz, então este foi um

professor que marcou, quando saí da escola tinha muita saudade dele.”

A leitura destas linhas parece nos transportar para aquela sala de aula permeada pelo medo e suor dos alunos, mas que, pela voz da “hoje”, educadora, parece que valeu a pena passar, porque agora ela lê em voz alta e na frente dos outros, e ela também acredita que foi bom para todo mundo.

Ainda permanecendo na temática do uso da violência, também a educadora “H” trouxe a figura de um professor: “lembrei do professor João, senti até o giz cair na minha cabeça. O giz, a régua para poder escrever com a mão direita”. O professor atirava o giz ou a régua na cabeça dela quando a via usar a mão esquerda em vez da direita para escrever. Mas, neste caso, a educadora deixa muito claro que não gostou disso, afirma que aprendeu, mas não gostou. Seu ressentimento está vivo nestas palavras:

“[...] quando ele olhava para trás e olhava que eu estava com o lápis aqui, (faz sinal com a mão esquerda, e uma expressão facial de desapontamento) [...] Agora consigo escrever com as duas mãos, de forma legível; também consigo fazer crochê com as duas. Mas ele me castigou. E o pior de tudo é que os meus pais aceitavam o que ele fazia, pois diziam: se ele bateu nesta, agora você usa esta!” (Ibidem, p. 07).

É clara a diferença entre a interpretação do educador F e da educadora “H”: Esta não só recrimina aquela postura do professor, como também a dos pais por concordarem com a atitude dele. É interessante notar como a rejeição à postura desse tipo de professor é algo forte para ela, e que, de fato, na dramatização que se seguiu, ela não quis ser identificada como professora, escolheu ser aluna, e aluna “pentelha”, que faz questão de ir pelos corredores da escola falando alto que odeia esta escola. Essa postura poderia ser vista como uma forma de denunciar uma educação autoritária, violenta, que não leva em consideração as necessidades de cada um. Essa mesma educadora colocará em evidência o quanto é bom perceber e valorizar o que cada um tem de melhor, no momento do partilhar do terceiro encontro, por ocasião da reorganização do grupo para fazer a corrida em câmara lenta. Esta é uma postura que também pode indicar que a educadora busca romper com paradigmas cristalizados,

com as conservas culturais. Para terminar essa temática, temos o educador “H”, o qual, depois da dinâmica do túnel do tempo, em que a diretora solicitou que cada um, em uma palavra, expressasse o sentimento com que veio para o Encontro, ele relatou o sentimento de angústia sentido, lembrando de sua professora de Ensino Fundamental:

“[...] a minha é angústia, eu rezava todo dia para eu chegar na escola e a professora ter morrido. (alguém perguntou se ela batia nele) Ela não me batia porque eu corria, mas eu infernizava, eu era uma criança meio que carente e ela não fez esta leitura, e então ela era ruim de natureza mesmo.” (Ibidem, p. 06)

Nesse relato, aparece a figura de uma professora que não conseguiu ver aquela criança dentro do mundo, das condições concretas de onde vivia. Não conhecia a sua história de vida, o ambiente da criança, de uma criança que, nos dias de hoje, como adulto, identifica-se como “criança carente”⁵. Denuncia um tipo de professor que pretende ensinar sem conhecer o aluno, que não procura colocar-se no lugar do outro. Esse educador também fica indignado com a forma como foi educado e identifica a personalidade da professora como [...] “ruim de natureza mesmo”. Por outro lado, ele, mesmo adulto, não procura dar outros significados à postura daquela professora, como fez o educador “F” quando afirma que sua professora também sofria pressões da escola, para que os professores obedecessem às regras da instituição.

A educadora “C” traz dois professores que apresentam características muito parecidas, ela relata mais as posturas deles perante os conteúdos das matérias e não aborda as questões comportamentais, disciplinares. Descreve, então, o professor dos anos de magistério:

“[...] ele tinha um físico robusto e sempre chegava na escola pensativo, antes de explicar ele puxava as barbinhas dele, era muito calmo, muito paciente e fazia muito uma leitura crítica da literatura, sempre levando para uma reflexão, de entender, de onde vem, de não sei o que e tal. Eu me lembro deste professor como uma pessoa que expressava a vontade de que os alunos entendessem, pensassem e se angustiava também, insistente, mas não chato. Tinha a postura mesmo de quem fica ali, conversa, se o aluno não entendeu explica de novo e assim por diante. Este foi o professor que na minha vida escolar ficou não como um

⁵ Ainda que se tenha que perguntar: O que significa criança carente? Carente de quê? Será que não somos, cada um de nós “carentes” em algum sentido?

modelo a ser seguido, mas como detentor de uma postura, de uma atitude, para mim, agradável.” (ibidem, p.06)

Encontramos, nessa apresentação da Educadora “C”, um perfil de professor comprometido com um aprendizado crítico, reflexivo, que procura extrair dos próprios alunos conteúdos para entender o que eles trazem e ao mesmo tempo estimular para que continuem e avancem no processo de aprendizagem.

No segundo momento do encontro, solicitou-se que os personagens relatados fossem incorporados, por meio de uma ação dramática. Os membros se dividiram em dois grupos e receberam como consigna a tarefa de montar uma cena em que todos estivessem envolvidos e que os personagens se relacionassem. As duas apresentações, quase que exclusivamente, focaram a questão meramente comportamental.

A questão da “escolha pelos pares” foi um tema que chamou muito a atenção do grupo e neste encontro foi evidenciado pelo educador “A”, nestes termos:

“[...] ia falar sobre a escolha, a questão da escolha foi mesmo porque teria que escolher, assim, eu particularmente, fiquei... parei ali no canto e esperei que alguém me escolhesse, praticamente fiquei naquele grupo, porque na verdade é complicado escolher, mas eu prefiro mais que alguém me escolha do que, de repente eu escolher, não sei por que, pode ser que de alguma forma você elimine os outros, despreze os outros de alguma forma, eu evitei a escolha, a escolha é sempre complicada.” (Ibidem, p. 15)

Aparecem dois temas que envolvem o grupo desde o início. O primeiro é a obrigatoriedade de fazer algo, pois, neste momento, escolher é visto como uma obrigação, a obrigação de escolher, sendo esta uma constante na vida, em que é preciso escolher. O segundo tema é o da exclusão/inclusão: a justificativa de não escolher ou mesmo evitar a escolha é o medo de poder excluir ou até de desprezar alguém. Seria possível identificar-se uma insegurança na atitude de “esperar para ser escolhido”? Há nessa atitude uma certa passividade e fatalismo de que algo aconteça nessa espera? Esperar para ver o que acontece! Pensando na intencionalidade da educação, qual é o papel dos educadores na formação de indivíduos que precisam

aprender ou mesmo treinar a escolha? Aprender a escolher é, também, fruto de conhecimento.

O mesmo educador enfatiza: “[...] claro que eu prefiro escolher quando conheço.” (Ibidem, p. 16) Então, como criar algo novo se não se arriscar, se o que se prefere representa trilhar caminhos já conhecidos e, portanto, seguros, porque já são conhecidos? Essas reflexões marcaram muito o educador “A”, porque foi o que ele lembrou no encontro final, chegando a reproduzir, quase da mesma forma, o conceito. Vejamos:

“[...] quando a gente teve que escolher os grupos, a gente acabou indo pela inércia mesmo. Parei aqui, os outros pararam aqui, achei legal o que ela falou, que sempre escolher assim é muito complicado, a gente acaba escolhendo meio que por inércia, não foi por escolha, porque este é melhor que o outro, achei legal da analogia que ela fez sobre a escolha.” (Transcrição do Encontro 05, p. 3).

A novidade na repetição da reflexão sobre a escolha é o aparecimento da palavra *inércia*, juntamente com a percepção de que é *uma atitude assumida também pelos outros*, como, de fato, ficou confirmado pelas diferentes manifestações, no momento do partilhar.

O educador “M” afirma:

“[...] eu também sinto isso daí, porque tenho muitas dúvidas sobre as escolhas, uma que é medo de excluir e a outra é de me inserir nalgum lugar que talvez não fosse ali o lugar certo. As pessoas não estavam pensando, não tenho certeza disso daí que atrai, as pessoas não estavam pensando em te escolher. Então, praticamente isso mexeu comigo, foi isso que aconteceu.” (Ibidem. p. 15)

Encontramos nesta fala novamente a questão da exclusão e da insegurança por não ser escolhido por alguém, mas aparece a dúvida sobre o lugar em que se está inserido – *será que é o lugar certo?* Quem poderá lhe dizer isso? Da mesma forma a educadora “B” expressa um sentimento de estranheza:

“Eu senti assim, algo estranho, não sei por que, no grupo que a gente convive com ele, de repente me veio assim uma sensação,

um medo, não sei, de ser excluída, de não ser escolhida, não sei, uma sensação estranha, eu achei muito estranha.” (Transcrição do Encontro 4, p. 15)

O que pensar de uma sensação de medo sentida dentro do grupo com o qual se convive todo o dia? Essa educadora foi indicada para participar da Associação e, por um período inicial, ela pôde experimentar várias atividades em setores diferentes na entidade. Para poder escolher onde ela se identificaria mais, ela escolheu ficar no grupo de apoio à economia solidária, porque sentiu que ali poderia crescer mais como pessoa. Como ser humano, qual é a percepção que ela tem sobre si? Assim como os demais educadores que expressaram esse medo, o que influencia esse sentimento? Da mesma forma, as educadoras “G” e “I”, com poucas diferenças, reforçaram essas mesmas percepções. Dois educadores, respectivamente o “N” e a “C”, não expressaram esse sentimento de estranheza, de medo.

O educador “N” relata que, no momento da escolha, estava tentando descobrir quais os personagens que estavam na sala para tentar fazer um diálogo. Por isso ele diz:

“[...] não percebi isso no momento da escolha, foi uma coisa tão natural para mim, porque eu achei que escolher seria eu falar: quero fazer um diálogo com aquele personagem, eu estava em dúvida entre o ‘F’ ou ‘C’.” (Ibidem, p. 15)

A perspectiva do diálogo aparece aqui pela primeira vez, e poderia indicar uma postura educativa de ir ao encontro do outro para dialogar.

A educadora “C” apresenta uma variação na temática da escolha :

“[...] então quando fui para a escolha, entrei na brincadeira, fiquei tentando adivinhar quem eram os personagens, então me atraiu o diferente, [...] na questão de escolher e ser escolhido, queria ser escolhida também, que tivesse uma mão dupla, aí fiquei nisso, e depois fiquei deste canto, aqui está bom.” (ibidem,p.17)

Ela escolheu procurando os tipos diferentes, ou seja, foi atraída pelo diferente, mas também expressou o desejo de que a escolha fosse de mão dupla, quer dizer, escolher o outro é também ser escolhido por ele. Parece remeter ao sentimento de empatia, que pode ocorrer entre duas ou mais pessoas.

A educadora “I”, no momento da dramatização da cena dos professores, que discutiam o caso de uma aluna indisciplinada, fez essa reflexão em relação ao caráter da criança: “eu acho que a criança, ela faz muito pouco, mas creio que se nós todos ajudarmos, ela vai passar de ano também, vamos ajudar”. (Ibidem, p. 18) A criança parece ser identificada como a responsável pelo seu fracasso escolar, mas, se os professores a ajudarem, ela poderá passar de ano. Temos duas características de uma visão de educação tradicional: primeiro porque coloca a criança como responsável pela atitude negativa, não tem boas maneiras; e, segundo, porque o objetivo da “ajuda” dos professores é para que ela passe de ano, porque é uma boa criança. Como se pode imputar a uma criança tamanha responsabilidade? E, mais ainda, se por ventura essa criança não fosse identificada como “uma boa criança”, o que poderia acontecer com ela?

4.2.5 - Quinto Encontro

Aquecimento: Jogo de comandar e ser comandado (realizado em duplas).

Objetivo: fazer o fechamento da atividade como um todo, refletindo sobre todos os encontros, e identificar se o grupo consegue fazer uma produção coletiva, sinalizando um amadurecimento e circularização das relações entre os participantes. Isso implica que as relações não são mais de corredor como na primeira fase que cada um se relacionava diretamente com a direção, ou como na segunda fase em subgrupos. Neste terceiro momento, os participantes se relacionam diretamente entre si de forma circular, constituindo um grupo com uma única identidade, mesmo permanecendo as individualidades.

Dramatização: Qual a Associação que temos? Pequenos grupos devem compor uma música para representar a Associação. Com esse jogo, o grupo permanece na terceira fase da Matriz de Identidade: EU - ELE; EU - NÓS.

Compartilhar: Neste momento, vamos lembrar de todos os encontros. Como foi participar desta atividade na associação?

Processamento do encontro

Este encontro foi o primeiro que ocorreu no período da manhã, na mesma semana do encerramento das atividades da associação. Encontravam-se dez participantes mais a diretora. Para o aquecimento foi proposta uma dinâmica em dupla. Um precisava estar imitando tudo o que o outro fazia por algum tempo e, ao sinal da direção, invertiam-se os papéis: quem imitava passava a comandar, e quem comandava passa a imitar. No partilhar as impressões da atividade, alguns expressaram que é mais difícil comandar do que ser comandado; outros não se manifestaram. Em seguida, foi proposta a composição de uma música, em conjunto, música esta que representasse a associação; deveria ser uma construção coletiva e nova. A atividade agradou muito e sem demora a própria direção formou os grupos a partir da posição que eles ocupavam no círculo. Para a atividade, foi estabelecido o tempo de 20 (vinte) minutos. Após esse período, os dois grupos estavam prontos e iniciou-se a apresentação. O primeiro grupo compôs uma música com ritmo de Samba e letra completamente nova, sendo muito aplaudido. O segundo grupo resolveu fazer uma paródia da música “A Banda”, colocando novas palavras e frases. A seguir, a transcrição das duas músicas.

**1- Estava à toa no mundo e alguém me chamou
Pra descobrir o que é vida e difundir o amor
Resgatando as pessoas, resgatando o amor
Combatendo a miséria com muita força e vigor**

**Associação tem fermento no pão,
Tem tesoura na mão, tem até violão. (bis)**

Cidadania, competência, resgate e valor
Economia solidária aqui já chegou
Abrindo as portas que um dia pra nós se fechou
Pra todos que querem ver, ouvir e dar seu valor

Associação que luta contra o sistema tá aqui
Educadores todos juntos unidos tá aqui
Pra todos que querem ter uma história feliz



Eles vieram da Itália pra resgatar cidadania
Cidadania que tava sendo adormecida

Na casa de João, José e Maria.(bis)
Aqui encontrou pessoas com o mesmo pensamento
Começou a união e fundaram a Associação (bis)

**2- Associação tem fermento no pão,
Tem tesoura na mão, tem até violão. (bis)**

Alguns pensavam que aquilo era utopia
Falar de cidadania, em plena periferia. (bis)
Já faz quase 10 anos que o trabalho continua
João arrumou emprego, Maria montou mercado e José
seu empregado.
Mas no projeto continuam (bis)



Sendo o último encontro, já em clima de despedida do semestre, houve um compartilhar rápido com a técnica de tentar resumir numa palavra o encontro. Por ser o último encontro do ano, foi preparada uma confraternização natalina, mas com características italianas, com pão com azeite, azeitona, queijo, vinho tinto seco e, para os que não gostam de vinho, sidra. E assim concluiu-se esta experiência de jogos psicodramáticos na Associação.

Resultados, reflexões e análise

Esse encontro foi interessante porque, na apresentação das músicas, os dois grupos acabaram cantando e apoiando a criação um do outro. Havia um clima de colaboração e não de disputa para saber qual música era a melhor e, de fato, o compromisso de cantar, apresentar as duas músicas no encerramento foi cumprido por todos.

O educador L, quando da reflexão sobre todos os encontros, estimulado a pensar no encontro do qual ele não havia gostado muito, ele declarou que foi do quarto e, com suas palavras, explicou: “[...] eu não me sentia muito à vontade nesse encontro, porque, para você retratar a outra pessoa, é complicado, ainda mais assim, na calada da noite, assim de improviso.”

Parece haver uma resistência em se colocar no lugar do outro e agir de improviso, talvez porque é uma dificuldade própria na relação Eu-Outros. Se pensarmos em outro argumento desse mesmo educador, ainda no quarto encontro, vemos que ele justifica sua dificuldade de dramatizar o papel do professor porque: "se eu sou diferente, como é que vou conseguir me colocar no papel de uma pessoa?". Neste caso, pode-se perceber uma contradição. Primeiro, ele disse que era diferente, mas dramatizou um professor de quem ele gostava muito, porque: "o cara era assim mesmo, calmo, calmo, calmo até umas horas". Já na apresentação do mesmo encontro na dinâmica de dizer "o que você tem de negativo", ele disse que: "se eu pudesse mudar, mudaria a minha tranquilidade, que coloco como ponto negativo." Lembramos neste momento do que disse a Puttini, a propósito da aprendizagem, de que ela pode ter sido influenciada pelas conservas culturais, que foram transmitidas de maneira tradicional na escola, e este educador acabou reproduzindo, na ação dramática, o que aprendeu na escola. Por outro lado, é o educador que mais criticou o papel do professor assim como é conhecido. Vemos, na frase a seguir, uma conserva cultural:

"[...] eu não gosto muito da palavra professor porque para mim professor é aquele que só sabe, o aluno aquele que só aprende, e assim, por um longo tempo no meu estudo eu vi muito isso, o professor que ensina, o aluno que aprende, hoje muita coisa está mudando..." **(transcrição do psicodrama 04, p. 20)**

A educadora B lembra como marcante o momento do jogo dramático de ficar observando o outro de frente, e o da competição em câmara lenta, ambos do terceiro encontro. No dizer dela:

"[...] ficava olhando, prestando atenção no outro, a gente está perto e a gente não presta atenção nas pessoas que estão ao nosso lado, e também a questão da competição, ganhava quem perdia, quem chegava por último, e isso me marcou muito, no mundo que nós vivemos hoje ganha quem chega primeiro, e ali é o contrário, ganhava quem chegasse por último." **(ibidem,p.06)**

Podemos ver nessas frases o quanto foi importante perceber o outro, possivelmente ela se encontra na segunda fase da matriz de identidade, a relação eu-tu, que é a relação corredor, de igual para igual. O comentário de que, apesar de trabalhar diariamente com tais pessoas, nunca as tinha realmente "olhado" antes, pode

significar a percepção da importância de **ver** a pessoa do outro, mesmo no ambiente de trabalho. Essa educadora aproveita-se de todas as oportunidades para afirmar publicamente como é importante para ela trabalhar na Associação. Mesmo tendo outras propostas de trabalho mais interessantes do ponto de vista financeiro, preferiu ficar na Associação (no segundo encontro, ela afirmou querer se aposentar trabalhando na Associação) porque percebia o quanto ela já havia crescido pessoalmente ali e o quanto ela poderia crescer e colaborar com a instituição para alcançar os objetivos. Está claro para ela que a ação educativa leva a um crescimento e ao desenvolvimento humano em todas as dimensões, para dentro e para fora do ambiente de trabalho. O jogo da competição em câmara lenta foi um jogo que trouxe muitas reflexões para vários educadores. A maioria delas giram em torno da competição entre si. No dizer do educador L: "a competitividade está no sangue, não adianta" (fala do segundo encontro). Uma outra reflexão está relacionada ao valor, considerando-se que, para ganhar, o competidor precisa ser o primeiro e ir rápido. Percebe-se aqui outra conserva cultural. O educador L foi incisivo quando disse:

"[...] estava todo mundo competindo, não existe partilha, isso ai é mentira, falar assim, na ora da competição, a partilha não existe, 'eu vou ganhar, vou ganhar, não quero nem saber', eu acho que isso é próprio do ser humano, não existe 'sou bonzinho vou partilhar'. É isso que eu vejo na competição, é coisa momentânea. Só que depois, você ganha, aí perde a graça, ou você perde também. Assim eu percebi que no grupo não faz diferença se eu ganhar ou perder, o importante é competir, estava competindo, então nesta parte eu não quero partilhar, quero uma vitória, só que depois que você ganha, você vê que, só ganhei para dizer que eu sou bom. Aqui é o grupo, você vê que na hora do brinde, não era seu, não era meu, era de todo mundo, todo mundo participou, com a vitória dá mais 'status'." (ibidem, p.04)

Para ele, o ser humano é um ser competitivo por natureza, porque está no sangue. Só que pode ser uma competição momentânea, que se manifesta no momento da disputa, e, quando ele disputa, ele quer ganhar, e "não quero nem saber". Não existe esta história de ser "bonzinho", o que, inclusive, para ele é uma mentira, mesmo porque a competição está em todos. Em seu falar, expressa algumas facetas do ser humano, que está sempre pronto para a competição, mas, quando ganha, diz que "já perdeu a graça", e espera por outra. De qualquer forma, a vitória é importante porque dá "status".

Para outros educadores, como para a “I” a competição está associada ao egoísmo, ou seja, quem compete é egoísta. Isso é o que ela declara quando diz: “...por mais que a gente fala que não é egoísta, a gente acaba sendo, na hora da competição acaba sendo, querendo ganhar.” Retoma a percepção do ser humano como um ser competitivo e egoísta, que pode falar que não é egoísta, mas que, no fundo, na hora da competição, revela-se como tal, agindo, portanto, como um ser contraditório.

Para a educadora H, esse jogo trouxe outra perspectiva, a de que é preciso conhecer e saber valorizar o que de melhor cada um tem. Ela se refere não ao momento da competição em si, mas ao momento da preparação. De fato, quando a corrida era na dinâmica veloz, cada componente do grupo ocupava posições diferentes, de acordo com a sua habilidade e possibilidade. No entanto, quando a regra mudou, o que seria o ponto forte era a capacidade de ir o mais devagar possível, e os membros do grupo mudaram de posição de acordo com quem sabia que teria mais facilidade de fazer movimentos lentos. Ela assim se expressa:

“[...] o que marcou foi o primeiro e o melhor foi da brincadeira mesmo, o da corrida, porque nós trocamos entre nós mesmos, não deu certo aqui, então vamos trocar, trocamos os lugares, achei legal, ah! eu não consigo fazer esta parte, então vem você para cá eu vou para lá, aí nós ficamos trocando, não tinha melhor, tinha quem conseguia fazer, foi legal.” **(ibidem, p.04)**

Esta educadora parece estar na terceira fase da matriz de identidade, Eu-Outros, porque está aberta para conhecer e valorizar qual melhor potencial do outro.

A educadora I, nesse encontro, falou muito, mesmo sem ser estimulada, e várias vezes retomou a palavra, fazendo esta reflexão:

“[...] e o segundo, da cidade porque cada um colocou o que queria montar numa cidade e o que não queria, se a gente pudesse, nós faríamos uma cidade, a gente colocaria na cidade o que a gente quisesse, se a gente pudesse montar, achei legal” **(ibidem, p.03)**

Os verbos usados estão todos no tempo que indica “possibilidades”, pois neste jogo era possível fazer diferente. Ela foi uma que mais discutiu para não pôr favela, cadeia, pobres, mendigos, fazer uma cidade diferente, mas afinal afirmou que moraria

nesta cidade. Surge a dúvida se a transformação social é sentida apenas como mera possibilidade e não algo realizável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que chegou o momento de “traduzir” o trabalho de pesquisa em algumas considerações finais, pareço estar diante de uma imensidade de informações e vivenciando um mar de emoções. A primeira reflexão clara que se apresenta é a de que há uma discordância quantitativa em relação à proposição inicial, ou seja, o objetivo inicial era identificar a visão de ser humano, de mundo, de sociedade e de educação que os educadores da associação carregam consigo no trabalho da entidade. Diante do que se manifestou, constata-se uma multiplicidade de visões nas quatro temáticas consideradas, às vezes próximas, às vezes opostas. Porém, se considerarmos o conjunto de educadores não como um sujeito singular, mas coletivo, teremos uma concepção em cada temática, que contemplará a todos.

Descobri também o “meu tempo interior”, às vezes com espanto, às vezes com a alegria de quem conhece algo novo de seu mundo, (mas que, com certeza, não é o tempo dos alunos de mestrado). É um ritmo pacato, que respeita o amadurecimento e internalização das reflexões. Parece natural pelo simples fato de que eu não o controlo, mas é um alívio perceber quando esse tempo está para terminar. E o raciocínio flui.

Preliminarmente, considero que a assunção da metodologia da observação participante juntamente com os jogos psicodramáticos deram conta de levantar os dados necessários para o estudo e identificação das visões pretendidas. Para mim, o saldo positivo vai além da identificação das mesmas, porque possibilitou uma vivência de aprendizagem metodológica na prática, bem como um conhecimento mais profundo das inter-relações que perpassam o dia-a-dia dos educadores envolvidos na atividade, a qual ocupou o segundo semestre do ano de 2005.

Do ponto de vista de uma análise psicodramática de grupo, pode-se dizer que este passou, durante os encontros, pelas três fases da Matriz de Identidade. Os educadores que vivenciaram os jogos formaram um grupo novo, sendo construída uma identidade grupal pelos participantes, com objetivos e regras próprias. O grupo passou por fases distintas. No primeiro momento, a relação foi centrada na diretora, ocorrendo as relações de corredor, ou seja, cada um se relacionava diretamente com a diretora. Essa

foi a primeira fase na construção da matriz de identidade, o reconhecimento do EU (EU-EU). Depois, no decorrer dos encontros, criaram-se as relações de duplas, trios, ou seja, subgrupos, o que correspondeu à segunda fase, o reconhecimento do EU-TU. Por último, o grupo circulou e foi mais atuante, ou seja, as relações ocorreram em todos os sentidos e entre todos, momento relativo à terceira fase, o reconhecimento do TU - EU com todos. Nessa terceira fase, o grupo conseguiu produzir algo em comum, no caso, as músicas.

Esse grupo estava no início do processo de circularização. Todos já tinham papéis a desempenhar e cada um sabia qual era a sua posição no grupo. Se fosse continuar o trabalho psicodramático com o grupo, seria necessário estabelecer um objetivo perante o grupo e, nesse objetivo, qual o papel de cada um. Também seria imprescindível trabalhar especificamente as construções coletivas, que é o ponto no qual o grupo encontra mais dificuldade, basta lembrar o segundo encontro. Vários educadores apontaram a necessidade de planejar a cidade antes da construção, mas isso não ocorreu. Pode-se pensar, também, na extenuante discussão sobre a favela e o perfil de seus moradores para perceber as dificuldades de se trabalhar com as diferenças de opiniões e tentar construir um consenso ou um patamar mínimo para continuar uma discussão mais crítica. Porém era um grupo que estava no início do processo de circularização e que conseguiu, no último encontro, produzir, coletivamente e em clima de colaboração, algo que identificou a todos.

Apontando e identificando visões

Este trabalho tem por objetivo identificar a visão de ser humano, de mundo, de sociedade e de educação dos educadores da associação. O ser humano é o único ser que sempre procura pelos sentidos da sua existência, sempre quer saber alguma coisa e que nem sempre acredita nas explicações que alguém lhe deu. Até o presente momento, não se tem notícia que exista outro ser que se pergunte: Quem é ele? Como se constitui? Quais os aspectos que o constituem? O que nele é dado? O que nele é constituído? Quais suas necessidades fundamentais? Qual o sentido de seu existir?

Santos Neto em seu artigo (2004), alerta-nos que:

“[...] a concepção de ser humano que se tem (ou concepção antropológica) é definidora de outras concepções que são feitas nos mais diferentes campos do pensar e do agir humano. A concepção antropológica assim é fundante. Da concepção antropológica que eu defender dependerão a opção política, a opção educativa, a opção econômica, a opção ética, a opção moral, a opção religiosa e todas as demais.” (p. 04)

Acolhendo essa afirmação de que a visão de ser humano é fundante das demais, procuraremos identificar primeiramente a dos dados coletados. Os autores Assmann e Mo Sung, no livro *Competência e Sensibilidade Solidária* (2000) identificam o ser humano como:

“[...] um feixe de paixões e de interesses, de necessidades e desejos, de egoísmo e com potencialidades de solidariedades mais generosas. Em outras palavras, o ser humano é um ser complexo que não pode ser reduzido a nenhum princípio bom ou mau, que vive da e na convivência dessas características distintas, mas inseparáveis.” (p.161)

Estou aqui tentando achar um caminho para descrever o que os educadores pensam deles como seres humanos e, em consequência, o que pensam do ser humano. Sinto que esse objetivo é complicado, ainda mais se lembro do meu desejo de não vê-los apenas através do meu olhar, mas, como no Poema do Encontro, de Moreno, gostaria de vê-los com os olhos deles em mim, portanto vê-los como eles se vêem. Houve um momento em que duvidei ser possível identificar o ser humano “objetivo”, como fizeram os autores citados acima, por meio da percepção. No entanto, essa foi uma dúvida passageira. Lembrei-me de que, para Moreno, cada um é um ser de relações e as relações são necessariamente sociais, ocorrem no meio de outros seres humanos, sendo então possível identificá-lo. Da mesma forma, Paulo Freire e Darcy Ribeiro confirmam essa possibilidade. No artigo “Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades”, escrito por Duran e Santos Neto (2005, p.135) (dados completos na referência bibliográfica), encontramos a reafirmação de que “ é

impossível separar o individual do social e é possível chegar à referência da totalidade social a partir do estudo do individual”. (p. 135)

Assim, relendo as observações dos participantes sobre si próprios, posso chegar a uma visão de ser humano como ser **contraditório**, que se percebe um pouco egoísta, mas, pronto para o outro, não sabe dizer não; afirma que a competitividade está no sangue, mas é um ser amigo, solidário; que é tolerante e comunicativo, porém compulsivo e condicionado; que quer conhecer, não se acomodar, mas que acha difícil falar de si; que cumpre com a palavra dada, mesmo que isso possa trazer prejuízo para ele como pessoa; que trabalha junto com o seu próximo todos os dias, mas não se conhece e esquece que a pessoa não é só o que se vê aqui. É alguém que está meio perdido sem saber para onde ir, mas que gosta de ser placa de sinalização, que indica caminhos para os outros. Parece uma explicitação do feixe de paixões dos autores Assmann e Mo Sung. (2000, p161.)

Apresenta-se como um ser humano **retraído**, que sempre se imaginou trabalhando porque os outros não o deixam ficar na rede assistindo à televisão. Sempre tem de estar na ativa, como lâmpada sempre acesa sem direito ao apagão e, quando apaga, é a lâmpada que falhou. A responsabilidade do fracasso é do indivíduo. Não consegue assumir a responsabilidade de suas escolhas, por isso, sempre que possível, deixa-se levar; prefere ser escolhido a escolher, pois escolher dá insegurança, uma sensação estranha. Justifica a falta de escolha pelo medo de excluir ou mesmo eliminar alguém. Transforma-se em um ser objeto porque vive assujeitado ao tempo, o qual não consegue controlar, organizá-lo na sua agenda, fazendo tudo correndo.

É um ser humano que se percebe **incompleto**, pois ainda faltam tarefas a realizar, muito o que aprender... É uma pessoa aberta, como o azul do céu, que simboliza a liberdade. Sonha com justiça e luta por esse ideal, por um Brasil mais bonito, mais radiante. Procura construir uma cidade coletivamente e, não conseguindo, lamenta, mas quer tentar de novo. É um ser a quem é dado o direito de se arrepender, de poder falar assim: “Deveria ter brigado mais, ter feito mais; deveria ter visto mais pôr-do-sol, duvidado mais, pois é sempre bom quando a gente faz mais.” É um ser que quer mudar refletir, quebrar a rotina, pensar um pouquinho em si, integrar-se, partilhar mais...

A construção da cidade e a discussão sobre a favela nos dão elementos para identificar a visão de sociedade e de mundo que o grupo tem. Entendemos as duas intimamente relacionadas porque a visão de sociedade é como uma descrição de como funciona o mundo percebido. Na fala do palhaço, encontramos um mundo que chora. Como palhaço, ele diz que gostaria que o mundo não chorasse, mas ele chora, portanto ele é um palhaço triste. Por que o mundo chora? O mundo é identificado como constituído de ricos e pobres. Os ricos são ricos porque exploram os pobres e, na cidade, isso fica evidente, na medida em que os ricos detêm o poder político que usam para excluir os outros, construindo para esses “outros” as favelas e as periferias desprovidas de condições, de infra-estrutura que sustente uma vida digna. Os ricos são identificados pela educadora E como “os bam, bam, bam” e os que “ não somos nós”, os que moram bem e usufruem do que há de melhor. O sofrimento dos pobres é o choro do mundo.

Vivemos em um mundo que parece destinado a continuar assim, porque a cidade imaginária continua construída com espaços ocupados pelos pobres e pelos ricos. Fico pensando no aeroporto e na praça nova da avenida Kennedy, reproduzidos na cidade, destinados, segundo o grupo, aos ricos. Os pobres usam o sistema de ônibus públicos do terminal Ferrazópolis e não têm recursos financeiros para passear naquela praça chique. A sociedade é estruturada em classes sociais, sendo que a maioria é pobre. Além dos pobres, há os mendigos, os miseráveis. O espaço da favela é para esses últimos, completamente destituído de condições econômicas favoráveis. O porquê de estes não terem boas condições econômicas não foi uma indagação em que o grupo aprofundou. Essa interrogação ficou apenas num debate, a meu ver um pouco superficial, sobre as características do caráter dos favelados, como a dizer que o problema é de ordem individual e de comportamento.

O educador A se desenha no início de um longo caminho a percorrer com o braço esquerdo levantado. Quer lutar para construir um Brasil mais radiante, mas está sozinho, à frente dos outros. Justifica sua posição dizendo que foi pedido para desenhar algo que o representasse. Percebe a importância da luta do movimento dos sem-terra e se coloca fazendo uma articulação próximo à prefeitura, mas o povo que ele defende não está ali. Dois educadores constroem, na cidade, a sede da Associação

e dizem que a rede da economia solidária está nela. Aparece como uma alternativa econômica de resgate para os excluídos, mas está tudo na mesma cidade. Será que o mundo do grupo é esse mesmo e que apenas o grupo procura alternativas para melhor se situar e sobreviver nele? Várias perguntas me inquietam: por que o grupo não construiu uma cidade diferente? O que o impediu de brincar com essa possibilidade? Será que o imaginário do grupo já foi completamente condicionado pela realidade em que vive? Daria para entender por este viés a angústia do grupo em não conseguir dar conta de todo o trabalho que tem para fazer? Enfim, o que tem de realizável nos versos das duas músicas? Neles se lêem desejos, esperanças, realizações.

Essa construção parece ter, como traço comum a todos, certa visão bucólica da cidade. Todos imaginam uma cidade pequena, com muito verde, água, charretinhas andando pelas ruas, praça central com a matriz e o coreto; ao redor dela, encontram-se os sítios com cavalos e gado; em seu interior, não há nenhuma fábrica. A esse propósito, a educadora H disse que, na cidade onde ela nasceu, não existem fábricas, mas todo mundo vive bem. Ela falou isso também para contradizer a educadora B, que anteriormente tinha expressado que a cidade construída não era desenvolvida porque não havia fábricas para o povo trabalhar, associando o trabalho a desenvolvimento. Assim como o percurso formativo de cada um permaneceu mais ligado aos anos do ensino fundamental, essa visão bucólica da cidade está ligada aos anos da infância e juventude, período transcorrido pela maioria em cidades do interior.

Qual a concepção de educação que se depreende das anteriores? É uma visão muito heterogênea, assim como o grupo o é. A educação é identificada pela educadora “I” como uma das pilstras que pode definir se os pobres, em particular os jovens das favelas e periferias, conseguirão sobreviver neste mundo. Ela vê o acesso à educação como a possibilidade de se manter em vida. Diz ela: “quem sabe se eles estudarem, entenderem melhor as coisas, vão ter mais formação e vão deixar de morrer matados?”

Nos anos de formação da maioria deles, em particular dos anos do primeiro grau, as lembranças são de professores autoritários e repressivos. Alguns procuram justificar as ações de seus mestres; outros não e ainda sentem a indignação e raiva de terem sido seus alunos. A educadora H não quis assumir o papel de “professor” nem mesmo no jogo; preferiu ser aluna, como a denunciar que ela não tem nada a ver com aquele

jeito de ser professor. Alguns lembram das professoras como se elas fossem mães e às vezes até como substitutas destas. As professoras (todos os participantes tiveram nos primeiros anos escolares professoras) foram identificadas como pessoas dedicadas, carinhosas, que ajudavam e incentivavam os alunos. Durante a dramatização de uma situação escolar, no quarto encontro, a cena foi de uma reunião de professores discutindo a situação de uma aluna indisciplinada. A cena situa-se nas séries iniciais do ensino fundamental. O viés da discussão foi estritamente sobre o comportamento e, ao final, a responsabilidade do fracasso escolar foi imputada à criança, já que ela não se esforçava muito: “como criança ela faz muito pouco”.

Um ponto a se refletir é que apenas uma educadora fez uma menção à situação dela em sala de aula como professora, relacionando a discussão sobre os anos de sua formação com sua prática educativa atual. Pergunta-se: por que apenas uma educadora estabeleceu essa relação? A sua abordagem é também sobre comportamento, sobre a relação com os alunos. Ela relatou que às vezes “os alunos se aproveitam da amizade que se cria, mas eu não sinto muito esta distância entre professor e aluno”. Parece estar aqui presente a visão vertical da relação professor aluno, na medida em que ela diz não sentir muito essa distância. Isso quer dizer que ela existe; não é grande, mas existe. Porém há também educadores que são atraídos pelo diferente, pela possibilidade da novidade. Prova disso é que alguns escolheram o grupo para a dramatização sem conhecê-lo, apostando nos tipos diferentes que aí se apresentaram.

Como pesquisadora, neste momento das considerações finais, não posso deixar de sentir um sentimento de desconforto com estas considerações. Vejo um grupo, (que atualmente representa quase um quarto de todos os que trabalham na Associação) cujas pessoas eu já conhecia e sinto conhecê-las mais, mas a confirmação de algumas dúvidas é um sentimento desconfortável. Antes desta pesquisa, não conseguia entender por que elas mostravam muita resistência em participar mais politicamente de alguns acontecimentos municipais e de outras esferas, como, por exemplo, das manifestações do Primeiro de Maio, da marcha contra a guerra no Iraque, das reuniões do Fórum Municipal da Criança e do Adolescente, entre outras.

Agora vislumbro algumas interpretações e penso que, com Paulo Freire, é possível dizer que o processo de emergência da consciência tem seu início na percepção do indivíduo como ser condicionado, que por meio de um processo de conscientização passa a perceber sua condição humana. Com Darcy Ribeiro, é possível identificar como, no caso do Brasil, as condicionantes históricas foram determinantes para imprimir algumas características de fatalismo, e certa passividade da consciência dos indivíduos. E, com Moreno, por meio da dramatização, é possível ativar a consciência com *insights* profundos. Minha conclusão é de que é preciso investir mais no processo de formação dos educadores da Associação para que a consciência deles desperte, possa se tornar uma consciência crítica, solidária e vivenciar uma cidadania ativa, que pressupõe a participação dos indivíduos na vida comum, assim como Chizzotti (2003) descreve em seu livro sobre o combate à corrupção no Brasil.

O ponto forte deste meu “acreditar” é alicerçado no sentimento de angústia do grupo de educadores em não conseguir dar conta de tudo o que tem para fazer. Eles sentem que falta algo; que, apesar dos esforços, o trabalho parece não alcançar resultados satisfatórios. A dedicação deles manifesta-se claramente, sendo que todos permanecem na Associação por escolha e querem continuar exercendo seu papel ali; há até quem queira se aposentar trabalhando nela. De qualquer forma haverá uma seqüência de encontros para apresentar e debater psicodramaticamente as conclusões deste trabalho ao grupo participante, como, inclusive já solicitado por eles.

A Associação completa em novembro próximo dez anos de existência, em uma perspectiva histórica de transformação pode ser pouco, muito pouco, mas como pesquisadora e educadora sinto com força o convite de Paulo Freire em assumir uma atitude paciente/impaciente. Assim, imaginando uma possível seqüência ao movimento de tomada de consciência dos educadores com os encontros de Psicodrama, entendo que seria possível continuar este trabalho, com a metodologia da pesquisa ação que, ao mesmo tempo, possibilita a formação e a transformação participativa de nossas ações (entendidas como práxis), nas relações conseqüentes com a aldeia/mundo que nos rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio et al. **O combate à corrupção nas prefeituras do Brasil**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito do poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DURAN, Marília Claret Geraes; SANTOS Neto, Elydio dos. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades. **Revista Educação & Linguagem**, n. 11. São Paulo: Umesp, 2005.

FLEURY, Heloisa Junqueira. A dinâmica do grupo e suas leis. In. ALMEIDA, Wilson Castello de. **Grupos: a proposta do psicodrama**. São Paulo: Agora, 1999.

PADOVANI, Andréa; CASADIO, Roberto. **Dom Leo Commissari: o caminho do coração**. Itália: Editora ndm - Imola, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Educação Comunitária e Economia Popular. **Paulo Freire, uma bibliografia** In: GADOTTI, Moacir et al. São Paulo: Cortez, 1996.

GONÇALVES, Camila Sales et al. **Lições de psicodrama**. São Paulo: Agora, 1988.

GOTTFRIED, Mergner. Paulo Freire: algumas idéias sobre a razão na solidariedade. In. FREIRE, Ana Maria Araújo et al. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

HUÍZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MANCE, Euclides André. **Como organizar redes de economia solidárias**. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SANTOS Neto, Elydio dos. **Filosofia e prática docente: fundamentos para construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2004.

PUTTINI, Escolástica Fornari; LIMA, Luiza Mara Silva (orgs.). **Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Agora, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei orgânica do município de São Bernardo do Campo**: Câmara Municipal, 2002.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A produção de conhecimentos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Educação & Linguagem**, n.10. São Paulo: Umesp, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SINGER, Paul. **A economia solidária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos**. São Paulo: Agora, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. In. BRZEZINSKI, Iria (org). São Paulo: Cortez, 1997.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária. **Autogestão e Economia Solidária – Uma nova metodologia**, 2º VOL. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2005.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coordenador). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUSCar, 1998.

_____. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EdFSCar, EdUMESP, 2000.

BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade: na formação do professor-pesquisador- da conformidade à complexidade**. Maceió: EDUFAL, 2001.

_____; Rocha, Jamesson (Org.). **Educação & Pluralidade**. Brasília: Plano Editora, 2003.

BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M.N. (org) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: E. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil. **A fraternidade e os desempregados: sem trabalho..... por quê?**: texto base-CNBB. São Paulo: 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes,1980.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____.**Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.**Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp,2004.

SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. **Direitos humanos: Legislação e Jurisprudência**. Vol. 1. São Paulo: Centro de Estudos, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ª Ed. Edições Afrontamento. Rio de Janeiro 1995.

THOMAS. S. Kuhn. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva,2003.

Anexo 1

Transcrição do 1º encontro Psicodrama (24/06/05, as letras iniciais não correspondem as iniciais dos nomes dos participantes para proteger a identidade dos mesmos, a letra D indica quem está exercendo a função de diretor do encontro)

D: Boa tarde,

Vamos lembrar que este é o nosso primeiro encontro de cinco. Hoje é o primeiro, para os próximos ainda a gente não tem data. Conforme eu for falando, se tiver dúvida pode ir perguntando. Antes de iniciar qualquer trabalho, acho legal fazer um contrato de como vão ser esses encontros aqui. Deixo para vocês decidirem, se vocês querem escrito ou só verbalizado, lembrando que é uma coisa livre. Ninguém está forçando ninguém a nada, vai do grupo, a partir do que o grupo decidir. Se quiser que escreve, a gente escreve e todo mundo assina. Ou então decide se vai apenas falar. É um contrato nosso, das coisas que irão acontecer aqui dentro do grupo. Por exemplo o grupo vai decidir quem vai assistir à fita, vai lembrar que aqui é um encontro sigiloso, tudo que vai acontecer vai ficar aqui. Então isso é uma coisa que já faz parte do contrato, o sigilo desta fita gravada, que só nós iremos assistir. (cada membro foi consultado e a maioria quis por escrito).

(Num papel sulfite)

D: Qual a primeira cláusula do contrato?

A: Que tenha colchões em todas as sessões.

B: Travesseiros , celular desligado, pode gravar, manter sigilo.

D: Não é grupo de terapia, tá gente, não vou ficar cutucando ninguém não.

(Neste momento, houve vários posicionamentos sobre a conveniência de deixar alguém que não tenha participado do primeiro encontro entrar nos outros. Não houve acordo e ficamos de tomar uma decisão antes do término do encontro para nos familiarizarmos com as propostas nele contidas. No encontro, não há intervalo. É necessário respeito ao horário, pontualidade.)

C: Se cada um se compromete com a participação, então não precisa se preocupar com o que acontece os outros, somos nós que estamos aqui. O que se combina entre nós vale. Se não houver grande problema participa. Acho importante pôr a participação.

D: Acho uma coisa importante que ninguém falou aí mas que é importante, mesmo falando que não é um grupo de terapia, mas tem momentos que saem coisas de cada um. Eu acho que tem que ter o respeito um com o outro, não vai ficar julgando o que o outro vai falar ou deixar de falar, porque de certa forma vai inibir (B-esclama- bloqueia), nem bloquear o que ele vai falar, esta questão de não julgar e respeitar.

E: Participar sem medo de ser feliz.

C: Para mim, eu me estou sentindo muito bem, assim como no curso de História, o fato de me encontrar em outros espaços, assim sem marcar matéria, estas coisas assim, pelo menos para mim está sendo muito legal ter esta oportunidade aqui. Assim como quando a gente faz Yoga, ninguém fala, mas parece que está todo mundo junto, companheiro, amigo, mas as palavras que troca é quase nada, comunicação verbal quase nada, mas ninguém se sente inibido.

A: Mas com o corpo vocês se expressam,

D: Sim, o corpo fala. Mais alguma coisa para ser acrescentado! Pronto.

B: (lê) O contrato ficou assim: celular desligado, manter gravação, manter sigilo, manter os colchonetes, pontualidade, se comprometer com a participação, não julgar, respeitar a colocação de cada um, participar sem medo de ser feliz.

(Neste momento tocou um celular, que foi desligado.)

A: O horário vai ficar estipulado até cinco e meia?

D: talvez termine antes.

(Não foi possível já deixar marcado o próximo encontro, apesar de o grupo pedir, mas a diretora falou que este não seria motivo para se dispersar e que todos seriam chamados e avisados. Decidiu-se que todos assinariam o contrato no final, pois, se alguém ainda se lembrasse de algo, seria possível acrescentar no documento.)

D: Assim é agora. A gente vai fazer uma apresentação, lembrando que, mesmo que a gente se conhece, nós somos um grupo novo, um grupo diferente, que nunca se reuniu para esse tipo de atividade. Por isso acho legal a gente se apresentar um pouquinho. Primeiro queria que vocês colocassem assim na frente do colchonete um objeto que vocês julguem especial. Se você não tem nada, se quiser pegar alguma coisa aqui na sala, fique à vontade. Um objeto...

E: É o meu cantinho de segredos aqui, né gente! (fala dirigindo-se a um armário da sala, cuja chave ela possui, por ser professora de violão. Brincadeiras entre todos).

D: Agora vou querer ouvir um por um, o porquê escolheu este objeto e o que representa para cada um. Quem quer começar?

N: (objeto apresentado: relógio) Referente ao tempo, estamos todos sujeitos ao tempo porque estamos ocupando espaço. É a lei da Física, todo espaço ocupa um tempo, a vida está sempre sujeita ao tempo, em tudo. Às vezes a gente não toma consciência

disso, e é o tempo que rege a nossa vida, não é a gente que organiza o tempo, é o tempo que toma conta da pessoa.

D: O próximo. Quem se candidata?

F: (objeto apresentado: a carteirinha da Faculdade). Mostro a carteirinha da Faculdade porque é como o meu objetivo. Ela me toma muito tempo, estou centrado na Faculdade, é o meu sonho que estou vendo se realizar. Está tomando muito o meu tempo, às vezes me estressa, mas é o que eu quero terminar. Eu me vejo assim, hoje é o meu sonho, o meu objetivo é concluir os meus estudos.

C: (objeto apresentado: celular) Eu escolhi o celular, o troquei há uma semana, não me acostumei com ele, não sei se eu vou gostar muito dele, mas é mais numa questão de comunicação, sentir que tenho facilidade de ligar para alguém. Também penso muito nos meus pais, um dos motivos quando eu comprei foi este, onde morava não tinha telefone, e aí se por acaso precisa de mim! Também não vou resolver nada, então para mim o celular é importante mesmo no sentido de comunicação, talvez na tentativa de me comunicar muito, às vezes até demais, comunicando, falando, assim estas coisas, querendo pensar, refletir, entender.

G: (objeto apresentado: a caneta) Eu começo o dia já abrindo a minha sala e na mesa a primeira coisa que pego é a caneta. Ela é usada para o controle dos alunos, a chamada. Ela é material essencial para o início, sem ela não começo meu trabalho.

A: (objeto apresentado: o chaveiro) Eu escolhi o chaveiro, representa o que eu faço no dia a dia. O chaveiro representa a minha locomoção diária, sem o meu o carro eu teria dificuldade de chegar onde eu preciso. A chave que representa a chave da minha casa, representa a minha família, o lugar onde eu realmente sou o chefe, e também do meu trabalho, tem a chave da sala dos professores, assim você abre. Ah o chaveiro representa a minha economia, tem um bolsinho onde tem umas moedas

B: (objeto apresentado: relógio) Escolhi o relógio, em especial este aqui que tem uma grande história na minha vida, me acompanha há mais de dez anos, e é assim. Eu coloquei o relógio pela questão do tempo mesmo, principalmente nos últimos dias, eu vejo assim que preciso administrar melhor o tempo. Muitas vezes já tenho que fazer as coisas que tem que ser feitas; outra hora tem tempo mas você acaba dispersando e isso é uma coisa que eu preciso trabalhar, e muito, a administração do tempo, eu sinto falta disso. Eu coloquei como importante, porque muitas vezes por questões de minutos você pode estar perdendo uma oportunidade, se você não souber aproveitar naquele tempo.

E: (objeto apresentado: um CD) eu escolhi um CD, não é novidade nenhuma. Adoro música, se estiver no trabalho estou ouvindo música, se estiver estudando levo disc man para escola. Às vezes eu levo bronca porque estou ouvindo música. Gosto muito de música, preenche muito meu tempo e a falta de tempo, música.

H: (objeto apresentado: correntinha) Você falou importante, eu ia pegar a minha aliança, mas (coloca na frente do colchonetes uma correntinha com uma medalha com dois bonequinhos, simbolizando) aqui tem meus dois filhos, então... (ela se emociona no momento e tímidas lágrimas aparecem)

I: (objeto apresentado: caneta) Eu escolhi a caneta, porque, na verdade, quando olhei pela sala parecia que não tinha praticamente nada que representasse, e para mim a caneta tem uma grande importância, porque com ela eu faço tantas coisas, planejar a aula, passar um recado... ela disse que o celular é um instrumento de comunicação, para mim a caneta é um instrumento de comunicação. Porque eu escrevo bilhete para os meus filhos, se eles não estão quando eu saio, deixo tudo em bilhete para eles. Meu marido chega tarde em casa, tem um bilhete, eu saio, eu deixo, quando ele vai deixar ele encontra, então é para uma série de coisas que eu uso a caneta, para mim é muito importante.

L: (objeto apresentado: celular) Eu escolhi isso aqui, mas não é o celular, mas tem a foto dos meus filhos, é a mesma coisa da Vera. Ela falou de alguma coisa muito importante para mim seriam os meus filhos. Procurei, não tinha nada aqui na hora que representasse meus filhos, penso sempre neles. Coloco a agenda mesmo porque não tinha outra coisa para colocar, mas coloquei mais, como falha minha, acho muito importante para mim eu conseguir, até hoje não consegui, organizar minha agenda, organizar o meu dia a dia. Não consigo fazer isso, não consigo administrar, porque não sei, acontece comigo e não sei por quê.

D.: (Depois dessa dinâmica da apresentação, foi feita uma partilha para sentir como foi a experiência). Como foi, fácil ou difícil, como vocês sentiram na hora de passaram um pouco,
Então não foi nem difícil para todo o mundo

B: eu acho assim, falar da gente mesmo é sempre difícil, falar dos outros é fácil, mas falar da gente mesmo é sempre difícil, eu acho.

D: Foi fácil escolher o objeto, quando eu falei, já foi num estalo (ele estala os dedos) assim.

B: Eu acho que sim, mas falar dos outros é fácil, falar da gente é difícil.

A: Eu, foi fácil. Eu esqueci as chaves no carro em São Paulo, aí quando estava no metrô, no metrô me lembrei, tive que voltar, ou seja, passei vários apertos com as chaves, e para mim as chaves.....eu perco uma todo dia, é um problema...

F: Não foi difícil.

L: Tava claro o que é importante para mim, mas difícil foi achar o objeto.

A: Eu viajei aqui na hora de escolher o objeto, eu acho...

C: Eu acho legal, falar de si, de mim, quando eu estou em ambientes de pessoas que inclusive conheço, acho gostoso o sentimento de si sentir a vontade de falar de si, eu gosto.

E: Senti que nem aquele armário, se não tivesse aquele armário ali, praticamente meu, não sei o que eu ia colocar no lugar.

I: É difícil quando você vai falar de você só, sem um objeto, com um objeto que representa é mais fácil um pouco.

D.: Vamos agora para uma outra atividade, agora um pouco mais dinâmica para ninguém dormir, só ficar ouvir a voz mansa, daqui a pouco dormem. Agora é assim, tem uma tarefinha legal, vocês falaram de um objeto que vocês julgaram especial, falaram um pouquinho de vocês, apresentando também o objeto. Agora sim, vamos representar vocês no papel, ou a cartolina, ou sei lá o que vocês acharem importante aí. Então vocês vão se desenhar, como você se vê, se pega e desenha, pode ser... fica livre objeto, sei lá alguma figura, com a cor que quiser, com o material que quiser, o desenho é individual.

B: como que eu me vejo.

D: . Assim como você se vê. Qualquer figura, qualquer objeto, aquilo que você acha que é você.

(Momentos de muita descontração. Todos se movimentam e pegam os materiais.)

H: Dá uma dica

(Depois de cinco minutos que iniciou esta dinâmica, a porta se abre e chega o M)

M: Pensava que fosse alguma coisa de sério.

D: Boa Tarde.

(Os participantes fazem várias piadinhas.)

D: observa que você desconcertou o grupo. Você vai se situar para você se entrosar com a tarefa, o pessoal está desenhando como ele se vê, qualquer figura qualquer objeto, qualquer cor, como você se vê.

(Continuam as piadinhas...)

D: alguém quer ler o contrato para o M, tem um contrato.

(L lê para ele o contrato: manter a gravação, manter o sigilo, manter os colchonetes, pontualidade, comprometer-se com a participação, não julgar, respeitar o posicionamento de cada um, participar sem medo de ser feliz.)

D: vai se lembrar que conforme for lembrar as que a gente vai colocar que este contrato vai assinar logo depois.

(O clima voltou tranqüilo e descontraído. Esta dinâmica durou cerca de 20 m)

D: Pronto?

(Todos mostram os desenhos.)

N: (mostra o desenho e diz que é ele) Sou eu,

D: Todo mundo viu de todo o mundo, vamos falar de cada um, cada um fica se apresentando pelo desenho, quem começa.

B: Não sou boa para desenho, nunca fui desde pititita, com que eu me vejo como o rio, eu me vejo como uma pessoa calma, tranqüila, mas dependendo da situação posso me transformar como o mar, quando eu fico muito agitada, não fiquem perto de mim, o negocio é feio, mas normalmente sou uma pessoa muito calma, tranqüila como um rio.

E: Desenhei uma menininha, eu acho que não consegui me desenhar, mas bem básico, com camiseta, calça comum, com um violãozinho do lado... escrevi meu nome bem zuado, não sou uma pessoa muita seria, e uma bola sei lá o que é isso, com um pinguinho, às vezes eu fico meia perdida, não sei muito bem aonde eu estou, para aonde eu vou, e eu coloquei um pesão aqui, para dizer que eu estou aí, estou andando quero conhecer, e sabe não me acomodar, quero conhecer, era isso que queria falar.

A: Eu fiz um desenho, eu acho que não é muito difícil de ser interpretado... é uma estrada, é a bandeira do Brasil deste lado de cá onde eu me encontro, um Brasil ainda sangrado, maltratado, sofrido, chovendo, aqui ô, plena tempestade, nuvens negras. Do outro lado do horizonte tem um Brasil melhor, mais bonito, um sol radiante, como o hino nacional realmente diz, eu, ali que encontro eu, ali Colombos... do lado esquerdo, com braço esquerdo levantado, diante de um caminho longo a ser percorrido, mas que estou aí para caminhar, para seguir em frente até chegar lá. É isso que desenhei aqui.

F: Bom! Eu fiz uma placa, que dá sinal para os dois lados. E é assim que eu me encontro, sem saber às vezes para onde ir, para onde vai o barco. Mas de qualquer forma, uma placa serve sei lá, de inspiração... serve para dar dicas, direciona, serve para dar pistas de onde ir. É como me encontro, em muitos momentos, sem saber para onde ir. Apesar de tudo, eu gosto de ser como uma placa, dar sugestões e ajudar as pessoas a achar o caminho.

N: Então primeiramente aqui é as cores, todo mundo já percebe, peguei aleatório, mas depois eu fui vendo o sentido, marrom, que é sujo, lavrador da terra, tijolinho, fazer bloco, é o início, bem não cantinho do início. Depois a cor verde, que sempre é conhecida como a cor da ecologia, da esperança deste povo sofrido. O próprio

vermelho, as lutas que é vermelho. Trabalhando mais com as cores aqui, depois o azul, que as pessoas às vezes têm dupla interpretação, mas sempre eu acredito na união de pessoas diferentes, o azul, país livre, o início, a esperança. Sempre deixei um espaço branco, simboliza a caminhada, o branco é sempre uma cor que é a soma de todas as outras, e aqui continua, tem ainda muitas coisas. Não só aqui, mas virando a folha, aqui sou eu, não deu para encher toda a folha, tem mais coisas, desenhei eu... eu ainda não estou completo, se percebe, ainda falta coisas.

C: Esta árvore parece muito feia, mas é como eu me vejo, é a representação de uma árvore de ulivo (oliva), azeitona, e sempre me lembra da árvore que o Carlo italiano queimou, eu trouxe da Itália, meu pé de ulivo, que meu pai preparou na Itália e ele está queimado numa esquina aqui do centro. A árvore de oliva pode ser centenária, ela parece cheia de nós, mas ela tem raízes profundas, e ela dá muitos galhos, muita folha, muito fruto, e são galhos compridos, tem até azeitonas para serem colhidas, assim, depois, a questão de querer ser uma pessoa aberta, e também a questão do azul do céu, a questão da liberdade. Eu me vejo um pouco assim, uma meia árvore presa, mas querendo subir também, querendo dar frutos, estar ligada nos outros, um pouco assim, o tronco bem robusto, os membros bem grosseiros. Eu subia muito nestas árvores, subia até no fim, onde você conseguia subir, porque ela é firme, sentia a firmeza, só.

I: Aqui eu desenhei uma lâmpada, porque eu acho assim, que muita gente pensa que eu sou uma lâmpada, que tem que ficar sempre acesa. Na minha casa mesmo acham que eu sou, sem direito a apagão, no momento que você se apagou, pronto se apagou a I, reclamam né? E as lâmpadas, como todos nós, têm uma durabilidade, têm uma carga horária, claro que muito tempo ligadas, elas vão queimar. Acontece comigo também, se uma hora eu falho, eu sou uma lâmpada que falhei. Eu me vejo assim, como uma lâmpada. Pensam que eu sou uma lâmpada que não tem direito de ficar apagada. O azul é porque eu gosto muito do azul, e tem lâmpada azul.

L: Então, olhe, este palhaço se parece comigo. Já ouviu a música do palhaço triste, que gostaria que o mundo melhorasse, não sei o quê? Já ouviu aquela música do palhaço triste, que gostaria que o mundo não chorasse, aquelas apresentações que o pessoal se veste de palhaço, se pinta, e quando acaba ele não conseguiu nada? Me sinto um palhaço triste.

G: (Desenho de uma árvore) Me vejo como uma árvore forte e resistente, dá os frutos. Eu sinto que meu filho, minha filha, meu neto, eles precisam de mim, que eu que preciso ser forte, ter raízes e que esta árvore tem os frutos, que eu já dei estes frutos. E o verde porque... muita esperança, muita esperança ainda de crescer, a esperança por um futuro melhor, e é isso.

H: Este aqui parece eu? (F: Igualzinha. L Parece em cima de uma laje. B: É uma mesa.)

H: É uma máquina de costura. (L: Não parece, não) H: Mas é o que eu me sinto, uma máquina, onde eu vejo uma máquina me vejo, eu me vejo uma máquina mesmo, às vezes fazendo trabalhos, o que tem para mim fazer eu faço, mesmo sem tempo, às vezes sem vontade, quando eu vejo uma máquina já me vejo lá.

M: Sou eu agora. Desenhei um castelo, castelo fechado, como muitas vezes eu me sinto, ainda falta janela, não deu tempo de fazer, é um castelo que tem salões de festas, tem quartos, uma hospedagem, mas também tem uns calabouços, tem as masmorras... (C: tem piscinas?) M: Ia ser aqui na frente, mas não deu tempo (D Tem gente aí?) M: Tem, tem umas duas pessoas... (H: na frente tem aquele cheio de jacaré.) M: Então, é assim que eu me vejo, uma coisa forte. As cores estão representando aqui, o preto, como eu me vejo, nada muito colorido, assim como nos outros desenhos, ainda está em construção, ainda não está acabado este castelo aqui, ainda falta algumas coisas, quando tiver tempo a gente...

D: Agora assim, todos apresentaram, assim como vocês se desenharam agradou?

(Respostas múltiplas: sim, meio a meio, a mim não, a mim mesmo não. Alguém pergunta a D: a quem?)

D: A vocês, foi fácil, foi difícil? Que sensação que é desenhar a si mesmo.

A: Eu acho que de desenho a mim muito, ruim cabeça, perna muito gorda, muito feio, eu desenhei como um puta de um homão.

D: Mas foi fácil desenhar assim, queria um pouquinho ouvir de vocês como foi essa sensação de se passar para o papel, foi fácil, foi difícil, é ruim, é bom, que sentimento que vem quando está se desenhando no papel?

G: Para mim foi.

E: Às vezes vem muita informação que a gente quer passar mas no papel só, como desenho, é difícil.

M: Uma coisa meio sem graça, não deu para mostrar toda a minha arte mas...

B: Para mim, foi uma situação nova, nunca na minha vida fiz uma coisa assim, igual a isso, para mim foi difícil, olhar para mim e fazer um desenho que represente eu, eu achei difícil.

I: Eu também me sinto como a H uma máquina, também me sinto uma máquina, acham que a gente é uma máquina, mas eu pensei, mas uma máquina, tanto faz, uma máquina quebra também... uma lâmpada, em uma situação de cobrança, também é desligada, então não é uma situação tão difícil, eu já fiz este trabalho de me apresentar, sem até pensar nem o que eu vou fazer, pensar nestas avaliações, mas...

F: O desenho ... Aí zuou o barraco comigo . Primeiro eu fiz o desenho, depois fui ver o que o desenho significa para mim... mas não é fácil não, sempre fico procurando uma maneira de me representar, às vezes não é simples achar.

C: Eu achei engraçado, comecei fazer este desenho, me veio assim na cabeça, mas depois me perguntava, será que isso sou o que eu quero ser ou o que sou? Aí eu fiquei pensando: será que eu já sou uma árvore com tudo isso aí, com raízes, flores, frutos, galhos, não sei o que, fiquei assim, fiquei me questionando a mim mesma. Gostei do desenho, mas não sei se sou eu agora ou quero ser daqui para frente.

D: Como vocês se sentiram desenhando, assim...

(Muitos falam juntos, não dá para entender)

N: Foi muito à vontade, já tinha escolhido as cores, o papel, surgindo não pensei fazer um plano de aula, decorar não, foi assim as cores já passar a alma, já existe, as cores...

D: Como foi ser visto pelo outro, através do um desenho, assim deixar que as pessoas te vejam a partir deste desenho, como que é isso?

F: A minha pergunta foi assim, será que o outro está conseguindo enxergar o que eu estou enxergando? Esta é uma preocupação.

M: Será que o outro também vê a gente da mesma forma que se interpreta?

N (Antes, mostra o desenho) Altera a feição no rosto de cada um, né, achei que o pessoal ia fazer, um até falou: que é isso, tal.. porque para mim é tranquilo, já sabia qual era o meu desenho , e aí, agora quero ver o que o pessoal vai achar do meu desenho, quando eu mostrei, aí a ... (C: Que isso?)

D: É assim, o desenho que vocês viram é diferente da mensagem que a pessoa tentou passar? Alguém falou diferente...

A: Falta talvez a técnica do próprio desenho, que dificulta interpretar.

D: vocês gostaram do desenho que vocês fizeram?

C: Eu queria falar do desenho dos outros, pode? (D Pode fique a vontade.) Eu fiquei assim, quando o L mostrou isso. L (fala em tom de reprovação: isso não, este desenho.) Não sei, me deu um pouco de tristeza, não sei, me passou a impressão, não, impressão não, a idéia de uma pessoa que trabalha, mas permanece triste, uma pessoa que vive, mas fica triste, acho engraçado, porque para mim não é uma pessoa que passa tristeza, agora não sei se era neste sentido, entendeu, quer o que olhando este aqui, um palhaço com as lágrimas, me passou um sentimento de tristeza, e ele não me passa isso, assim através do desenho me passou isso, mas se eu fosse falar dele não, é chato né, mas... (H mas ele não deixa de ser um palhaço) Quando o N mostrou o dele, não entendi nada, ficou tudo borrado...

A: Assim quando a H mostrou o desenho dela, eu assim, eu não consegui ver que era uma máquina de costura, pensei que fosse uma mesa, eu a vi na experiência nova dela se está fazendo um bolo, que é ótimo, e por um momento pensei que fosse a mesa de pingue-pongue.

I: O desenho do M, pareceu que ele ficou preso no castelo... sem janela ainda...

N: Boh! Vou falar aqui também, aqui do companheiro aqui do lado, assim que mostrou ele, desenhou ele mesmo, o cara é maior palhaço, quando ele começou a falar, nada a ver com o desenho que eu vi quando ele mostrou nem, ele começou a falar, eu sou meio triste, palhaço triste, mais ou menos interpretando como a C falou, mas quando ele mostrou, falei, ele desenhou ele mesmo, quando começou a falar não tinha nada a ver

com o que eu tinha interpretado dele, mesmo o palhaço sendo triste, o palhaço não faz caricaturas.

A: Não tem nada que dói mais que ver um palhaço triste. Porque como o palhaço ele tem um pouco. Mas os que mais me chocaram foi o do palhaço que é triste, e do castelo, pô o cara se sente preso.

L: Desculpa aí, gente (gargalhadas).

C: Agora, a história do mar e do rio, engraçado eu nunca imaginei assim. Entendi mar aberto, com ondas, alguma coisa assim.

A: Eu ia perguntar para ela (B), quando ela falou que às vezes ele pode ser mar. Na hora queria perguntar se era um mar em fúria ou um mar calmo.

B: Eu faço de tudo mesmo para mim controlar, porque quando eu fico nervosa... eu sou assim, sou um tipo de pessoa que se uma pessoa me fizer raiva eu não bato boca com ela, ou eu parto para cima e me arrebento ou eu saio e choro, nunca fui de fazer barraco, nunca briguei na rua, nunca bati em ninguém, mas...

M: Então você não sabe o que é ser feliz!

D: O desenho do F também me chamou atenção, assim meio direção, este negócio de direção, os outros acho que todo mundo conseguiu passar a sua mensagem. Assim falei, então, fiquei pensando, ele falando e eu tentando ver com ele, a ligação dele e o desenho, mas não fiquei questionando, dos outros consegui visualizar, mas dele não, mais difícil de entender. Acho que o que foi mais claro, sem precisar falar muito, foi o do A.

C: O que corre na frente?

D. O fórmula 1.

C: Lá atrás tem muitas pessoas, ou é só você mesmo?

A: Sou eu e o Brasil, sou um no meio do Brasil.

C: Você vai sempre na frente de todo mundo?

A: Não, aí é que tá, tem um símbolo de interrogação do lado. Não sei como percorrer esse caminho pra chegar nesse Brasil bonito. Pensei em colocar várias pessoas, mas o desenho é só sobre mim, em nenhum momento eu quis dizer que estou na frente de alguém, mas sim junto.

C: Agora se imaginar uma máquina... eu tô querendo trabalhar oito horas por semana (risos). Me passou um pouco de angústia.

H: Mas eu sempre me imaginei assim!

C: Trabalhando?

H: Sim.

C: Eu sempre quero me imaginar boiando no mar, numa rede...

H: Eu também queria ficar numa rede, vendo TV, mas ninguém deixa eu ficar assim.

D: Alguém descobriu algo em si e no grupo que antes não conhecia, pensou em alguma coisa, sentiu alguma coisa que era, diferente, uma coisa nova.

H: É o que foi vontade com o L que estava sentido nele... carinho, a gente esquece que as pessoas não é só aquilo, a gente esquece que a pessoa não é só aqui, a gente

esquece que as pessoas têm problemas, estão com um amigo, alguém, às vezes a gente passa uma imagem e a gente esquece de olhar, olhar a pessoa mais a fundo, a gente tem uma páscua, olhar um pouquinho mais nem, olhar em volta, despertou isso.

D: E sobre os preconceitos assim, algum sentimento diferente na hora de desenhar?

M:O negócio é o seguinte, hoje você não questiona nunca e quando você vai desenhar aí você começa a questionar como que é e como que não é. Aí você tenta colocar no papel, no meu caso não deu para mim pôr o que eu queria, não deu para fazer o que eu queria, porque não deu tempo, mas eu acho que é bem por aí. Você começa se questionar a partir do momento que você começa se desenhar, mesmo com um desenho que a princípio você vê que não tem muito sentido, mas você vai dando sentido, vai se vendo, vai se desenhando.

B: Através deste exercício, a gente pode mostrar algo que as pessoas realmente não vê na gente, talvez se a gente não tivesse este encontro, a gente nunca ia se ver, é interessante isso aí. São momentos que a gente passa que vai ter como lembrar. Eu desde que eu cheguei aqui no centro, quem me conheceu naquela época viu, quanto já cresci, e a cada dia eu percebo que estou em busca, nem, espero mesmo melhorar cada vez mais e uma das coisas que eu tenho que trabalhar é esta questão dos meus medos, nervos. Não é sempre, muito raro acontecer... eu tenho mesmo este controle, geralmente mesmo, 99% eu sou calma, em casa também, das irmãs, da família de nove irmãos, eu que sou a mais calma. Então é isso...

A: Eu acho uma coisa interessante, achei legal, todo mundo fala, o que você acha, mas quando a gente desenha, está falando para si mesmo o que ele acha, então quando ele mostra o desenho é uma coisa que ele geralmente não te passa, ele não te fala, para dizer assim, entendeu, a gente fala que todo mundo tem problema, mas você não consegue passar para alguém aquilo que você permitiu o que você acha de você mesmo, mas no desenho você consegue trazer isso para a imagem, uma coisa que às vezes na palavra você não consegue dizer, ficou correndo no dia a dia, então, acho que

pelos desenhos a gente viu coisas que a gente não sabia que, se fosse usar a palavra, a pessoa nunca falaria de repente, achei bem legal o desenho, assim.

D: Um dos objetivos destes encontros é o autoconhecimento, então acho que, pessoal, todos aqui conseguiram refletir sobre si, sobre o outro, sobre o grupo. Acredito tenha sido importante, muito rico, o M, quando ele fala, é difícil a gente parar para pensar, a gente de repente ter estes momentos, no meio da loucura do tempo, que o N fala do tempo, de estar administrando, é importante a gente parar, se perceber, se ouvir, se sentir, saber que está querendo se perceber um pouco, não ser uma máquina, a máquina também pára, parar para a manutenção, viu H, e a lâmpada também, na hora de dormir, viu I, de ter estes momentos, é importante de busca, de encontros, para crescer, para ter idéias novas, para saber quem sou eu, quem é você, quem somos nós dentro do grupo, da família da Associação, que a gente sempre fala, a gente passa mais tempo aqui, alguns ficam mais tempo dentro daqui do que com a família, por isso é importante esses encontros, para saber, se conhecendo para saber como a gente lida com as coisas, aqui, em casa, na fila do banco, onde você tiver, se conhecendo, você passa automaticamente a conhecer o outro, o mundo, o grupo, os objetivos da gente. Alguém quer falar mais alguma coisa?

A: Eu acho assim, se a gente deixasse os desenhos para você guardar, daqui a um tempo, a gente nem lembrasse mais deles, a gente tirasse os desenhos e mostrasse, tenho certeza que cada um ia lembrar do desenho de cada um, mesmo que passasse três meses, um ano, a gente voltar aqui mostrar os mesmos desenhos, vai falar Ah, este é do A, este é da H, acho legal...

D: Que vocês acham? Está combinado, então, a gente guarda?

E: Acho interessante guardar os desenhos.

C: Se agente guardasse, gostei da idéia, vai refletir com ele no final, vai ter encerramento aqui. É podemos fazer um amigo secreto.

D: Vocês querem guardar, então, a gente guarda na pastinha... Só para fechar, queria saber de vocês como é que foi, desde o momento que entraram até como é que foi, eu desde o momento que sentou, assim o que foi discutido...

L: Acho que a coisa foi acontecendo, na realidade para mim foi tranquilo. Na verdade não estava nem um pouco preocupado.

B: Eu vim com uma expectativa indiferente, não sabia como ia ser... como vai ser, como não vai ter o final das contas, mas eu vejo como o F, foi acontecendo. Eu desde que entrei aqui me senti muito à vontade, muito foi muito bom, gostei.

N: Este local é muito tranquilo, reservado para fazer yoga, achei muito legal, sem estresse, vou lá tal sem neurose, esqueci até do relógio, deu saudade da ditadura.

H: Quilombo dos Palmares.

C: Eu também achei muito legal, para mim foi muito importante, é como se fosse uma tarde importante, nós conseguimos nos reunir para fazer uma coisa que a gente nunca fez, então para mim é quase uma vitória mesmo, até que enfim a gente sentou, fez uma coisa diferente.

H: Nós fizemos um encontro legal, alguns anos atrás, com a P, o J, lembra! Nunca mais fez. Foi muito dez, mas faz tempo, uns dois anos.

D: (pergunta a L) como foi a tarde?

L: Foi gostosa, nada do que eu esperava, mas é verdade, era o que você esperava? D: o que você esperava? L: Tem dois pontos de vista, alguém fala que não esperava nada, quem esperava... falou de psicodrama, não sei o quê... calma, esperava alguma coisa diferente, mas foi muito legal.

M: Vim sem nenhuma expectativa, interessante que eu vim aqui sem nenhuma expectativa, foi muito bom.

I: Foi bom, quando cheguei aqui, só estava a C e E tocando violão. Eu vi os colchonetes, perguntei para a ela o que nós íamos fazer aqui e C respondeu: nós vamos brincar. Falei: você me manda dispensar os alunos às três horas para nós brincar? A E falou: não vai, relaxa! Eu achava que dinâmica de grupo fosse diferente, com dinâmica, música, a gente fala que parece uma máquina, uma lâmpada, de repente a gente fica aqui falando castelo, preso no castelo.

E: A gente podia fazer uma fogueira na praia, tipo um luau, com violão.

I: Ainda mais hoje, que é dia de São João.

L: É comer batata.

G: Vê um outro de uma outra maneira do outro lado, que é importante, a gente passa a se respeitar, uma maneira de botar tudo isso para fora. Para mim foi um pedido de socorro, por mais palhaço que seja, pode machucar, se magoar, temos que respeitar os limites de cada um. Mas (G pergunta a D) diante do que você viu, você esperava algo a mais, como foi para você?

D: Eu achei que vocês não fossem participar tanto assim, foi melhor do que eu pensava, não é mais fácil cada um falar de si falou partilhou. Estamos abertos para conhecer o outro.

B: O contrato, antes de ir embora tem que assinar o contrato. Quer colocar mais alguma coisa? Não decidi se vai entrar mais alguém ou não.

E: Eu acho que sim.

(O grupo decide que sim.)

B: Parabéns pra nós.