

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Arte - Campus São Paulo

RAFAEL ANTÔNIO GHIRARDELLO

**UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO EM ARTES,
FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO,
JUNTO A JOVENS MORADORES DAS PERIFERIAS DO
CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2024

RAFAEL ANTÔNIO GHIRARDELLO

**UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO EM ARTES,
FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO,
JUNTO A JOVENS MORADORES DAS PERIFERIAS DO
CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

G425p Ghirardello, Rafael Antônio, 1982-

Uma proposta de currículo em Artes, fundamentado na Pedagogia da Libertação,
junto a jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo / Rafael
Antônio Ghirardello. -- São Paulo, 2024.

334 f. : il. color. + anexos

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Educação popular. 3. Ensino. 4. Didática. 5. Currículos. I.
Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

RAFAEL ANTONIO GHIRARDELLO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação aprovada em: 25 / 03 / 2024

Banca Examinadora

Prof. Doutor João Cardoso Palma Filho
Universidade Estadual Paulista - Orientador

Profa. Doutora Mirian Celeste Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Doutor João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

À Regina, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pelo respeito, confiança, por ser meu orientador e pelo referencial de educador em minha vida.

À Profa. Dra. Mirian Celeste Martins e ao Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp, por me apresentarem novos conteúdos que me abriram caminhos para a construção de minha escrita.

À minha amada mãe, que esteve sempre ao meu lado, apoiando todos os meus projetos. Exemplo de fé e esperança na vida e no ser humano. Educadora freiriana, militante nas lutas por justiça social.

Ao Prof. José Cerchi Fusari (querido Tio Fusa), que sempre me incentivou a continuar os estudos, por sugerir o ingresso no Mestrado do I.A/Unesp, e por me presentear com livros preciosos para integrar esta dissertação.

À Profa. Dra. Terezinha Rios e Fernando Rios, que na poesia me sensibilizaram, e abriram por mais de uma vez as portas de sua morada e de suas bibliotecas particulares.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica (GPEPCEArte), pela parceria de uma caminhada de mãos dadas.

Às educandas e educandos do Àiyé, que em suas expressões singulares de existência, ao longo dessa minha jornada pela construção de uma Educação Libertadora, sempre me inspiraram muito. E continuam a me propor o movimento eterno para me rever e viver uma práxis coerente.

Aos moradores da Favela do Moinho, da Favela do Gato, das Ocupações: Mauá e Prestes Maia, que me ensinam na prática o lema da bandeira que hasteiam: “Quem não luta
está morto!”

Ao Sesc Bom Retiro, na figura de Mônica Machado, que permitiu a concretização do Projeto Eixos - analisado nesta dissertação, apoiando minhas sugestões na condução do Programa Juventudes.

Agradeço também à Gestão do Sesc São Paulo, nas pessoas de Ricardo Gentil, Jonadabe Ferreira, Ana Luiza Sirota, Eduardo Uhle, Giuliana Estrella, Larissa Menezes, Jusiléia Oliveira, Vanessa dos Santos, Marisa Berto e Debora Silva, que viabilizaram a

continuidade da pesquisa, fazendo a mediação institucional para que eu pudesse materializar esse trabalho.

Aos educadores do Projeto Eixos, que, lado a lado, foram comigo descobrindo, aprendendo, ensinando e dialogando diante dos processos vivenciados.

Ao meu irmão Renan Ghiraldello amigo precioso e compreensivo que, mesmo na minha ausência durante esse tempo de imersão nos estudos, nunca deixou de expressar mensagens de amor e coragem.

A José Celso Martinêz Corrêa (in memoriam), mestre amado, pelo renascimento: ensinamentos, que me mostraram outras possibilidades de ser e viver o mundo através da Arte.

Aos 20 educandos, que hoje habitam o Orun e que representam a força motriz para denunciar e anunciar.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinismo.

Paulo Freire

RESUMO

GHIRARDELLO, Rafael Antônio. **Uma proposta de currículo em Artes, fundamentado na Pedagogia da Libertação, junto a jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Artes e Educação - Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo: 2024.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a práxis em Arte - educação, a partir de uma visão crítica de currículo de base freiriana, que visa a contribuir com a construção de identidades de jovens moradores das periferias do centro da cidade de São Paulo. Esta análise foi realizada especialmente no Projeto Eixos, no Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro. A investigação inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e autoetnografia, complementada por entrevistas semi-estruturadas a jovens e a educadores que participaram do Projeto Eixos. O referencial teórico fundamenta-se em Freire (1981, 1983, 1992, 2001, 2003, 2008, 2013, 2014, 2015, 2022), Freire e Shor (2008) e em autores que dialogam com Freire: Barbosa (2021, 2012, 2010, 1991), Boal (2000, 2009), Cusicanqui (2018, 2010), Dardot, Laval (2016); Fanon (1968), Gimeno-Sacristán (1998), Hissa (2012), Martins (1998, 2012), Oliveira (2021), Santos (1994, 2011), Saviani (2021), Souza Neto (2003, 2005, 2023) e Valenzuela (2015). A autoetnografia contou com informações presentes em documentos escritos, fichas de observação, vídeos, áudios e fotos. Esta pesquisa pode oferecer contribuições ao que vem sendo investigado na área de currículo em Arte - educação, junto a jovens das camadas populares, porque construiu e desenvolveu uma prática didático-pedagógica, que provocou análises e reflexões sobre o fazer docente, com vistas a elaborar um currículo crítico com bases freirianas, evidenciando uma opção teórico-metodológica contra-hegemônica, com seus limites e possibilidades.

Palavras-chave: Paulo Freire; Currículo; Jovens das camadas populares; Juvenicídio; Arte-educação; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Ghirardello, Rafael Antônio. A proposal for an Arts curriculum, based on the Pedagogy of Liberation, for young people living on the outskirts of the city center of São Paulo. Master's dissertation. Postgraduate Program in Arts and Education - Artistic Processes, Educational Experiences, and Cultural Mediation. Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo: 2024, 250p.

The aim of this research is to analyze the praxis of Art - education, based on a critical view of the Freirean curriculum, which aims to contribute to the construction of young people identities living on the outskirts of the city center of São Paulo. This analysis was especially carried out in the Eixos Project, in the Juventudes (Youth) Program at Sesc Bom Retiro. The research is based on a qualitative approach, with bibliographical research and autoethnography, complemented by semi-structured interviews with young people and educators who took part in the Eixos Project. The theoretical framework is based on Freire (1981, 1983, 1992, 2001, 2003, 2008, 2013, 2014, 2015, 2022), Freire and Shor (2008) and authors who dialog with Freire: Barbosa (2021, 2012, 2010, 1991), Boal (2000, 2009), Cusicanqui (2018, 2010), Dardot, Laval (2016); Fanon (1968), Gimeno-Sacristán (1998), Hissa (2012), Martins (1998, 2012), Oliveira (2021), Santos (1994, 2011), Saviani (2021), Souza Neto (2003, 2005, 2023), and Valenzuela (2015). The autoethnography used information from written documents, observation sheets, videos, audios and photos. This research can offer contributions to what has been investigated in the area of curriculum in Art - education, with young people from the grassroots, because it built and developed a didactic-pedagogical practice, which provoked analysis and reflection on teaching, with a view to developing a critical curriculum with Freirean bases, highlighting a counter-hegemonic theoretical-methodological option, with its limits and possibilities.

Keywords: Paulo Freire; Curriculum; Young people from grassroots communities; Juvenicide; Art education; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Foto satélite - Bairro do Bom Retiro.....	79
Fotografia 2 - Foto satélite - Favela Parque do Gato e entorno.....	80
Fotografia 3 - Foto satélite - Favela do Moinho.....	82
Fotografia 4 - Foto satélite - Aliança de Misericórdia.....	89
Fotografia 5 - Foto satélite - Bairro da Barra Funda.....	97
Fotografia 6 - Fachada da Ocupação Mauá.....	99
Fotografia 7 - Fachada Ocupação Prestes Maia.....	100
Fotografia 8 - Nicho Ninho.....	126
Fotografia 9 - Corpografias.....	137
Fotografia 10 - Centopernas.....	156
Fotografia 11 - Banho solar.....	157
Fotografia 12 - Na varanda suspensa: os janelões de LinaBo.....	158
Fotografia 13 - Maçaroca BioAfetiva.....	164
Fotografia 14 - Sobre o dorso do touro.....	175
Fotografia 15 - Do solo à mesa.....	179
Fotografia 16 - Fermento de saberes.....	180
Fotografia 17 - Mãos em sabores.....	182
Fotografia 18 - Ça-linhava-mãos.....	186
Fotografia 19 - Tecendo histórias: bastidores curiosos.....	190
Fotografia 20 - Caleidoscópio em processo têxtil.....	191
Fotografia 21 - Me confecciono a máquina.....	194

Fotografia 22 - Navegar é preciso: uma ciência para as juventudes.....	195
Fotografia 23 - Passarela de culturas.....	197
Fotografia 24 - À sombra da palmeira, Pixo!.....	200
Fotografia 25 - Lanche sinestésico.....	201
Fotografia 26 - Me reconheço nos traços da cidade: galeria a céu aberto.....	204
Fotografia 27 - Vai no Bun-tantã.....	206
Fotografia 28 - Os muros berram entre lambe-lambes: mais amor sem favor!.....	210

QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos educandos que participaram do Projeto Eixos.....	213
Quadro 2 - Caracterização dos educadores que participaram do Projeto Eixos.....	222

MAPAS CONCEITUAIS

Mapa 1 - Trama conceitual freiriana: Diálogo educador/educando.....	241
Mapa 2 - Trama conceitual freiriana: Currículo.....	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A3 - Folha de papel tamanho 297x420mm
ABC - Grande São Paulo composta por Santo André, São Bernardo e São Caetano
AGES - Associação Gaudium et Spes
AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado
App's - Aplicativos
ARE - Aparelhos Repressivos do Estado
Av. - Avenida
BIRD - Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento
CATE - Centro de Apoio ao Trabalho e Empreendedorismo
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CEAGESP - Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo
CEASA - Centro Estadual de Abastecimento
CEU - Centro Educacional Unificado
CIA - Companhia
CNV - Comunicação Não-Violenta
CONPRES - Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo
Covid-19 - Corona Vírus Disease
CPC - Centros Populares de Cultura
CPTM - Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
CRACO ou CRAKO - Cracolândia
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
Dr. - Doutor
E.B - Espaço de Brincar
E.E - Escola Estadual
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ETA - Espaço de Tecnologias e Arte
ETESP - Escola Técnica Estadual de São Paulo
EUA - Estados Unidos da América
FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado
FATEC - Faculdades de Tecnologias do Estado de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNARTE - Fundação Nacional de Artes
FUND.I - Ensino Fundamental
G7 - Grupo formado por Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá
GEPROS - Gerência de Estudos e Programas Sociais
GMF - Ginástica Multifuncional
GPSE - Gerência de Programas Socioeducativos
I.S - Instituto de Saúde
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JCKSN BRN - Nome do jovem educando desaparecido

LABCIDADE - Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M.S-13 - Mara Salvatrucha 13
MASP - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MC's - Mestres de Cerimônias
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MIS - Matrícula de Interesse Social
MLMD - Movimento de Luta por Moradia Digna
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NAFTA - Acordo de Livre Comércio da América do Norte
NUA - Nova União da Arte
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
ONG - Organizações não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
PANC's - Plantas Alimentícias não convencionais
PMSP - Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica da cidade de São Paulo
PVC - Policloreto de Vinila
RN - Estado do Rio Grande do Norte
RKLM - Nome do educando que integrava o Eixo Saberes e Sabores
ROTA - Rondas Ostensivas Tobias Aguiar
S.A. - Sociedade Anônima
SABESP - Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
SESC - Serviço Social do Comércio
SICONV - Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse
SMC - Secretaria Municipal de Cultura
TAIB - Teatro de Arte Israelita Brasileiro
TIM - Telecom Itália Mobile
TV - Televisão
U.F.R.J - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UE - União Europeia
UNESP - Universidade Estadual Paulista
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR	
2.1 CURRÍCULO – SIGNIFICADOS.....	46
2.2 UM MODELO FABRIL – INSPIRAÇÃO PARA UM CURRÍCULO.....	46
2.3 O CURRÍCULO NA CONCEPÇÃO DE J. DEWEY.....	48
2.4 AS TEORIAS CRÍTICAS.....	48
2.4.1 Os crítico - reprodutivistas.....	49
2.4.1.1 Os crítico - reprodutivistas franceses.....	49
2.4.2 Os radicais americanos.....	51
2.4.3 Currículo e multiculturalismo.....	52
2.4.4 A pedagogia crítica de Michael Apple.....	52
2.4.5 O pensamento de Henry Giroux.....	53
2.4.6 Paulo Freire – uma proposta para um currículo crítico - libertador.....	54
2.5 AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO - UMA REFLEXÃO.....	62
3 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS COM AS JUVENTUDES MORADORAS DAS PERIFERIAS DO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO	
3.1 O CONTEXTO - UMA GLOBALIZAÇÃO EXCLUDENTE.....	65
3.1.1 Globalização e neoliberalismo.....	68
3.1.2 Globalização, neoliberalismo e exclusão social.....	72
3.1.3 Por outra globalização.....	73
3.1.4 O papel dos intelectuais.....	76
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS TERRITÓRIOS.....	78
3.2.1 O Bairro do Bom Retiro.....	79
3.2.1.1 A Favela do Gato.....	80
3.2.1.2 A Favela do Moinho.....	81

3.2.2 O Bairro da Barra Funda.....	97
3.2.3 Os cortiços e as ocupações.....	99
4 O PROJETO EIXOS E DIVERSOS OLHARES - SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A CAMINHADA	
4.1 O OLHAR DO EDUCADOR/AUTOR.....	112
4.1.1 O meu olhar diante de minha caminhada no Sesc Bom Retiro.....	112
4.2 O PROJETO EIXOS - TEATRO.....	136
4.2.1 O Projeto Eixos - Saberes e Sabores.....	164
4.2.2 O Projeto Eixos - Moda.....	185
4.2.3 O Projeto Eixos - Derivas – cartografia afetiva e arqueologia emocional.....	195
4.3 OS OLHARES DOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO EIXOS.....	212
4.3.1 Os olhares dos educadores participantes do Projeto Eixos.....	222
4.4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO À LUZ DOS CONCEITOS FREIRIANOS.....	238
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS.....	252
APÊNDICES.....	263
ANEXOS.....	265

NHE'Ê PORÃ – RÉQUIEM PARA JOSUÉ

O vazio que Josué sentia dentro de si era tão dantesco,
que quando a saudade lhe tomava, lhe possuía,
ele logo se escondia, onde ninguém o veria:
becos soturnos daquela obscura, áspera e espinhosa favela,
arrancava dos bolsos pedrinhas que colecionava ao acaso, a esmo
e num súbito espasmo dum movimento abjeto, Josué as engolia.
Eram "pedaçosrestos", "destroçosmemórias", das "ruínasbairro", que se esfarelavam ao vento,
ao sabor amargo do tempo, e ao desprezo das grandes e perversas incorporadoras.
No vazio delirante de saudades, Josué devorara seu pai, (que nunca conheceu),
engoliu Dona Maria - sua vó cabocla que o criou e que faleceu atropelada num cruzamento da
Av. Rio Branco, até mesmo seu irmão-melhor amigo, que estava guardado/preso.
Josué ingurgitara a todos!

- Ahhhh, me esqueci de mencionar o Manchado,
seu cachorrinho-companheiro fiel e corinthiano,
que o acompanhava nas fogueiras que atravessavam madrugada adentro ao lado do campinho,
coração do Moinho,
que se foi e nunca mais voltou.

Mas, foi numa manhã de outono, onde tudo aconteceu.
Quando todas daquela comunidade pararam de gritar, gemer, bradar, bramir, chorar e se
estarrerem ao perceberem que o jovem Leandro – Chiclete, estava morto, ao ser tirado de
dentro do barraco, arrastado pelos braços do Estado, num misto de tortura e forja duma
pseudo troca de tiro, em meio a helicópteros que sobrevoavam a favela gotejando bombas de
efeito moral e gás lacrimogênio, que Josué correu desesperadamente para uma das vielas da
favela, e, num "impetoimpulso" - de tentar preencher aquele buraco que o abismava,
consumia, ao constatar que perdera seu amigo de infância, seu parceiro em noites de campana,
na lojinha, nos tapas, nos vinhos Canção das madrugadas na Roosevelt,
que nem tempo teve de escolher:

Agarrou, em meio à corrida, o maior pedregulho que encontrou pela frente, e antes que começasse a tentar devorá-lo – feito uma cobra que desloca seu maxilar para engolir uma queixada inteira-imensa, o seu pé começou a descolar-se do chão, feito uma figurinha de um álbum de Copa mal colada - herdado depois do final do campeonato, do filho da patroa que se enjoou...

Foi suflando ensimesmado, a afastar-se do chão.

Ante aqueles cantos e mais cantos delirantes de dor das mulheresMães, que Josué tentou desesperadamente com uma das mãos engolir aquela enorme pedra e com a outra mão tentava se segurar na folha de zinco, que mal pregada, desgrudou do safado-sarrafo, costela-cumeeira do ordinário telhado, e que de tão quente o zinco, queimou as pontas de seus dedos, mas que Josué, no entanto, nem sentiu.

O menino começou a subir e alcançar a altura da copa das mamoneiras da “floresta” - (terreno abandonado, repleto de mamonas e que faz divisa entre a linha do trem e a “comunidade”), cenário predileto/favorito daqueles meninos e meninas deste lugar, para uma tarde de brincar de esconde-esconde, “ô” de se esconder de uma surra da mãe carroceira, que não conseguiu na rua, mistura pra janta, ou mesmo porque não encontrou o barraco arrumado ao retornar pra quebrada.

O mula-muleque já alcançava as alturas das pipas, que vó Maria outrora fazia para ele numa colcha-remendo de retalhos de restos de pacotes pueris de etéreas surpresasfigurinhas e cola de farinhas.

Tornava a subir com seu franzino corpo, que mais parecia uma agulha transpassando e costurando nuvens.

Passou os beirais dos mais antigos e altos prédios abandonados daquela cinza cidade, que esperavam vazios a alta da especulação imobiliária.

E ao superá-los, o menino “analfabeto” leu um pixo que gritava numa marquise:

“Nós os sonhadores sem sono, perturbaremos vocês os sonolentos sem sonhos”

Josué sempre havia dito que queria ser piloto de caça e num movimento contínuo, ascendente e descoordenado, seu corpo rodopiava sem estirante e rabiola, e lentamente, em alternados sentidos começou a se aproximar em "câmera pangua" do sol.

E nessa dança espiritada continuou a subir..., e a subir e subir, ...sssss-u-b-iiii-r... Seu corpo levitava em movimentos encaracolados.

Josué foi subindo tanto, que cada vez ficava mais difícil enxergá-lo contra a luz do sol - cada vez mais Josué se aproximava do sol. Seu corpo foi pouco a pouco se fundindo à matéria da estrela, que rodava vermelha e que cegava as retinas que tentavam o acompanhar lá debaixo.

Josué enfim havia alcançado o sol.

Subiu tanto que sumiu,
desapareceu.

.....S-I-L-Ê-N-C-I-O.....

De repente, um evoé!

- Revoadas de panapanãs, silvo do vento, barulho/estrondo ensurdecedor de trovão: e uma chuva larga, de gotas gordas, coloridas e quentes agora começara a cair e a pelar aquela cidade. Os barracos a ganhar cores, as ruas, becos e vielas tornaram-se cacimbas d'água color. Uma avassaladora enchente tomou conta daquele lugar. Quem conseguiu se agarrar e não se afogou, vive até hoje naquela vila colorida de corais-casas. Quem não

conseguiu: "cabelo avoou", pois como diziam por alí:

- Cada um por sí e Deus contra todos!

- É assim mesmo Dr.!

E era assim mesmo!

Hoje Josué habita o Orun - lugar celeste. E eu o encontro sempre escondido atrás da folha mais verde das mamoneiras, e o vejo na cor cintilante que embrulha o doce barato dos meninos, no pôr do sol que convida a noite. Vejo o jovem-menino ao repartir e devorar uma fruta de cor doce e macia. Lá está o muleque, o menino, as Juventudes do Centro.

Nas asas de “todos os passarinhos que me abraçam”.

Josué nunca morreu, Josué nunca morrerá. Josué agora era, (me corrijo) é: céu, é luz, Josué ilumina-reluz. É terracota fértil, poeira de estrela. É Nhenporã – bela alma.

“Canudos não se rendeu!”¹

¹ Escrevi o texto acima, a partir de um acontecimento – o assassinato de um jovem, morador da Favela do Moinho, em 2016 - Chiclete, como assim era chamado (o seu vulgo). Era irmão, filho, “parceiro”, cunhado de meus educandos, de meus amigos. Todos os personagens que aparecem, inclusive o cachorro Manchado, são sujeitos com os quais me relacionei. Embora num formato de ensaio/fabulação, acredito que situam e contextualizam o leitor, no cenário, atmosfera de dramas onde estão inseridos os jovens com os quais trabalhei ao longo desses anos. Chiclete representa todos os (20) educandos que durante esses 9 anos partiram, perdemos. Deixaram-nos, porque são vítimas de uma política de extermínio, de criminalização da pobreza, de racismo, de uma sociedade que não luta para que eles “sejam mais”.

1 INTRODUÇÃO

Encontrei em Bosi (1983) o apoio para iniciar esse trabalho, buscando em minha memória fatos significativos que marcaram minhas escolhas, tanto em relação à carreira profissional quanto aos pensadores que dão sentido à minha prática docente “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (p.17).

Nessa trajetória, identifico as raízes de minha formação docente, meus questionamentos.

O interesse pela Educação voltada às camadas populares constitui uma constante em minha história de vida pessoal e profissional, em parte porque cresci num ambiente de educadores militantes na Educação Formal e na Educação Popular.

Hissa (2012), em seus artigos, fortaleceu-me a buscar por uma pesquisa, onde não há neutralidade, nem distanciamento entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, mas onde todos se permeiam, se “misturam”, se afetam - rizomatizam:

Como conceber a existência de algo puro - coisa, objeto, ser-, que não se faça através de relações e, sobretudo, que não exista em decorrência da própria presença, em si, da mistura? Como conceber algo que, para existir, basta a si próprio, completo, total, absoluto? Puro: inocente, tal como a própria ideia de pureza, como a imagem daquilo que não se mistura, daquilo que não seja feito do próprio hibridismo e das mais variadas relações. O puro seria o que não se contamina, que se previne do contágio, o imaculado, o correto, verdadeiro e vernáculo. O puro opõe-se ao que se corrompe pela mistura. O que poderá ser puro? Existirá a ciência como ela se imagina, pura? Feita exclusivamente de razão que, também, é concebida em sua pureza? (HISSA, 2012, p.15).

O autor continua:

A presença da subjetividade, assim como da emoção e de tudo o que faz a arte presente em tudo, é tomada, pela ciência moderna, originária do cartesianismo e do empirismo inglês, como a invasão do estrangeiro que contamina o que não pode ser contagiado para ser o que é: ciência feita só de razão e razão feita de si mesma. (*ibidem*, p.15).

No ano de 2001, ingressei na PUC-SP, no Curso Comunicação das Artes do Corpo. Durante essa primeira graduação, desenvolvi situações de aprendizagem com as camadas populares. Um autor que comecei a valorizar foi Paulo Freire, no que se refere ao papel do educador e à relação educador-educando. Ficava evidente a importância do diálogo nessa relação. Freire (2013) também me auxiliou a ver que temos que conhecer o universo cultural de cada educando. Esse princípio freiriano está de acordo com as ideias de Boff (1998) quando afirma:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. (BOFF, 1998, p.2.).

Isso significa que para que eu decifrasse a maneira de agir de cada educando, seria necessário conhecer suas histórias de vida, de sua comunidade, as características daquele bairro, contexto onde viviam, seus costumes, seus sonhos, suas angústias, formas de responder às questões do dia a dia.

Para Freire

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. (FREIRE, 1983, p.198).

Quer dizer que eu não poderia transferir meus conhecimentos na área das Artes, estaticamente, mecanicamente para os educandos, como se fossem minha posse a ser doada. O diálogo exigia de mim, aproximar-me deles, a escuta, o respeito, e com eles desvelar dinamicamente o objeto de estudo.

Assim, ampliei meus estudos sobre as obras de Freire e passei a fundamentar minhas ações na Pedagogia da Libertação. Nesse processo de construir minha formação docente, buscava ser um educador freiriano, valorizando seu método dialógico, acreditando que o ser humano é incompleto e é capaz de se desenvolver, de ler a realidade e transformá-la. Tentava

encontrar a melhor proposta possível para as Juventudes com as quais começava a atuar. O currículo nascia a partir dos interesses de cada turma, das sugestões trazidas pelo coletivo desses educandos, suas preferências estéticas, seus gostos, desejos, interesses e medos. Dessa maneira, respeitando o universo de cada um e não impondo uma lógica de Genocídio Cultural – conceito elaborado por Abdias do Nascimento (Cf. 1978) e “retomado” por Boaventura dos Santos como Epistemicídio (Cf.1995)

Uma das primeiras experiências, muito significativa e simbólica que vivi, foi em 2.001, fazendo assistência para o ator e diretor teatral Plínio Soares, no Projeto Ademar Guerra de Teatro. Esse projeto acontecia no bairro de Taipas, na periferia afastada e esquecida, na zona norte da Cidade de São Paulo, com o grupo Crock-Taipas (nome ofertado pelos próprios educandos ao coletivo). Esse grupo tinha muitas peculiaridades, desde o rito de entrada, já se fazia atípico. Para um novo integrante ser aceito, este tinha que passar por um batismo de grupo – um ritual de iniciação. O ritual era simples em sua dinâmica: formava-se uma roda com os antigos integrantes em pé (borda) e dentro, ao centro (núcleo), ficava também em pé o futuro-novo integrante. Na duração do tempo de gritar morosamente e intensamente

a

frase:

- “CRÓÓÓÓÓÓCK TAIIIIIIPAS!!!”,

toda a margem da roda, a extremidade, composta pelos demais integrantes do grupo (já batizados em outro momento), distribuía croques, socos com as mãos fechadas, na cabeça, ombros, costas de quem estava ao centro. Esse ato durava 5 segundos aproximadamente. E era uma “chuva de croques” – (ritual pelo qual também passei). Esse fato e outros que vivi na comunicação com as diferentes juventudes das periferias, ajudou-me a ter clareza de que cada grupo de jovens de um determinado contexto cria seus rituais, singulares e por eles valorizados.

Foi meu primeiro registro na educação não formal. Um rito de passagem, um renascimento pelas mãos daquelas juventudes. Diante desse quadro, espantava-me com esses gestos bruscos seguidos de gritos. Então, analisando o comportamento desses jovens, comecei a perceber que era a forma nascida de suas vivências para se expressarem. E que eu deveria estar aberto às suas expressões para buscar compreendê-los. Foi no texto A fabricação do corpo na sociedade xinguana, de Eduardo B. Viveiros de Castro (Museu Nacional/U.F.R.J.), que encontrei alguns subsídios – indicativos, para tentar aceitar que aquele ato era a construção identitária daquele grupo. Nascida ali, na periferia embrutecida, violenta por ser violentada na zona norte da Cidade. Daquele corpo assustado, que, ao receber a “chuva de croques”, fazia-me perceber, dava indício sobre alguma relação/ligação, um diálogo talvez,

sobre e com as práticas das construções dos corpos indígenas: “Uma das mencionadas ideias gerais centrais, no pensamento Yawalapíti, é a de que o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais, periódicos, de fabricação.” (CASTRO, 1977, p.40)

E afirma o autor

E tal fabricação é concebida dominante, mas não exclusivamente, como um conjunto sistemático de intervenções sobre as substâncias que comunicam o corpo e o mundo: Flúidos corporais, alimentos, eméticos, tabaco, óleos e tinturas vegetais. As mudanças corporais assim produzidas são a causa e o instrumento de transformações em termos de identidade social. Isso significa que não é possível uma distinção ontológica - tal como o fazemos - entre processos fisiológicos e processos sociológicos, ao nível do indivíduo. As mudanças corporais não podem ser consideradas nem como índices, nem como símbolos, das mudanças de identidade social. Para os Yawalapíti, transformações do corpo e da posição social são uma e a mesma coisa. Desta forma, a natureza humana é literalmente fabricada, modelada, pela cultura. O corpo é imaginado, em vários sentidos, pela sociedade. (*ibidem*, p.41).

A partir dos gritos e croques, os novos integrantes eram considerados por esse ritual de passagem, pertencentes ao grupo e recebiam uma camiseta confeccionada pelos jovens, para ser usada como uma “segunda pele”, que os reidentificava.

Concomitante à graduação, atuei em projetos para crianças e adolescentes pela Prefeitura Municipal de São Paulo: Recreio nas Férias e TIM / Música nas Escolas. No primeiro projeto, participei de três edições e depois fui convidado a ministrar oficinas de formação para educadores ampliarem seus repertórios. Boal e Spolin davam-me suporte e arcabouço a essas ações. Já in locu, numa das escolas, nas férias de verão, uma passagem me marcou muito, quanto à relação educador/educando. Foi em meu primeiro dia em uma sala de lata, numa escola inserida no bairro João XXIII – Raposo Tavares, que ao entrar à sala de aula para conhecer a turma e me apresentar às crianças como educador responsável, ouvi de uma delas, que possuía apenas 7 anos, a seguinte indagação: “- Professor, se o senhor morrer daqui pro final do ano (final do projeto), o sr. me dá a sua mochila?” Depois de alguns dias inserido naquela realidade, vim tentar entender o que aquela frase proferida e logo promulgada por aquele pequeno cidadão, que, requerendo, almejando, desejando meus pertences, colocara a morte precoce como condição - lei daquele território. Uma “tela de cinema” de um filme trágico, “de um teatro de sombras”, resquícios de uma brutalidade que havia ocorrido na semana que antecederia o início do programa, projetavam dentro de mim faíscas, indícios daquela escuridão. O fato era, que no muro do fundo da escola, que fazia divisão com as

moradias, a marca de fuligem que manchava a tintura envelhecida, já meio descascada e falhada do prédio institucional, tinha sido produzida, provocada - pelas chamas de um corpo de criança da comunidade, que havia delatado para as forças do Estado sobre quem eram os jovens que estavam traficando naquela região. Como represália, a criança fora queimada, e seu corpo virara tinta-cinzas daquela divisão – limiar de concreto. Impactado com essa situação, busquei compreender aquela realidade nas obras de João Clemente de Souza Neto, e em conversas que teci com ele, quando o autor forneceu-me elementos para elaborar essas questões. A morte da criança estava tão viva no pensamento e na realidade daquela unidade escolar, que para o pequeno que me questionou sobre minha mochila, tudo se estabelecia na condição do antes ou depois da morte-vida.

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. [...] E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas a seu direito de ser. (FREIRE, 2013, p.134).

O Projeto TIM Música nas Escolas levava teatro e música a escolas municipais de diversos bairros. Escolhi os mais distantes e aqueles que pudessem me ensinar sobre as trágicas realidades de seus moradores. Meu desejo era chegar ao limite, à borda mais distante, às comunidades mais silenciadas. Ao extremo da vulnerabilidade das vozes oprimidas. Os bairros Capão Redondo, Jardim Nakamura, Valo Velho, Guarapiranga, Jardim São Luís, Jardim Ângela, Pirajuçara. Para ir de uma escola a outra, às vezes eu atravessava por dentro do cemitério São Luís, onde eu via inúmeras crianças brincando, correndo e tropeçando, ao empinarem suas pipas, sobre as lápides, concretados/túmulos. Esse quadro permanece em mim ainda com muita contradição - a vida pulsando sobre a morte. As alternativas e possibilidades de espaços para o lazer na periferia.

Dentro da maioria das escolas, posso dizer que desenvolvemos bonitas oficinas e parcerias que permanecem até hoje. Aprendi sobre o quanto, apesar de tantas dificuldades para sobreviver, e violentas histórias, existia muita motivação dos participantes, respostas

altamente criativas - sevirologia², e respeito pelo trabalho desenvolvido. A Pedagogia da Libertação continuava a alimentar minhas ações: “Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente. [...] Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei”. (*ibidem*, p.92)

Nesse período, desenvolvi ao longo de um ano, diversas situações de aprendizagem no CEU Butantã – “Recreio a CEU aberto”, com crianças provenientes de duas favelas do entorno e cortiços. Ao ser anunciado o término do programa, as crianças, paupérrimas, organizaram um piquenique surpresa e trouxeram de suas moradias, os melhores alimentos que tinham para comungar junto a mim aquele banquete. Eram diversos sucos coloridos que compunham todo espectro de um arco-íris. Pães de sal, que destoavam uns dos outros, por suas texturas - suas datas de fabricação. Sob a luz e o calor do sol a pino, sobre o gramado verde e fresco daquele centro educacional, nos fartamos de alegria e nos refrescamos de felicidade, pelo prazer de estarmos vivos – juntas e juntos.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. [...] Quanto mais solidariedade existe entre o educador e educandos, tanto mais possibilidades de aprendizagens democrática abrem na escola. (*ibidem*, p.95).

Também tive a oportunidade de trabalhar numa comunidade ligada à Igreja Católica do Jardim Paquetá/Pirituba. E o afeto sempre foi o portal, para fluir um canal de conexão entre meus educandos e meu eu educador.

Em 2002, vivi meu primeiro contato com a sala de aula na Educação Formal. A escola situava-se na periferia de Embu das Artes, em um bairro chamado Santa Clara, às margens da Rodovia Regis Bitencourt. Na E.E. General Rubem Carlos Ludwig, adotei como linguagem mediadora o currículo do teatro, mais especificamente, os jogos do Teatro do Oprimido de Boal (2000) – teatro do invisível, teatro imagem, teatro fórum, e as fichas de Viola Spolin (2001).

² O conceito Sevirologia significa a habilidade de "se virar com o que se tem". A produção de novas tecnologias com a escassez de recursos. Com coragem de ser imperfeito, e fazendo o melhor que se pode com o que está disponível no momento. “O que muitos chamam de empreendedorismo, na comunidade é sobrevivência” (Anderson Luis Balbino de Souza)



Lembro o quão intenso foi esse meu início, essa minha entrada para o universo da escola das periferias desassistidas. Nessa escola, apoiado pela direção, teci um diálogo muito gratificante com os educandos. Conheci outros comportamentos, peculiares àqueles jovens - um universo com características próprias. Ainda imaturo, sem experiência na sala de aula e com alguns alunos muitas vezes mais velhos do que eu, percebia com medo que havia uma hierarquia, um status de respeito por parte da comunidade escolar, em relação àqueles educandos, que tinham um histórico de criminalidade ou algum vínculo de sua família com o crime.

Nessa escola, havia uma sala com denominação de 6º E, que possuía alto índice de inadimplência, violência, drogadição e “repetência”³, por excesso de faltas e abandono escolar. Uma turma rotulada por parte dos meus colegas professores como sendo “casos perdidos”. Rejeitados por quase 50% dos “educadores”, assumi como professor eventual, nessa turma, todas as aulas que não tinham professor – ou seja, em todos os dias da semana, entrava para dar pelo menos 1 aula nessa série. Foi aí, que percebi que poderíamos nos relacionar numa lógica que não fosse a dos “quadriculamentos” - analisada por Foucault, em Vigiar e Punir (2014), permitindo aos educandos do 6º E (turma essa que possuía um poder de comunicação efetivo com todas as outras turmas daquela instituição), o lugar de organizadores de nossa Primeira Semana de Arte na E.E. General Rubens Carlos Ludwig. Planejando os espaços de instalações, buscando nos arredores do bairro, em poços artesanais, argila para a oficina de arte (que eles ministraram). E até conseguindo uma árvore – um pinheiro de três metros de altura, para enfeitarmos o pátio da escola no final do ano - Natal.

Valorizo o lúdico e vejo que, em minha atuação como educador junto às juventudes, sempre desejei que as relações, as experimentações, tivessem um caráter prazeroso, que um “ar de acontecimento”⁴, uma suspensão na rotina da vida cotidiana dos corpos dos educandos, acontecesse. Mesmo em espaços curtos de 45 minutos de aula, que o tempo cronológico se expandisse/dilatasse, e que, para essas meninas e meninos em sala de aula, aquele encontro

³ No início dos anos 2000, ainda era de uso corriqueiro utilizar o termo “repetência” entre os educadores, para determinar a retenção de um educando na série que estava frequentando, pois não atingiu os padrões de aprendizagem.

⁴ “No conceito deleuziano sobre acontecimento, está imbricado o atributo de potência. Nele há sempre algo que não para de começar, e tem sempre algo que não acaba nunca de acontecer. Uma dimensão inesgotável de acontecimento, que sugere o enfrentamento à aquilo que nos determina e nos propulsiona a criarmos o novo. Nesse conceito, o acontecimento possui algo de eterno, de necessário. Gilles Deleuze analisa a vida e a obra de Joë Bousquet no livro *Lógica do sentido*. Na sua juventude, no auge de sua forma física, Joë Bousquet foi baleado na coluna e se tornou paraplégico. Contudo, este acontecimento trágico acabou por criar a possibilidade para que Joë Bousquet, imobilizado, passasse a se dedicar quase que exclusivamente à escrita literária, tornando-se um dos poetas franceses mais influentes do início do século XX.”

representasse uma ruptura, um “acontecimento” em um tempo em Cairós⁵. Para tal feito, era preciso logo no início do encontro: ritualizar, ludicizar.

Desde minha primeira vivência com o Ensino-formal na Escola Estadual E.E. General Rubem Carlos Ludwig, e até hoje, já na entrada da sala de aula, proponho uma conexão a cada um dos educandos, tornando assim aquele momento e a nossa conexão singular. De forma antagônica a algumas lógicas docentes, que operavam na instituição de ensino, sempre busquei cumprimentar cada sujeito como um ser ímpar - um a um – em sua individualidade. Fosse no toque, (sempre sugeri a ligação, o contato físico, ou mesmo que etéreo, valorizando o indivíduo único que estava diante de mim), um mero cumprimento entre as mãos, um abraço, uma saudação vocalizada nos códigos linguísticos juvenis, o dito “salve”, até mesmo um jogo breve de joquem pow (jogo com as mãos). Ao mesmo tempo, me atentava em saudar o coletivo – unidade coletiva, em um cumprimento que se referendava a todos daquele espaço. Denomino movimento 1º, o fato de tocá-los num cumprimento. Antes de propor o conteúdo, e para marcar que estávamos iniciando um momento de encontro, de vínculo, afirmando que cada jovem existia, e que ele era imprescindível em nossas situações de aprendizagem, que estávamos celebrando a sua existência. Isto significa que, ao incorporar uma palavra, um código, um gesto pertencente ao mundo deles, que estava valorizando seu universo e mostrando-me aberto para a nossa comunicação. “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. (*ibidem*, p.138)

O segundo movimento dentro da sala de aula, que sempre valorizo, refere-se ao preparo coletivo do espaço para o encontro. Meu objetivo é o de quebrar/romper com a lógica estrutural da sala de aula tradicional, inverter a disposição física a que os corpos estavam acostumados. Nas escolas onde fui professor, eu pedia sempre para que afastássemos as carteiras e ou cadeiras para a borda externa do ambiente/sala, e assim pudéssemos ter o centro do ambiente livre, com nossos corpos em pé – em estado de disponibilidade e atenção, sem os “quadriculamentos” de suas mesas, a engessar suas ações físicas e a impor limites. O pensamento se estrutura e flui de forma diferente, a partir de como o corpo está disposto no espaço. Após, tirar as cadeiras / carteiras de lugar, eu pedia que nós juntos - educandos e eu, construíssemos um novo espaço, isso quando não íamos ter nosso encontro no pátio da escola, na quadra poliesportiva, no hall da cantina, no corredor, na biblioteca, no jardim da frente.

⁵ O tempo “em Cairós” está inversamente estabelecido do tempo “em Cronos”. Cairós segundo a mitologia refere-se a esse tempo que está fora do tempo do relógio. Ele é medido por outros parâmetros. Exemplo: o tempo que as águas levam para moldar as margens do rio. Um tempo dilatado, intimamente relacionado ao prazer. O tempo interno do sujeito de perceber as coisas – o mundo.

Acreditando que deveria me preparar para ter uma formação docente, busquei o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio - Licenciatura Plena em Educação Artística com ênfase em Artes Cênicas, no Centro Universitário Belas Artes, concluindo o curso em 2008. Realizei também o Curso de Formação de Alfabetizadores, de linha freiriana, no Instituto Secular São José, onde pude refletir a respeito dos pressupostos da Pedagogia elaborada por Freire na área de Alfabetização de Jovens e Adultos. Esse curso era ministrado pela educadora Vera Barreto – Instituto Vereda.

De 2006 a 2011, integrei a Associação Teat(r)o Oficina Uzyna Uzona, dirigida por José Celso Martinêz Correia, atuando como diretor de Arte, diretor de Cena, iluminador, figurinista, aderecista e educador do Ponto de Cultura - Bixigão, onde havia oficinas com crianças e jovens das ocupações do bairro do Bixiga.

Dentre as aprendizagens desse período no Grupo Oficina, as turnês pelo Brasil foram muito ricas, porque vivemos múltiplas experiências com a pluralidade cultural presente nos estados. Além das apresentações teatrais, a contrapartida social estabelecida no SICONV⁶ do Ministério da Cultura com Juca Ferreira, era desenvolver oficinas para a população local. Esse processo deixava visível a relação educador/educando defendida na Pedagogia da Libertação, onde o educador acolhe o universo cultural do educando, e ambos ensinam e aprendem. No Pará, durante uma oficina de cenografia, propus que os jovens participantes criassem um objeto de cena para o espetáculo “O banquete de Platão”. Era um objeto símbolo da ciência médica – a Serpente – o antídoto, o remédio, e que serviria para ilustrar uma cena da personagem Eryximachus. Levei diversos materiais propositores: tecidos, fios, lãs, linhas, cordas – elementos de natureza eurocêntrica. E para minha surpresa, nenhum desses elementos fazia sentido aos educandos daquele encontro. Questionaram-me afirmando que aquelas matérias-primas apresentadas/sugeridas, não conseguiriam trazer/proporcionar aos olhos dos espectadores, a dimensão em termos de: textura, estruturação, organicidade, a familiaridade da natureza daquele animal: a cobra – réptil tão rotineiramente apresentado à vida daqueles jovens educandos. Foi então, que um dos jovens pediu licença para poder trazer um material que seria, (segundo ele), mais sugestivo e ideal na confecção daquele objeto. Imaginei que o jovem traria para o próximo encontro, para a próxima aula, o tal material.

⁶ O Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (Siconv) é a iniciativa do Governo Federal responsável por todo o ciclo de vida dos convênios, contratos de repasse e termos de parceria, no qual são registrados os atos, desde a formalização da proposta até a prestação de contas final. O SINCONV estabelecido com a Associação Teat(r)o Oficina Uzyna Uzona, referia-se ao Projeto Dyonisiacas - turnê, realizada no ano de 2010 por diversos estados do Brasil.

Mas, para a minha surpresa, o educando se retirou do local onde era ministrado o encontro (um barracão de lona improvisada), e foi até um pátio do terreno que nos dava suporte para o depósito da cenografia, subiu até a copa de uma palmeira, numa desenvoltura de quem abre uma porta, e desceu com duas imensas folhas verdes daquela árvore. Num gesto lépido, partiu ao meio (dividiu na extensão do comprimento - de “ponta a ponta”) cada uma das folhas, transformando em 4 metades (disse ele em: “- Em 4 bandas”), e começou a trançar com aquelas longilíneas folhas, tramas a partir do caule. E em menos de meia hora, surgiram na frente dos nossos olhos, duas imensas cobras feitas da “palha da palmeira”, e que conseguiam se estruturar por si só, em um plano horizontal - suspenso. Esse objeto existe na cultura dos povos originários da floresta, é uma tecnologia ancestral utilizada para retirar a goma da mandioca a fim de produzir o tacacá, seu nome é Tipiti⁷. Foi um espetáculo à parte, a desenvoltura dançante daquele corpo jovem, que, com as suas mãos e pés trabalhando juntos, concomitantemente na feitura desse objeto, produziu estruturas que lembravam pelos padrões do trançado, duas cobras imensas com comprimento de uns 2 metros cada. Pasmado, eu me perguntava: “- O que vim ensinar aqui?”. Percebi que, conforme afirma Freire, as camadas populares dominam saberes, produzem cultura.

É pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo é que mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. (FREIRE, 2019, p.108).

Em 2011, retornei ao “chão da Escola Pública”, em Itupeva/SP, com 17 turmas e 50 alunos aproximadamente em cada turma. Pude, nesse momento, conhecer uma escola com muita dificuldade para mediar a comunicação entre seus alunos. Isso acontecia porque metade dos educandos era proveniente do campo, filhos de trabalhadores rurais e que vinham sempre (no inverno ou no verão, chovendo ou ventando), com os pés calçados por chinelos e com uma “meia invisível” feita pela poeira de terra vermelha das estradas de servidão⁸. A outra

⁷ O tipiti é um trançado de folhas de palmeiras, com formato cilíndrico de aproximadamente dois metros de comprimento cujas extremidades são reforçadas. Em um dos lados é colocada a massa de mandioca, prensada pelo objeto para extração do líquido a fim de produzir o tacacá.

⁸ A servidão de passagem é um ato voluntário entre os proprietários, por meio do qual um dos imóveis adquire o direito de utilizar um caminho de acesso através do segundo imóvel.

metade dos educandos morava na cidade, e eram filhos dos trabalhadores das indústrias locais. Universos antagônicos, que, ao compartilharem o mesmo espaço de ensino, geravam um choque cultural muito acentuado. No entanto, ambos os públicos habitavam recursos materiais de consumo ínfimos e não se percebiam pertencentes a uma mesma classe social.

Em 2012, comecei a trabalhar em encontros com jovens moradores de Pirituba em situação de liberdade assistida, Programa da Associação Gaudium et Spes /AGES, que pertence à Pastoral do Menor - Região Episcopal Lapa, onde pude ter clareza das dificuldades desses jovens e do quanto as escolas criam barreiras para com eles dialogar.

Em 2013, ingressei no Sesc Bom Retiro, como educador. Desde essa época, trabalho em alguns programas infanto-juvenis, do Sócio Educativo: Curumim, Espaço de Brincar e Juventudes. Em dezembro de 2015, repensamos o Programa Juventudes e me tornei o educador referência. Esse programa atende a três fases das Juventudes: jovem adolescente 12-18 anos, jovem-jovem 19-24 anos e jovem-adulto 25-29 anos, com o intuito de auxiliá-los em suas diversas necessidades-específicas, e a criar condições para uma ampliação de horizontes. São jovens moradores do entorno da Unidade Sesc Bom Retiro, habitantes dessa periferia urbana.

Diante desse jovem que eu ainda não conhecia, com o qual buscava propor um diálogo como Arte-educador, julguei fundamental começar a compreender a sua realidade.

Não podemos deixar de levar em consideração as condições desfavoráveis, materiais, que muitos alunos da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. (*Idem*, p.108).

No Sesc Bom Retiro, desenvolvemos diversos projetos no Programa Juventudes. Entre eles, o Projeto Eixos, em 2017, que contou com a participação de 240 jovens inscritos e 20 educadores convidados. Propunha encontros semanais, com duração de 3 horas cada um, com 8 turmas diferentes.

Esses grupos vivenciaram situações de aprendizagem, que possibilitaram descobrir, e ter contato com linguagens da Arte, fortalecendo o desenvolvimento de suas identidades no sentido da Humanização. Jovens que se perceberam mais capazes de perguntar, dizer, participar, criar respostas pessoais. Ficou evidenciada a trágica realidade de seus contextos e o quanto projetos fundamentados na Pedagogia da Libertação poderiam lhes ajudar.

Era preciso articular as subjetividades de cada indivíduo, seus sonhos, medos, desejos, a propostas concretas e realmente objetivas. Criar essa ponte entre elas: “O desafio que se coloca é articular as esperanças subjetivas existentes em cada indivíduo e na sociedade com as oportunidades objetivas advindas das políticas sociais e econômicas”. (SOUZA NETO, 2023).

Organizado em eixos – 1º Eixo Teatro; 2º Eixo Saberes e Sabores; 3º Eixo Moda; 4º Eixo Derivas.

Cada eixo era composto de 4 encontros mensais, contemplando tanto os jovens que iam à escola regular no período matutino, no período vespertino, quanto no noturno (EJA). Realizados nos espaços da unidade do Sesc Bom Retiro, os conteúdos trabalhados foram diversos - temas como, por exemplo, ética e respeito em meio líquido (ao vivenciarem práticas de lazer e socialização numa piscina intergeracional), conteúdos técnicos em espaços específicos: Teatro, Sala de Costura, ETA, Cozinha etc. Dividido por 4 eixos/guarda-chuvas.

No eixo 1 - Teatro: elementos dessa linguagem: Corpo, Interpretação, Voz/Canto - a Palavra (declamação) - Direção e Atuação - Teatro do Oprimido Boal e Fichas de Viola Spolin, e também conteúdos mais técnicos: cenografia, iluminação, sonoplastia. E ainda visitas a espaços de teatro: Oficina, Arena, FUNARTE e outros.

No eixo 2 - Saberes e Sabores: da semente à mesa, produção de alimentos, o plantio saudável, a permacultura, as PANC's, tiveram aulas práticas de culinária com coletivos de cozinheiras – BonnoNutri e com a equipe da própria instituição Sesc. Aprenderam a fazer pão com Luiz Américo Camargo – autor do livro Pão Nosso. Foram visitar e experimentar novos sabores em restaurantes como Rosa do Líbano – comida árabe. Entenderam a lógica dos entrepostos de alimentos, quando visitaram o CEAGESP, o Mercado Municipal de São Paulo. Conheceram coletivos de permacultura, como o Viveiro Escola de União de Vila Nova, o Permaperifa, o Assentamento Dom Thomás Balduino (MST). E, durante o semestre: plantaram, colheram, aprenderam sobre a higienização e produção de alimentos diversos.

No eixo 3 - Moda: tiveram contato com as diferentes produções das sociedades e culturas diversas, identidades estéticas; viveram experiências de costura, tingimento, bordado, figurino, alta costura e foram visitar locais relacionados: A Casa do Povo – Atelier Vivo, Casa Juisi, o acervo de figurinos do Grupo XIX de Teatro – Vila Maria Zélia, as vestimentas das manifestações culturais populares no Memorial da América Latina.

No eixo 4 - Derivas - Cartografia afetiva e arqueologia emocional, conheceram outros locais da cidade de produção de Cultura: Centro Cultural Banco do Brasil, Caixa de Cultura,

Pinacoteca, Museu de Saúde Pública Emílio Ribas e até mesmo o “Beco do Batman” - galeria a céu aberto - Vila Madalena.

No Eixo Derivas, também descobrimos os lugares que eram importantes para cada jovem. Quinzenalmente, um dos jovens que compunha a turma, nos levava para alguma parte da cidade e revelava/compartilhava a importância daquele local.

Convém observar que os conteúdos trabalhados em cada eixo relacionavam-se entre si. Isso quer dizer que os eixos se interligavam. Derivas foi ao Teatro Oficina e o Eixo Teatro estudou o Oficina. O Eixo Moda estudou as diferentes possibilidades de confeccionar uma indumentária. E o Eixo Derivas apresentou diversas indumentárias, ao ir ao Memorial da América Latina. O Eixo Saberes e Sabores derivou até o Restaurante Rosa do Líbano, para conhecer a comida árabe. Por meio do Eixo Moda, os jovens conheceram formas de se constituir um figurino com plantas, elementos naturais que foram trabalhadas, no Eixo Saberes e Sabores. Os conteúdos se relacionavam e um contribuiu para a ampliação do outro; tudo estava conectado como é a realidade - como a natureza para nós se apresenta. A descrição de cada eixo será apresentada no capítulo III dessa dissertação.

Nas ações do educador, o currículo ocupa um papel importante. O currículo é uma proposta para uma prática social, é um projeto orientador das ações dos educadores, que pode ser continuamente analisado e reinventado para que realmente atenda às necessidades dos educandos. Para Gimeno-Sacristán (1998), currículo é uma forma de se ter acesso ao conhecimento e por isso não é estático e se realiza na relação com o contexto onde está sendo desenvolvido. Assim, o currículo pode ser um instrumento que contribui para a autonomia e dignidade dos indivíduos numa comunidade. O currículo não é um instrumento neutro. Ele expressa interesses sociais e culturais. Então, me coloquei essas questões: - Quais são nossos objetivos? O que ensinar? Por que ensinar? A quem servem os objetivos?

Freire (2013) traz suas críticas à Pedagogia Bancária e formula a Educação Libertadora, elaborando uma concepção de educação fundamentada no diálogo, por meio da problematização, da reflexão crítica e da visão do sujeito capaz de construir e ressignificar seus conhecimentos. Freire (1983) apresenta um novo conceito de currículo. Demonstra que o currículo pode estar a serviço dos seres humanos e da transformação social ou da opressão e da domesticação. A construção do currículo precisa partir das necessidades dos sujeitos, de sua realidade histórica, social, cultural e política, na busca de uma educação crítico-libertadora.

Para realizarmos o currículo na concepção freiriana, é necessário o diálogo, fundamentado no amor ao mundo e aos homens. A relação dialógica, na visão de Freire, é

baseada no amor, é um ato de esperança, fé e coragem. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança”. (FREIRE, 2013, p.114). Freire e Shor afirmam “o Diálogo não existe num vácuo político. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. (FREIRE; SHOR, 2008, p.122-127).

Nessa caminhada, o educador que trabalha com a Arte como meio para contribuir na formação de jovens, necessita conhecer com profundidade as Juventudes - porque não temos uma juventude, mas Juventudes diversas, sendo fundamental compreender os seus contextos, suas histórias, dores, sonhos, especificidades. Precisa analisar criticamente a sua prática, pois teoria e prática exigem avaliação constante na perspectiva de uma práxis libertadora.

A avaliação nasce desde quando os educadores perguntam quem são os educandos, o que desejam que as situações de aprendizagens lhes proporcionem, quais temas seriam relevantes, quais estratégias... A avaliação é um processo constante para que o educador tenha elementos a possíveis mudanças nos encaminhamentos. Ele deverá ser capaz de se questionar se está criando condições para a aprendizagem. E como os educandos respondem às propostas.

É necessário que os educadores estejam sempre em estado de atenção e que também mantenham os educandos em estado de atenção, abertos e sensíveis. É necessário encorajá-los a observar, serem curiosos, concentrar-se no que ouvem, abrirem-se a novas experiências. É necessário que os educadores gostem do que fazem, transmitam aos educandos seus entusiasmos nas situações de aprendizagem. “É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre”. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA. 1998, p.118).

Os educandos são pessoas diferentes, em suas motivações para aprender, com suas dificuldades, com ritmos diversos. Provenientes de múltiplas culturas, precisam ser respeitados nas suas indagações, proposições e expressões. O diálogo é fundamental. Ele é o caminho possível para o crescimento de educandos e educadores. Estimular a curiosidade é tarefa do educador. Estimular a participação, considerando os limites dos educandos.

Conforme afirma Freire “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”. (FREIRE, 2013, p.82). E continua o autor

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (*ibidem*, p.83).

Segundo Madalena Freire “Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura”. (1997, p.17). O educador freiriano precisa saber ouvir e estar aberto às indagações dos educandos. Segue a autora: “Ansiedade, confusões e insegurança são constitutivos do processo de pensar e aprender. Assim também como o de imaginar, o fantasiar e o de sonhar.” (*ibidem*, p.18).

Uma das tarefas do educador é acompanhar e instrumentalizar o educando nesse processo de apropriação de conteúdos, de instrumentos para criar, que gestarão a mudança e apropriação de desejos e projetos de vida. O educador ensina, enquanto ensina aprende. O educando aprende, enquanto aprende também ensina. E ambos aprenderão a pensar (melhor) e a construir seus projetos de vida.

É importante destacar o quanto essa população de jovens, que vivenciou esse projeto, é desrespeitada e violentada em seu cotidiano. Se os direitos básicos lhes são negados, na maioria das vezes, criam um auto - conceito negativo. Mas, durante o projeto, eles trouxeram muita coragem para tentar arriscar novas aprendizagens que lhes foram apresentadas. O referido projeto, baseado na Pedagogia da Libertação, sempre partiu da crença de que seriam capazes de se apropriarem de novos conhecimentos e habilidades. E que, além disso, ressignificariam muitos gestos e reconstruiriam ou construiriam sonhos.

Ana Mae Barbosa, arte/educadora freiriana, defende que o ensino de Arte deve partir da realidade do aluno, do que ele sabe. Convidá-lo a apreciar a Arte, agir/ fazer arte e enfim atuar na realidade. O educador que ensina Arte ajuda o educando a ler a realidade, se expressar. A autora vê a expressão artística como instrumento para a construção de identidades. Ela vê a Arte como caminho para a libertação, para contribuir que crianças e jovens elaborem e realizem seus sonhos e projetos de vida.

Na convivência diária com esses jovens, constatei o quanto é preciso aprofundar as reflexões sobre a trágica realidade de seus cotidianos e incessantemente buscar uma formação docente mais competente para com eles dialogar, especificamente por meio das linguagens das Artes. Assim, diante de muitas questões, decidi cursar o programa de Pós-graduação A Arte de Ensinar Arte no Instituto Singularidades. E também Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Claretiano.

Nessa busca, quando desejava compreender esse jovem, destaquei Souza Neto (2003), que estuda o “menor” e nos propõe que lutemos para que esse seja um “cidadão”. (SOUZA NETO, 2003). Esse autor analisa a relação educador com jovens - cujas vidas são marcadas por derrotas e morte. - Como o educador poderá assumir essa tarefa?

Hoje, sabemos que não existe apenas uma juventude no Brasil. E que mesmo no centro da cidade de São Paulo, cada território tem sua história, suas leis, combinados, seus costumes - a Favela do Moinho, a Favela do Gato, a “favelinha da Barra-Funda”, as ocupações Mauá, Prestes Maia, Cine Marrocos, São João, o póstumo Edifício Wilton Paes de Almeida, os cortiços, as pensões, as ruas da denominada equivocadamente Cracolândia⁹.

Existem inúmeros jovens, que em sua grande maioria, não têm seus direitos básicos garantidos. Há os que se alimentam adequadamente e os que não comem. Há os que moram em palacetes e os que estão em barracos, sem saneamento básico. Há os que vão à escola, conhecem países, têm acesso ao lazer, ao esporte. E aqueles para os quais uma escola precária lhes é oferecida. Os que têm acesso à cura e os que não conseguem nem mesmo orientações mínimas a respeito de saúde. Dessa maneira, há Juventudes.

Fundamentado na Pedagogia da Libertação, elaborada por Freire, não é possível aceitar essa realidade cruel.

Então, como viver uma pedagogia freiriana diante de uma população profundamente injustiçada? Como a pedagogia freiriana poderá nos iluminar? Como elaborar um currículo libertador, que possa ajudar essa parte das juventudes? Como dialogar com esses jovens, tendo a Arte como meio para alcançar a dignidade do ser?

Ser educador hoje é um grande desafio, é resistir, pois esse se confronta com complexos problemas, causados pelas ações perversas da globalização e pelas formas como os governantes e a sociedade vem respondendo às consequências da globalização, entre elas o racismo estrutural, a exclusão social, a Necropolítica, o Biopoder.¹⁰

⁹ Carl Hart é o professor de psicologia e de psiquiatria da Universidade de Columbia. Hart é conhecido por sua pesquisa sobre abusos e vícios em drogas. Ele foi o primeiro professor titular afro-americano de Ciências na Universidade de Columbia. Sobre a utilização do termo Cracolândia, Hart explica no vídeo: “- Cracolândia deveria ser uma série de TV. Vocês precisam saber que quando usamos esse nome, criamos uma narrativa, e a linguagem é tão importante. Estamos mostrando à sociedade como vilanizar específicos grupos de pessoas. Nesses lugares de consumo de drogas, há muito mais coisas acontecendo lá além do crack. E o crack é uma parcela pequena do que acontece por lá. Acho que o termo “cracolândia” é sexy, ele indica ao ouvinte que esse é o inimigo. Essas são as pessoas que nós decidimos que não gostamos. Em uma palavra você consegue incutir tanta coisa. E nem ao menos é precisa. Mas é como na TV e nos filmes, não importa se é preciso ou correto. O que importa é se você tem uma boa história. E é isso que fazemos com esse termo”

¹⁰ Conceito, originariamente desenvolvido pelo pensador Michel Foucault, como uma forma de governar a vida.

Diante desse quadro, Freire (2013) propõe desvelar a realidade, “denunciar” as injustiças, romper com as concepções elitistas e fatalistas de que está tudo pronto, acabado. E anuncia a possibilidade da mudança, propondo a conscientização e a transformação das pessoas e do mundo, no sentido de uma sociedade mais democrática, mais justa e essencialmente humana. Anuncia coragem e esperança.

Quem são os jovens com os quais trabalho? São jovens concretos de uma realidade específica – Brasil, Estado de São Paulo, cidade de São Paulo - centro da cidade de São Paulo. Brasil, que sofre determinações de um contexto mais amplo – caracterizado pela globalização.

Para estudar a globalização, tomei as obras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Santos (2011), Oliveira (2021), Dardot e Laval (2016).

A globalização pressupõe a submissão econômica fundada no mercado global. Nesse cenário, os países terceiro-mundistas chegam a promover um desmonte da economia nacional, em conformidade com o receituário neoliberal. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI: 2003). No âmbito político-institucional, vemos um Estado, que tem por finalidade sustentar a nova ordem econômica e política mundial. O poder das sociedades neoliberais concentra-se nas forças de mercado, nos grandes grupos financeiros e industriais, que, com o Estado, definem as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações econômicas e os ajustes político-financeiros. As corporações transnacionais e as instâncias superiores de concentração de poder são ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Os países ricos desempenham papel ativo na sustentação dessa política global. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI: 2003).

Para Milton Santos (2011), a globalização pode ser compreendida por meio de três óticas - a fábula, o real e a utopia. Isso significa, a primeira visão: a fantasia - o que desejam que todos acreditem. A segunda, o real, isto é, a perversidade, os crimes, as injustiças sociais. E a 3ª ótica - o que buscamos alcançar. Santos denuncia que nos fazem pensar em muitas fantasias. Uma delas é que somos uma aldeia global e somos informados a respeito das notícias de forma instantânea. O mundo se tornou ao alcance de todos. Fazem-nos acreditar que todos têm acesso aos produtos de um mundo avançado. Na verdade, nem todos têm acesso às informações e uma minoria tem garantido o que de positivo se produz, por exemplo, na ciência e na tecnologia. O que é transmitido à maioria é uma informação manipulada, que se apresenta como ideologia. As mídias não nos trazem os fatos, mas uma interpretação dos fatos. O Estado atende aos interesses internacionais em detrimento dos direitos da população, no sentido de uma vida digna. O desemprego torna-se crônico, a pobreza aumenta, as classes médias perdem em qualidade de vida. A fome e a falta de moradia se generalizam nos

continentes. Diante desse cenário, é urgente construirmos “uma outra globalização” - que represente a superação dessa realidade e as condições da dignidade para toda a população. Algumas ações no Brasil já significam o início desse processo. Há pessoas que criam respostas alternativas, que valorizam as camadas populares e as ajudam a ter voz e a criar seus caminhos. Para o autor, essas respostas não serão suficientes, mas são necessárias, pois o fundamental é o Estado se fortalecer e defender os direitos do cidadão.

Entre respostas alternativas, os educadores poderão desenvolver projetos, que ajudem as camadas populares a ter voz e a lutarem por dignidade. No que se refere aos jovens brasileiros, não existe uma política pública efetiva que lhes assegure um futuro promissor. Apesar da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA -Lei n.8069/90, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDBEN/96, do Estatuto da Juventude - Lei 12852/13:

XI Do Direito à segurança Pública e ao acesso à Justiça Art. 37. Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social. (BRASIL, 2013).

O Brasil precisa ainda avançar no que se refere à garantia dos direitos básicos a todos os jovens.

Um dos dramas vividos por muitos desses jovens é que deixaram de sonhar. À primeira vista, parece impossível ao ser humano não sonhar, não ter planos, não ter expectativas, esperanças. Se somos humanos, sonhamos. Todavia, aqueles que vivenciam o abandono, têm mutilada a sua capacidade de sonhar. Foram tantas as frustrações, a negação de seus direitos, que se tornam amorfos em relação a sonhar, que se veem como incapazes, pequenos, inferiores em relação aos outros. Ou, em muitos casos, acreditam que suas vidas já estão marcadas pela morte precoce. A morte é certa e chegará a qualquer hora, em breve. Assim, o que vale é o agora, o prazer momentâneo, fugaz. Os determinantes/marcadores sociais foram tão violentos, que esses jovens não chegam à consciência de que são seres históricos, poderosos, capazes de conhecer, criar, agir sobre o real, que são determinados, mas que são capazes de transformar a si mesmos e a realidade.

Souza Neto afirma

Deve o educador ter consciência de que é uma referência para aqueles que passaram por uma experiência histórica de degradação de valores e vivenciaram uma das experiências mais duras para o ser humano - o abandono. A exclusão pode impedir o avanço do conhecimento e levar à mutilação de seu processo de aquisição e construção. (SOUZA NETO, 2005 p.28).

O educador freiriano acredita que a História faz o homem e o homem faz a História. Acredita que o homem faz o conhecimento e que o conhecimento faz o homem, da aparência à essência.

O educador freiriano tem consciência de que é responsável em criar “oportunidades objetivas” para esses jovens. O compromisso do conhecimento é iluminar a realidade, acolher as dificuldades e dilemas da humanidade. Esse compromisso torna-se claro nas relações humanas mediadas pelo conhecimento. O educador precisa considerar o multiculturalismo, os conflitos sociais, as diferenças de etnias, gênero, faixas etárias, classes sociais, e especialmente as características pessoais daqueles que vivenciam a experiência da exclusão.

O educador freiriano precisa sempre dar ao educando o tempo necessário para aprender, problematizar, solucionar, dar sentido ao vivido, apropriar-se do conhecimento, sonhar. Lembrando também que o sonho coloca asas nos pés e suaviza a dor.

Nessa trajetória de formação e de atuação profissional, muitas questões foram colocadas: O que caracteriza esses jovens moradores da região do centro de São Paulo? Que determinantes interferem em suas vidas? O que significa a construção de um currículo crítico em Artes? Como um currículo crítico poderia ajudá-los por meio de um projeto vivenciado por eles? Como deve ser a atuação de um Arte - educador freiriano, que se coloca a serviço da Humanização de jovens com esse perfil? Quais conceitos freirianos da Pedagogia da Libertação são fundamentais num projeto crítico? Quais conteúdos e metodologia em Artes seriam adequados para essas propostas? Como acompanhar e avaliar projetos numa perspectiva freiriana da Pedagogia da Libertação?

A partir desses questionamentos, formulamos o seguinte problema: **Quais as contribuições que um currículo crítico, fundamentado na Pedagogia da Libertação, elaborada por Freire, vivenciado pela mediação das Artes, poderão oferecer ao desenvolvimento de identidades de jovens das camadas populares, moradores do centro da cidade de São Paulo, no sentido da Humanização?**

Então, o **objetivo geral** de minha pesquisa ficou assim definido:

Analisar a prática em Arte - Educação, a partir de uma visão crítica de currículo de base freiriana, que visa a contribuir com a construção de identidades de jovens moradores das periferias do centro da cidade de São Paulo.

E os **objetivos específicos**:

- 1. Caracterizar os perfis de jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo;**
- 2. Descrever, analisar e refletir a respeito dos projetos desenvolvidos no Programa Juventudes, destacando o Projeto Eixos junto a jovens moradores do Centro da Cidade de São Paulo, no período de 2016 a 2022.**
- 3. Analisar os significados que os jovens e os educadores atribuíram a essas vivências no período de 2016 a 2022.**
- 4. Analisar os limites e possibilidades do currículo construído, que fundamentou a experiência, no processo de construção de identidades de jovens moradores das periferias do centro da cidade de São Paulo.**

Compreendemos vivências como o processo onde se realiza a reflexão pessoal sobre a experiência, tendo clareza de que a vivência de cada um sobre a mesma situação é única, e depende de sua história de vida, personalidade e muitos aspectos. Nessa investigação, tomamos prática como práxis. Segundo Vasquez, práxis é a atividade que leva à transformação “real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. (VASQUEZ, 1968, p.194). Freire enfatiza a importância da práxis, em que a objetividade e subjetividade formam uma unidade dialética. A práxis é definida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor - oprimidos”. (FREIRE, 2003, p.38).

Quanto à metodologia, a investigação insere-se nos parâmetros da abordagem qualitativa. Apoiados nos princípios dessa abordagem, realizamos uma pesquisa bibliográfica em obras que nos forneceram subsídios para compreender os jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo, a questão do currículo e o significado de um currículo crítico na visão freiriana, a Arte como meio para auxiliarmos essas juventudes a viverem um processo de desenvolvimento de suas identidades, o contexto sócio-econômico, político, cultural brasileiro marcado pela globalização excludente. Realizei também uma autoetnografia, descrevendo e analisando minha caminhada na construção da minha profissão docente como arte/educador e os projetos no Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, que tiveram a duração de seis anos, em especial o Projeto Eixos, com grande variedade de

registros escritos e audiovisuais. A autoetnografia foi complementada por entrevistas, no ano de 2023, a educadores e a jovens que participaram do referido projeto.

Metodologia - trilhas da pesquisa

Assumi realizar uma pesquisa qualitativa, porque essa “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p.30).

Primeiramente, houve uma pesquisa bibliográfica em obras de autores que estudam os conteúdos presentes na pesquisa, como o contexto em que vivemos, marcado por uma globalização excludente, os jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo, o ensino da Arte - com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das identidades dos jovens, o significado de currículo, especialmente de um currículo crítico - libertador, fundamentado nos princípios da Pedagogia da Libertação, elaborada por Paulo Freire.

No âmbito da pesquisa qualitativa, decidi por uma pesquisa autoetnográfica, porque acredito que ela favorece a expressão do sujeito pesquisador, descrevendo e analisando criticamente sua ação dentro de um contexto, procura desvelar aspectos que não são captados por uma pesquisa tradicional. E ainda, a autoetnografia favorece o sujeito e autor da pesquisa a repensar o seu papel de promotor de conhecimento e a sua própria subjetividade. Assim, pela autoetnografia, apresentarei o Projeto Eixos, realizado no ano de 2017, junto a jovens de territórios diversos do centro da Cidade de São Paulo.

“A pesquisa etnográfica analisa e interpreta o comportamento de pessoas ou grupos, um sistema social, e fundamentada na etnografia, implica a descrição e a interpretação”. (SAMPIERE, COLLADO e LÚCIO, 2013). A pesquisa autoetnográfica é adequada para registrar a efetiva participação do pesquisador no processo de observação e interação com os sujeitos da pesquisa.

Ao descrever e analisar o Projeto Eixos, contei com uma variedade de registros - fichas de observação, fotos, vídeos, depoimentos, documentos da proposta do projeto e outros. Complementando essa primeira parte, realizei em julho de 2023, entrevistas com questionários semi-estruturados com 9 jovens e 5 educadores, que participaram do referido projeto.

A pesquisa qualitativa

Segundo André e Gatti (2008), os métodos qualitativos de pesquisa têm suas origens nos séculos XVIII e XIX, quando sociólogos, historiadores e cientistas sociais questionaram o método de pesquisa das ciências físicas e naturais ser empregado como modelo para a investigação e estudo dos fenômenos humanos e sociais, e buscaram, então, novas formas de pesquisa. Essas ideias se desenvolveram num amplo debate de crítica à concepção positivista de ciência e à defesa de uma perspectiva de conhecimento idealista - subjetivista, que, contraria à posição que separa sujeito e objeto, valoriza a maneira própria de entendimento da realidade do sujeito. Essa nova perspectiva busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados - o que torna inaceitável acreditar numa postura neutra do pesquisador.

A partir dos pressupostos acima citados, que se configura a abordagem qualitativa. Nos fundamentos dessa abordagem, estão os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes, entre elas a etnografia. Em todas as correntes, são valorizados o mundo do sujeito e os significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais, que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos que forjam as condutas dos atores sociais. Conforme André e Gatti (2008), esses princípios já estavam presentes nas reflexões do século XIX, mas nos meados dos anos 1960 ganharam força na área da Educação. Como apontei no capítulo 1 dessa dissertação, os anos 60 foram marcados por movimentos sociais, contestações, lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos. Nesse contexto, a abordagem qualitativa, em muitas pesquisas serviu para dar voz aos sujeitos. Também, nesse momento, houve a valorização da Sociologia por parte dos educadores e a influência dessa área do conhecimento na Educação. A Sociologia defendia o interacionismo simbólico, perspectiva que trouxe um lugar teórico para o sujeito social como intérprete do mundo. Daí, novos métodos de investigação na Sociologia e na Educação.

Para Chizzotti “o termo qualitativa implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. (CHIZZOTTI, 2011, p.28).

Assim, essa abordagem possibilita a interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos fatos, fenômenos, às suas ações em seus contextos. Em outras palavras, o pesquisador, no seu processo de busca, por meio de suas observações, registros, análises e reflexões, não tem diante de si um objeto inerte, mas um objeto vivo. E nem o pesquisador é

isento, impermeável às suas concepções, valores, sentimentos que orientam suas ações de investigador.

Segundo Chizzotti

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito - observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

A pesquisa qualitativa poderá empregar uma variedade de “materiais empíricos”. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

A autoetnografia

A palavra autoetnografia origina-se do grego auto (em si mesmo), ethnos (nação, um grupo de pertencimento) e grapho (escrever). Então, significaria a forma de se escrever um relato sobre um grupo, povo, a partir de si mesmo.

Conforme Ellis (2004) apud Santos (2017), “a autoetnografia é um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural.”

Segundo Magalhães (2018), as pesquisas de natureza qualitativa com enfoque autoetnográfico são em número reduzido no Brasil. Na área da educação, a autora identifica Bossle e Molina Neto (2009), Silva (2011) e Ono (2017). Afirma que o termo autoetnografia foi empregado pela primeira vez por Karl Heider em 1975, para descrever estudos nos quais os membros de uma determinada cultura fornecem seus próprios relatos sobre essa cultura. Conta que na mesma década, o antropólogo David Hayano utilizou o termo ao se referir a trabalhos de antropólogos sobre seus próprios povos.

Santos (2017) afirma, que a autoetnografia representa a experiência pessoal de um pesquisador no contexto das relações sociais e práticas culturais, procurando revelar o conhecimento do interior do fenômeno. Para esse autor, a autoetnografia é um método da pesquisa qualitativa, reconhecido cientificamente e capaz de desvendar, por sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para os pesquisadores.

Jonnes, Adams e Ellis apresentam

5 chaves para a construção da autoetnografia: 1. A visibilidade para o eu do pesquisador, tornando - se visível no processo, sendo que este eu, não é separado do ambiente - só existindo na relação com o outro. 2. forte reflexividade, que representa a consciência de si e a reciprocidade entre o pesquisador e os outros membros do grupo - o que conduz a uma introspecção guiada pelo desejo de entender ambos. 3. engajamento, em contraste com a pesquisa positivista, que assume a necessidade de separação e objetividade - a autonomia visa ao engajamento pessoal como meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade. 4.vulnerabilidade - a autonomia é bem sucedida quando é emocionalmente tocante, tocando os leitores pelas histórias que estão lendo. Isso traz vulnerabilidades ao explorar a fraqueza, força, e ambivalência do pesquisador. É abertura de seu coração e mente. 5. rejeição de conclusões - a autonomia resiste ao fechamento das concepções de si e da sociedade, pois é concebida como algo relacional, processual e mutável. (ADAMS, ELLIS E JONES, 2015, apud SANTOS, 2017).

Dessa maneira, o texto autoetnográfico pretendeu propor a perspectiva científica para além da racionalidade objetiva, tendo clareza de que o conhecimento não é neutro. Segundo Adams, Ellis e Jones (2015, p.36, apud Santos 2017, p.231) existem quatro razões fundamentais para realizar a autoetnografia: 1. realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições à pesquisa e teoria existente; 2. abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3. interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; 4. tornar a pesquisa acessível a diversos públicos.

O termo usado por Hayano, na década de 70, é assumido no início de 1980, para designar uma abordagem metodológica no Departamento de Fenomenologia, Etnologia e Sociologia na Universidade de Chicago. No Manual de Pesquisa Qualitativa (Handbook Qualitative Research), no início de 2000, nos Estados Unidos, já se pode identificar muitos trabalhos sobre a etnografia pessoal, experiência pessoal, narrativa pessoal, escrita pessoal, autobiografia e reflexividade, apontando para a valorização dessa abordagem.

Santos (2017) também relata que em 2005, Norman Denzin iniciou o International Congress of Qualitative Inquiry (Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa) com uma

conferência, reconhecendo a importância da reflexividade da experiência pessoal na investigação. (SANTOS, 2017, p.241)

Magalhães afirma, apoiada em Ellis e Adams (2011), que a autoetnografia é uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador, que transpõe para o seu estudo as suas experiências, com emoção, revelando detalhes da pesquisa. A autora continua destacando que a autoetnografia traz a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, revelando o conhecimento de dentro do fenômeno. (MAGALHÃES, 2018, p.18 - 19).

Além disso, para Jones, Adams e Ellis, é possível escrever autoetnografia com diferentes características: (1) imaginativo-criativa: representa o tipo mais inovador e experimental, publicações neste estilo têm incorporado poesia e diálogos performativos baseados na autobiografia dos pesquisadores; (2) confessional-emotiva: diferente da escrita convencional e científica, esta abordagem busca expor detalhes que provocam reações emocionais nos leitores; (3) realista-descritiva: este estilo busca descrever a experiência do pesquisador por meio de uma narrativa, integrando detalhes que auxiliam o leitor a reconstruir em suas mentes a realidade descrita; (4) analítico-interpretativa: é uma abordagem acadêmica típica comum na pesquisa em ciências sociais, que tende a suportar a análise e a interpretação sociocultural.

A autoetnografia tem sido utilizada, dessa forma, para criticar discursos dominantes e hegemônicos, pautados no poder da colonização ocidental, como, por exemplo, o discurso biomédico, no qual narrativas autoetnográficas de pacientes desafiam o discurso médico que exclui a experiência de seus corpos. O corpo oferece o nexo epistemológico e ontológico, para a emergência de novos insights, é o ponto zero da percepção, o centro onde se define o horizonte do eu. (JONES, S.H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Handbook of autoethnography. Walnut Creek: Left. Construção Press, 2013).

Para Denzin e Lincoln (2003, p.3 apud Santos 2017, p.241),

cada pesquisador fala de dentro de uma comunidade interpretativa distinta, que configura, na sua forma especial, com os componentes multiculturais que estão presentes no campo da pesquisa qualitativa. Em outras palavras, o método é guiado por um conjunto de crenças e de sentimentos do pesquisador sobre o mundo e sobre como este pode ser compreendido e estudado.

A análise autoetnográfica poderá promover a reflexão crítica da vida social e da prática educativa. Para tal, o autoetnógrafo deverá descrever cuidadosamente suas vivências, subjetivamente, suas experiências reais, por meio de narrativas que ilustrem sua cultura, revelem sua identidade e outras identidades, muitas vezes ignoradas. As pesquisas autoetnográficas poderão documentar a opressão e desvelar a injustiça social. Conforme Denzin (2015, p.139, apud Santos, 2017), a autoetnografia “se torna uma ferramenta para documentar a opressão, um método para entender os significados da opressão e uma maneira de implementar uma política de possibilidades”.

Então, na pesquisa autoetnográfica, sujeito/autor da pesquisa tem a possibilidade de repensar o seu papel de produtor de conhecimento, de analisar a sua própria subjetividade, construída interativamente, “circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal”. (VERSIANI, 2005, p. 88).

A autoetnografia exige criticidade, exige ação - reflexão - ação, cria também condições para a aprendizagem e auto-crítica. O pesquisador aprende com a própria pesquisa, com a interpretação de seus sentimentos, emoções, ações. Aprende sobre a cultura que investiga, com os sujeitos dessa cultura. O pesquisador poderá criar novas respostas para a sua prática educacional no ambiente onde atua, rever posturas, mobilizar outros educadores para criarem práticas transformadoras. Portanto, trata-se de uma prática formativa.

Assim, a dissertação está estruturada da seguinte forma:

A **Introdução** - apresenta a trajetória pessoal/profissional do autor, salientando suas razões e interesses pelo objeto de estudo, seus questionamentos, o problema da pesquisa, os objetivos e a metodologia.

O **Capítulo I – A construção de um currículo crítico - libertador** - apresenta uma breve história do currículo, destacando a importância da contribuição de Paulo Freire.

O **Capítulo II - Diálogos construídos com as juventudes moradoras das periferias do centro da cidade de São Paulo** - analisa os territórios onde moravam os jovens participantes do Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, dentro do contexto da globalização.

O **Capítulo III - O Projeto Eixos - diversos olhares. Significando e ressignificando a caminhada** - descreve e reflete os projetos desenvolvidos no Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, especialmente o Projeto Eixos, sob o olhar do autor, dos jovens e dos educadores

participantes do projeto. Destaca os conceitos freirianos, que fundamentam o Projeto Eixos, baseado na proposta teórico/metodológica desenvolvida por Ana Maria Saul.

As **Considerações finais** - o autor faz uma síntese do estudo realizado, retomando os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Analisa questões fundamentais desenvolvidas na dissertação e questões que ainda inquietam o autor.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR

Desde minhas primeiras ações como educador, tanto na Educação Formal como na Educação Não-formal, sempre busquei conhecer a realidade dos grupos de jovens com os quais atuava – seus problemas, interesses, sonhos, histórias de vida... Para planejar os projetos, definia os conteúdos, as situações de aprendizagens e a avaliação, a partir de obras da área do Teatro, destacando as de Augusto Boal e de autores da Arte – educação, em especial, Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins. Mas, a questão central voltava-se aos objetivos do trabalho que iria realizar:

- Quais objetivos esse projeto deseja alcançar?
- Que significado tem esse projeto na vida desses jovens?

Somente nas aulas de Didática com o Prof. Dr. Acácio Ribeiro Vallim Junior na graduação, PUC/SP, é que comecei a compreender que as questões que eu formulava referiam-se ao currículo, à didática, ao ensinar, à atuação docente.

Com o passar dos anos, em muitas e complexas realidades, vivi duas grandes descobertas: a primeira é que constatei que não existe uma juventude, mas Juventudes e a segunda – que há concepções diferentes sobre educação, ensinar, aprender. Então, percebi que as questões sobre currículo não são simples e deveriam partir da concepção que temos de homem – mundo, educação e de sociedade – que desejamos ajudar a construir.

Diante dessas descobertas, decidi que meu compromisso seria atuar junto a jovens das camadas populares e que Freire seria o autor principal em que eu fundamentaria meu trabalho.

Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre currículo, mas suas obras analisam questões curriculares, quando ele critica a pedagogia tradicional, denominando-a “educação bancária” e propõe a “educação problematizadora”. (FREIRE, 2015)

Assim, nesse capítulo, meu propósito não é descrever detalhadamente o percurso histórico desse conceito (currículo), nem trazer todos os estudiosos que analisaram o conceito e o resignificaram.

Pretendo, então, apresentar, em primeiro lugar, o conceito tradicional de currículo, que se inspirava na fábrica e no modelo de organização proposto por Frederick Taylor, referindo-se a uma “administração científica”.

Em segundo lugar, trazer alguns autores críticos, que se opuseram a essa visão de currículo. Entre eles, os crítico-reprodutivistas, que analisaram a escola na sociedade capitalista e seu papel de reprodução das desigualdades sociais, dando bases a muitos estudos posteriores.

Num terceiro momento, destacar Paulo Freire e suas contribuições para a elaboração de um currículo crítico, a serviço das camadas populares.

2.1 CURRÍCULO – SIGNIFICADOS

O termo currículo possui vários sentidos, historicamente construídos, de acordo com a abordagem defendida. Etimologicamente – “ato de correr”, “percurso”, originado do verbo latino *currere* (correr).

Lopes e Macedo (2011, p.20) indicam, a partir da obra de David Hamilton, as origens dos termos *classe* e *curriculum*. *Teoria e Educação* (1992) é a obra na qual aparece pela primeira vez o termo que data de 1633, em documentos da Universidade de Glasgow, referindo-se a um curso seguido pelos estudantes, relacionando-o a um plano de aprendizagem.

Atualmente, afirmamos que o currículo diz respeito às experiências de aprendizagem planejadas. O ensino, tanto na Educação Formal quanto na Educação Não-formal, precisa ser planejado e essa ação exige seleção de conteúdos, de situações de aprendizagens, organização, avaliação e, acima de tudo, clareza de seus objetivos.

Todavia, o conceito não é simples; ele implica muitas questões que historicamente vem sendo discutidas por inúmeros estudiosos:

- Quem define o currículo?
- Que interesses defende?
- A serviço de quais objetivos, o currículo se realiza?

2.2 O MODELO FABRIL – INSPIRAÇÃO PARA UM CURRÍCULO

Segundo Silva (1999), o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo, nos Estados Unidos, anos 1920, para responder às necessidades de uma sociedade que vivia um processo de industrialização e um movimento migratório. Bobbitt escreve, em 1918, o livro *The Curriculum*, um momento em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas com suas diferentes e particulares visões”. (SILVA, 1999, p.22).

Na década anterior, na Psicologia, o comportamentalismo, e na Administração, o taylorismo, notabilizaram-se na sociedade estadunidense. Essas abordagens vão subsidiar os

administradores da educação das massas, no setor público, porque “as demandas sobre a escolarização aumentam como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo”. (LOPES e MACEDO, 2011, p.21).

Nesse cenário, Bobbitt propôs que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, que fosse capaz de definir precisamente os resultados que pretendiam obter, os métodos para obtê-los e formas de mensuração para saber com precisão se esses resultados foram alcançados. Esse autor queria que a escola funcionasse baseada nos princípios de administração científica desenvolvidos por dois engenheiros: Frederick Taylor (1856-1915) e Jules Henry Fayol (1841-1925), precursores das abordagens clássica e científica da administração.

Para Bobbitt, as finalidades da educação seriam preparar o indivíduo para as exigências profissionais da vida adulta. Ele desejava responder às questões: - Quais as finalidades de uma educação de massa? – Quais os objetivos de uma educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral acadêmica? Era preciso mapear as habilidades necessárias para as diversas ocupações. O especialista em currículo levantaria as habilidades para criar currículos. Nessa visão, o currículo era uma questão técnica.

Baseado nessa concepção, o estadunidense – Ralph W. Tyler, em 1949, publica o livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, focando a área da avaliação educacional. Seu modelo de construção de currículo foi muito utilizado no mundo ocidental, e no Brasil, serviu de modelo para a reforma curricular dos anos 1970.

Para Tyler, são cinco as questões centrais para o planejamento de um currículo: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? 2. Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis para alcançar esses objetivos? 3. Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? 4. Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? 5. Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo?

Dessa maneira, esse autor concebe os princípios de currículo como a organização das experiências dentro de cada componente curricular. Propõe uma avaliação orientada pelos objetivos e centrada no aluno, que visa a fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem para a modificação dos comportamentos dos alunos.

Hoje observamos que diversos aspectos da racionalidade tyleriana estão ainda presentes em documentos curriculares.

Além de Tyler, outros autores, que defendiam a “racionalidade técnica”, influenciaram os educadores brasileiros no que se refere a currículo. Entre eles, Benjamim Bloom, James Popham, Eva Baker.

2.3 O CURRÍCULO NA CONCEPÇÃO DE JOHN DEWEY

John Dewey foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Acreditava que a criança é uma criatura ativa, exploradora e, assim, a tarefa da educação deveria ser alimentada pela experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. A educação não era uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas um local de prática de princípios democráticos. “Escreve, em 1902, o livro que tinha a palavra currículo no título *The Children and the curriculum*. Nesse livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia”. (SILVA, 1999, p. 23).

Dewey foi nos Estados Unidos um dos precursores da educação nova, ou pedagogia nova, – e que deu origem no Brasil ao termo escolanovismo. Nos anos de 1920, os princípios de Dewey serviram de base para as reformas educacionais em alguns estados do Brasil. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo divulgaram no Brasil o escolanovismo.

A pedagogia elaborada por Dewey, Pedagogia Pragmática, ou Progressivista, afirmava que a educação é o resultado da interação entre organismo e o meio através da experiência ou da reconstrução da experiência. A atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências, onde são ativadas as potencialidades, necessidades e interesses da criança. O currículo não deve se basear nas matérias de estudo convencionais, pois essas expressam a lógica do adulto, mas nas atividades de ocupações da vida presente. (DEWEY, 1971).

2.4 AS TEORIAS CRÍTICAS

Os anos 1960 caracterizaram-se por movimentos de contestação, lutas, reivindicações em muitos países: o movimento de independência de antigas colônias europeias, o movimento pela defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, os protestos contra a Guerra no Vietnã, os movimentos estudantis na França e em outros países, o movimento feminista, o movimento de contracultura, as lutas contra a Ditadura Militar no Brasil. Valores dominantes da sociedade são questionados. A educação é questionada. Esboçam-se reações contra as concepções conservadoras de currículo.

Nos Estados Unidos sob a liderança de William Pinar, no ano de 1973, realiza-se a 1ª Conferência sobre Currículo, com fortes críticas aos modelos curriculares de Bobbitt e Tyler. A crítica se intensificou e se expressou por meio de dois grupos – de um lado, os que se fundamentavam em conceitos marxistas, como os de Gramsci e os dos pensadores da Escola de Frankfurt. De outro, os que se inspiravam na Fenomenologia e na Hermenêutica.

Na Inglaterra, a crítica ao currículo se deu a partir da chamada Nova Sociologia. Nesse sentido, Michael Young publica o livro *Knowledge and control*, 1971, propondo as bases de uma “Sociologia do currículo” (SILVA 1999).

Na França e nos Estados Unidos, destacam-se, nos anos 1970, pensadores com formação marxista, que denunciaram a escola como reprodutora das desigualdades sociais. Eles foram denominados por Saviani “crítico-reprodutivistas”.

2.4.1 Os crítico - reprodutivistas

Saviani, no livro *Escola e democracia*, publicado em 1983, e antes nos *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, apresentou as teorias da educação presentes na História da Educação Brasileira. Afirmou, nessas duas publicações, a relevância desses autores, ao analisarem a escola capitalista e denunciarem a dependência da educação em relação à sociedade.

2.4.1.1 Os crítico - reprodutivistas franceses

Para Saviani, os autores franceses de formação marxista, os crítico-reprodutivistas, desenvolveram teorias que podem ser classificadas em

- Teoria da Escola como aparelho ideológico do Estado;
- Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica;
- Teoria da escola dualista.

Na primeira teoria, destaca-se Louis Althusser, filósofo, cuja obra mais divulgada foi *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Denuncia, no Estado, os aparelhos ideológicos – sistema das igrejas, sistema escolar, sistema familiar, sistema jurídico, político, sindical etc. E os Aparelhos Repressivos do Estado – o governo, a administração, o exército, a polícia, os

tribunais, as prisões etc. Os AIE funcionam pela ideologia e secundariamente pela repressão. Os ARE pela violência e secundariamente pela ideologia.

Para Althusser, a escola é o instrumento dominante de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Afirmar Saviani: “ela toma para si todas as crianças de todas as classes sociais, inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante”. (SAVIANI, 2012, p.22).

Se entendemos ideologia como crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis, a escola transmite a ideologia através de seu currículo, “ensinando” às pessoas das classes subordinadas a obediência e a submissão. E às pessoas das classes dominantes, o controle e o comando.

Analisando Althusser, Silva afirma: “A problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste em buscar estabelecer qual é a ligação entre escola e Economia, entre a Educação e a produção”. (SILVA, 1999, p.32).

Assim, a escola contribui para que a sociedade seja dividida: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Grande parte cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Uma pequena parte chega ao topo da pirâmide e ocupa postos de “agentes da exploração, da repressão e dos profissionais da ideologia”. (ALTHUSSER, s.d)

Para esse autor, há luta de classes, mas sem êxito diante da dominação.

A segunda teoria – “Teoria do sistema de Ensino, enquanto violência simbólica”, foi desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Para esses autores, “à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”. (SAVIANI, 2012, p.18).

- Como se manifesta a violência simbólica? Pelos meios de comunicação de massa, pela pregação religiosa, atividades literárias e artísticas, propaganda, educação etc.

Os autores focam o sistema escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força.

Bourdieu e Passeron afirmam que a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural – reprodução da cultura dominante. Isto é, a cultura que tem valor social é a cultura das classes dominantes. Assim, a escola atua como um mecanismo de exclusão, pois tudo que transmite é por meio do código da cultura dominante. As crianças e jovens das classes dominantes compreendem esse código, porque esse pertence ao seu

contexto. Todavia, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é indecifrável. Então, são condenados ao fracasso. E ainda têm a sua cultura nativa desvalorizada. (SILVA, 1999, p. 35).

A terceira teoria – “Teoria da escola dualista”, foi elaborada pelo sociólogo Christian Baudelot e pelo filósofo e sociólogo Roger Establet, divulgada no livro *L’école capitaliste en France* (1971). Saviani chamou de teoria da escola dualista, porque os autores buscaram provar que a escola da sociedade capitalista é dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão de duas classes: a burguesia e o proletariado. Apoiando-se na tese althusseriana da escola como um aparelho ideológico do Estado, eles denunciam que a escola cumpre duas funções básicas intimamente ligadas: formação da força de trabalho e enculcação da ideologia burguesa. Isso significa que a escola é um aparelho ideológico do estado burguês, a serviço de seus interesses. O proletariado dispõe de uma força autônoma e engendra a sua luta em suas próprias organizações, não sendo a escola o espaço para luta de classes.

As teorias crítico-reprodutivistas exerceram grande influência em muitos países ao longo da década de 1970. Para Saviani, esses estudos contribuíram para evidenciar a educação sob os interesses dominantes, mas também criaram entre os educadores “um clima de pessimismo e desânimo” para superar o quadro de desigualdade social. (SAVIANI, 2012, p.28).

2.4.2 Os radicais americanos

Para Saviani, no grupo dos crítico-reprodutivistas, encontram-se os chamados radicais americanos, representados por Samuel Boules e Herbert Gintis, que explicitaram seu pensamento no livro *A escola capitalista na América* (1976). A noção de “currículo oculto” estava em suas análises. Para eles, as relações sociais na escola eram responsáveis pela socialização de crianças e de jovens quanto às normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista. Isto significa que para um bom trabalhador capitalista – obediência à ordem, assiduidade, pontualidade para o trabalhador subalterno. E capacidade para comandar, planejar, autonomia para os trabalhadores em níveis mais altos da escala ocupacional. (SILVA, 1999, p.32 – 33). Portanto, é nas relações sociais da escola que o currículo oculto ensina. Daí, é necessário, desocultá-lo, ter consciência, desarmá-lo. As escolas apresentam em seu funcionamento as relações sociais do local de trabalho e cumprem o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

2.4.3 Currículo e multiculturalismo

Nos Estados Unidos, estudiosos como Robertt Connell denunciaram que quanto às questões ligadas a mulheres, negros, homens homossexuais, não bastava ensinar nas escolas tolerância e respeito, mas se deveria analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Defenderam que o currículo universitário deveria incluir as contribuições das diversas culturas subordinadas. Para eles, o multiculturalismo, as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade vão além das questões de classe e o currículo precisa de uma modificação substancial. Esse autor afirma “Não haverá justiça curricular se o modelo curricular não for modificado”. (CONNELL, apud SILVA, 1999, p.90).

Para os estudiosos desse grupo, o texto curricular conserva as marcas da herança colonial. O currículo é um texto racial e um currículo crítico deve centrar-se na discussão das causas do racismo, das questões de gênero.

2.4.4 A pedagogia crítica de Michael Apple

Um autor crítico, importante quanto aos estudos sobre educação e currículo, é Michael W. Apple (*Ideologia e Currículo*, 1979). Apple faz uma análise crítica do currículo sob o ponto de vista ideológico. Apple (1982, p.10), apud Palma Filho (2020, p.47), destaca que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade.” Para ele, a dinâmica da sociedade gira em torno da dominação de classe, pois há uma relação estrutural entre Economia e Educação e entre Educação e Cultura. Para manter sua hegemonia, os grupos econômicos vivem um esforço permanente.

Apple relaciona o currículo às estruturas econômicas e sociais mais amplas; o mesmo não é um corpo neutro, desinteressado. A seleção que o constitui é um processo que expressa os interesses dos grupos dominantes:

- Por que determinados conhecimentos e não outros?

Assim, para esse autor, essa resposta é dada pela ação humana.

A escola é produtora do conhecimento técnico, que se relaciona diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista. A produção do conhecimento técnico se dá principalmente na universidade e os requisitos para o ingresso à universidade pressionam outros níveis da educação escolarizada. Para Apple, o currículo não pode ser compreendido e

transformado, se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder. Assim, quando analisamos as divergências na definição de currículo, constatamos que as diferentes concepções de curriculum resultam de diversas visões de mundo. Elaborar um currículo é um ato de um posicionamento político de uma escola, de um sistema escolar, numa determinada sociedade - um ato que não é neutro.

Apesar de salientar que a reprodução é um processo garantido na sociedade capitalista, Apple afirma que esse processo sofre oposição, conflito e resistência.

2.4.5 O pensamento de Henry Giroux

Entre os autores que contribuíram para desenvolver uma teoria crítica do currículo nos Estados Unidos, destaca-se Henry Giroux. Em seus livros, a cultura popular é a problemática central, estabelecendo sempre relações com a questão pedagógica e curricular. Opôs-se fortemente às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, apontando que as mesmas não consideram o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, desse modo contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Giroux trouxe o conceito de “resistência”, para superar o pessimismo gerado pelas teorias da reprodução. Ele propõe a “pedagogia da possibilidade”, que constrói mediações no nível da escola e do currículo, podendo se colocar contra o poder e o controle.

Para Giroux,

os teóricos da reprodução minimizam a resistência, a luta contra-hegemônica e a mediação da ideologia nos espaços escolares, capaz de gerar conflitos e contradições. É, portanto, à ação humana de transformação social que Giroux busca dar destaque, quando defende as teorias da resistência. (LOPES e MACEDO, 2011, p.169).

Acredita na “possibilidade” de uma pedagogia e de um currículo que tenham um conteúdo político-crítico diante das crenças e das formas como a sociedade se organiza. Giroux compreende o currículo através de conceitos de emancipação e libertação. Então, a escola poderá criar condições para que as pessoas se tornem conscientes a respeito do controle e do poder exercido pelas instituições e estruturas sociais, e, dessa maneira, tornarem-se emancipadas. A escola deve ser local onde os estudantes exerçam a discussão e a

participação. Os professores devem estar a serviço desse processo de emancipação e libertação. A escola não deve esperar pelas mudanças, mas trabalhar por elas, visando à emancipação - “tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Baseado em Antonio Gramsci, pensador que elaborou o conceito de intelectual orgânico, Giroux vê os professores como “intelectuais transformadores”.

Defende também a valorização da “voz” dos estudantes, que precisa ser ouvida e respeitada.

Analisando as ideias desse autor, fica evidente a influência que ele recebeu da concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

Segundo Giroux, em 1975, ao ler *Pedagogia do Oprimido*, compreendeu o sentido mais amplo do que fazia como professor de História no Ensino Médio (SILVA; CAMPOS, 2021). Sua formação começa a ter forte influência do pensamento freiriano. Freire conheceu Giroux na Suíça, pouco antes de retornar ao Brasil.

São muitos os pontos de confluência entre as obras desses dois educadores.

2.4.6 Paulo Freire – uma proposta para um currículo crítico libertador

Paulo Régulus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921 e faleceu em São Paulo, em 1997. Dedicou a sua vida a analisar a educação, e a propor respostas, no sentido da libertação para as camadas populares. É considerado um dos maiores nomes da história da educação do Ocidente, no campo da Resistência.

Em 1959, tornou-se doutor com a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, onde analisou a educação e a domesticação. O livro *Educação como prática da liberdade*, concluído no Chile em 1965, incorporou parte de sua tese.

A partir de 1960, Freire participou do Movimento de Cultura Popular de Recife/MCP. Nesse movimento, viveu diversas experiências em alfabetização de adultos, que logo começaram a ter grande repercussão nacional. Então, foi convidado pelo ministro Paulo de Tarso, em julho de 1963, para assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Entretanto, o Golpe Militar, iniciado em 31 de março de 1964, interrompeu esse caminho. Freire é preso e no mesmo ano exila-se no Chile, onde escreve *Pedagogia do Oprimido*, publicado primeiro nos Estados Unidos e somente em 1974 no Brasil.

Não é objetivo nesse momento dessa dissertação descrever a vida e a obra de Freire, mas defender sua relevância para os estudos sobre currículo. Ele não elaborou uma teoria específica sobre o currículo, mas desenvolveu questões relacionadas com as teorias

curriculares. Analisando a educação e a pedagogia de sua época, formulou uma crítica à educação tradicional, denominando-a Educação Bancária. Definiu princípios para uma educação libertadora, denominada Problematicadora.

- O que significa o conceito “Educação Bancária”? A transmissão de informações e fatos para os alunos – um depósito de algo que está fora deles. Uma narrativa “sobre algo alheio à experiência existencial dos educandos”. (FREIRE, 2015, p.80). Assim, denunciou o carácter verbalista, narrativo do currículo tradicional. “Narração ou dissertação, que implica um sujeito – um narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.” (*ibidem*, p.79)

Freire nos fornece subsídios para pensarmos cada elemento do currículo.

Analisando o papel do educador, Freire não aceitou o educador que faz discursos diante de educandos passivos. Criticou a educação tradicional: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação”. (*ibidem*, p.80). Os educandos recebem depósitos para guardá-los, arquivá-los. Nessa concepção, não há busca, inquietação, invenção, transformação. Para ele: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (*ibidem*, p. 81).

Ainda a respeito do papel do educador, afirmou que na pedagogia bancária, o educador é sempre o que sabe e os educandos os que não sabem. Trata-se da ideologia da opressão. A pedagogia bancária nega o conhecimento como processo de busca e absolutiza a ignorância.

Nesse processo de busca, educador e educando se inquietam, criam e se fazem educadores e educandos. Assim, Freire apontou a superação da contradição educador e educando. Ele vê educador e educando como seres de busca em sua vocação ontológica - a humanização. O educador deve orientar-se no sentido da humanização de ambos, não poderá aceitar ser aquele que doa, que faz depósitos.

Quanto ao objetivo da atuação do educador seria o desenvolvimento da consciência crítica, que resultaria da inserção dos educandos e dos educadores no mundo, como sujeitos transformadores. A educação bancária não estimula a busca, a criticidade. Ela anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, não possibilita o desvelamento do mundo e sua transformação. A educação bancária satisfaz os interesses dos opressores, está a serviço da desumanização, da domesticação. Freire propôs a libertação, pelo desvelamento da realidade, leitura crítica do mundo.

Um educador freiriano têm uma profunda crença nos homens e no seu poder criador, na sua capacidade de “ser mais”. A tarefa do educador é “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele. E já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação”. (*ibidem*, p.87).

A educação bancária visa à opressão e é necrófila, não se nutre do amor à vida. O educador freiriano ama a vida.

A educação problematizadora para se realizar necessita do diálogo educador – educando. E destaca que somente na comunicação tem sentido a vida humana. “O pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”. (*ibidem*, p.89). A educação bancária nega a dialogicidade como essência da educação. Então, Freire afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (*ibidem*, p. 95)

O educador não é o que apenas educa, mas é aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa.

Desse modo, o papel do educador é proporcionar as condições para que os educandos sejam desafiados a desvelar o mundo, refletir sobre si mesmos e sobre o mundo.

A educação bancária enfatiza a percepção fatalista da situação do homem no mundo. Para Freire, a prática problematizadora propõe aos homens sua situação como problema e não aceita uma leitura fatalista da realidade, quando afirma:

a percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (*ibidem*, p.104).

Para Freire, os homens, tomando consciência da situação se apropriam dela e são capazes de transformá-la.

O fatalismo imobiliza. A consciência de seres históricos faz dos homens capazes de buscar respostas, de se perceberem sujeitos - “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”. (*ibidem*, p.104) Esse movimento de busca só se justifica na medida em que se dirige ao “ser mais”, à humanização.

Essa busca não pode se realizar no individualismo, mas na comunhão. O “ser mais” no individualismo seria egoísmo. A existência humana não pode ser silenciosa ou nutrir-se de falsas palavras. Ela se alimenta de palavras verdadeiras. “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (*ibidem*, p.108).

Para Freire, dizer a palavra verdadeira é trabalho, é práxis, é buscar transformar o mundo e é direito de todos os homens. Para tal, o diálogo é necessário, é uma exigência existencial, é um encontro em que se solidariza o agir e o refletir.

Para haver diálogo, o educador precisa de um profundo amor ao mundo e aos homens. Amor é um ato de coragem, é compromisso com os homens, é comprometer-se com sua causa.

Além disso, não há diálogo sem humildade. O ato de pronunciar o mundo não pode ser arrogante. Como posso dialogar se vejo o outro como inferior? Ou me fecho ou me nego a ouvir o outro?

- A qual camada da sociedade Freire se dirige?

A educação libertadora dirige-se às camadas populares, ao povo. Daí, “os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo”. (*ibidem*, p.112).

Para o diálogo com as camadas populares é fundamental humildade, mas também a “fé” nos homens, a crença no fazer e refazer, no criar e recriar, no “ser mais”, na humanização.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia [...] a confiança implica o testemunho que o sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. (*ibidem*, p.113).

Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, não há diálogo e seu encontro é vazio, é estéril, burocrático.

- E o conteúdo programático? O que exige do educador? Quais devem ser os conteúdos?

Uma inquietação do educador é a escolha dos conteúdos. Se o papel do educador não é depositar conteúdos, discursar, narrar, muitas vezes numa linguagem que não é a dos educandos, o educador precisa conhecer os educandos para que possa definir os conteúdos:

Quem são? Como pensam? Como se expressam? Como é seu cotidiano? Qual é a sua visão do mundo?

Na proposta de alfabetização freiriana, é necessário conhecer o universo vocabular dos educandos para que sejam definidos os temas geradores: “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”. (*ibidem*, p.136).

Os educandos participam dessa investigação. Freire desenvolveu um método de alfabetização de adultos, a partir de temas geradores, identificados por educadores com os educandos, no contexto onde os educandos estivessem inseridos, por meio de visitas, em vários momentos de seus cotidianos. Por exemplo, o trabalho no campo, a linguagem usada, suas conversas em casa, as horas de lazer etc. Depois deveriam elaborar relatórios que seriam discutidos e analisados em reunião “círculos de investigação temática”.

Nesse momento da dissertação, o objetivo não é descrever os passos do processo de alfabetização de adultos criado por Freire. O intuito é reafirmar que os conteúdos do currículo devem ser selecionados entre os temas significativos do cotidiano dos educandos.

Resumindo, Freire traz conceitos referentes a currículo. Os conteúdos selecionados – o conhecimento está sempre dirigido para alguma coisa. O ato de conhecer refere-se ao tornar presente o mundo para a consciência. E esta consciência não é apenas das coisas e das próprias situações de aprendizagens, mas é também consciência de si mesmo. Esse ato não é individual, mas envolve intercomunicação, intersubjetividade. Então, educador e educando se educam mutuamente, intermediados pelo mundo cognoscível. Na educação bancária, o currículo tem a função de preencher um vazio – o educando é ignorância. Na educação freiriana, o mundo é objeto a ser conhecido. O educador e o educando descobrem, desvelam o mundo, criam conhecimento do mundo. Os conteúdos do currículo são selecionados a partir do cotidiano dos educandos, em seus contextos, em sua cultura, com suas experiências. O cotidiano dos educandos é a fonte dos temas significativos.

Convém observar que para Freire, Cultura é criação, produção humana. Daí não tem sentido falar em cultura alta e baixa, erudita e popular, superior e inferior, mas culturas. Silva afirma que para Freire cultura não é definida por critério estético ou filosófico. Mas, é o resultado do trabalho humano.

O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. [...] Freire apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada cultura

popular como conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo. (SILVA, 1999, p. 62).

Para Silva, Freire apresentou o que poderíamos chamar atualmente de uma pedagogia pós-colonialista. (SILVA, 1999, p.62).

As bases teóricas em Paulo Freire

Nos anos de 1960, no Brasil, manifesta-se a preocupação com a participação política das massas. Neste cenário, a educação é entendida como um instrumento de conscientização. A Educação Popular buscará superar a imagem, antes criticada, de educação das elites para manipular o povo. Essa nova visão é favorecida pelas análises do ISEB¹¹ e do CBPE¹², e pelas reflexões realizadas por marxistas europeus, pensadores cristãos, e também por mudanças introduzidas na doutrina da Igreja, presentes no Concílio Vaticano¹³ II, que apontava para um compromisso com as questões sociais.

Os Centros Populares de Cultura/CPC, os Movimentos de Cultura Popular/MCP e os Movimentos de Educação de Base/MEB¹⁴ tinham o objetivo de transformação das estruturas sociais, defendendo a libertação do país da dependência externa.

Os CPC empregavam a arte, especialmente o teatro para suas ações. E também a fotografia, as artes plásticas e a literatura de cordel. Os MCP pretendiam desenvolver uma educação brasileira para conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na cultura do povo. No MCP, destacou-se Paulo Freire. (GERMANO, 1989).

¹¹ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros / ISEB - órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura. Destinava-se ao estudo e pesquisa das Ciências Sociais, destacando a Filosofia, a Sociologia, a Economia e a Política. Foi extinto pela Ditadura Militar, em 1964 e muitos de seus integrantes foram exilados. Entre seus membros, podemos citar: Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Antônio Cândido, Álvaro Vieira Pinto. Entre seus alunos: Abdias Nascimento e Marilena Chauí.

¹² O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais / CBPE foi criado em 1955, no Rio de Janeiro, a partir da valorização que Anísio Teixeira dava à pesquisa em educação. Em 1937, o atual Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi criado. Ele responde por avaliações do Sistema Educacional Brasileiro e pelo apoio à pesquisa em Educação. No governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

¹³ Concílio Vaticano -

¹⁴ O Movimento de Educação de Base / MEB nasceu em Natal, a partir de um programa lançado pelo bispo Eugênio Sales. Funcionava por um convênio entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil / CNBB. Em 1963, operava com 7500 escolas radiofônicas e 180 mil alunos. O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas a mobilização social, através do conceito da conscientização. Em 1971, passou a atuar com o Movimento Brasileiro de Alfabetização/ MOBRAF.

O MEB operava por intermédio de escolas radiofônicas e era patrocinado pela Igreja Católica e pelo Governo Federal, produzindo efeitos significativos para a criação de uma contra-hegemonia. (WANDERLEY, 1984, p.15).

Quanto às referências teóricas da Pedagogia do Oprimido, indicam um conjunto de autores, destacando o marxismo. Freire reporta-se principalmente a Marx e Engels. Além desses: Lenin, Rosa de Luxemburgo, Lukács, Althusser, Kosik, Marcuse, Jean Paul Sartre, Che Guevara, Erich Fromm, Álvaro Vieira Pinto, Pierre Furter, Husserl, Alberto Memmi, entre outros.

Também fundamenta-se na fenomenologia de Hegel, em sua análise da relação opressor-oprimido e no pensamento cristão, expresso na Doutrina Social da Igreja, presente nas encíclicas papais, assumindo conotações próprias que se identificam de certa maneira com o movimento “Teologia da Libertação¹⁵”.

No Chile, além de concluir Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade, Freire dedicou-se à alfabetização de camponeses, resultando entre outras, na publicação do livro Educação e conscientização: extensionismo rural (1968).

Desde seus primeiros textos, nota-se uma concepção de Homem, Sociedade e Educação, que deu alicerce ao método de alfabetização. A referida concepção está presente na “teoria do trânsito”, que o autor expõe no livro Educação como prática da liberdade. Seu ponto de partida é o homem como ser de relações, que se afirma como sujeito de sua existência, construída historicamente em comunhão com outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico.

Mas essa vocação ontológica de ser sujeito esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação. Para Freire, a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular de nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico (SAVIANI, 2021, p.335).

Freire entende o homem como um ser de relações, respondendo a uma série de desafios. O homem organiza-se, escolhe respostas, age, com a consciência e com criticidade.

¹⁵ A Teologia da Libertação é uma abordagem teológica cristã voltada à libertação dos povos oprimidos - uma interpretação analítica e antropológica da fé cristã diante dos problemas sociais. É mais conhecida no contexto da América Latina, após o Concílio Vaticano II. Essa expressão foi usada pela primeira vez em 1968 pelo jesuíta espanhol Pedro Arrupe. Em 1971, o padre peruano Gustavo Gutiérrez publica o livro Teologia da Libertação. No Brasil, um de seus representantes é o teólogo Leonardo Boff.

Ele não está preso a um tempo reduzido, mas se lança no domínio da história e da cultura. Sua luta vem sendo através dos tempos - a luta por sua humanização. O homem cria, recria, decide, participa da história. Entretanto, as tarefas do seu tempo não são captadas pelo homem simples e são a ele apresentadas por uma elite em forma de prescrição. Daí, ele sente-se impotente. O papel da educação seria o de

ajudar o homem, fazê-lo agente, numa postura crítica diante de seus problemas. Uma educação corajosa propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas possibilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época da transição. (FREIRE, 2022, p.80).

À medida que aumenta seu poder de dialogação não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. A transitividade num primeiro momento é ingênua. “Mas a transitividade critica a que chegaremos, com uma educação social e política, caracteriza-se pela interpretação profunda dos problemas”. (*ibidem*, p.86).

Para Saviani,

o método elaborado por Freire é uma proposta pedagógica mais ampla, enraizada na tradição do existencialismo cristão em diálogo com o marxismo [...] É irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que, no início do século XXI, no contexto da globalização neoliberal, compõem a massa crescente de excluídos. Por isso seu nome como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, 2021, p.336).

Para Lopes e Macedo

o impacto das concepções de conhecimento de Freire no campo do Currículo no Brasil e no exterior pode ser percebido por vários textos. No período após a abertura política pós-ditadura militar se amplia no país o debate em torno da pedagogia crítica, havendo grande discussão das ideias de Freire. (LOPES e MACEDO, p.87, 2011).

Hoje no Brasil, as obras de Freire são ainda fundamentais para os educadores que atuam tanto na Educação formal como na Educação não-formal, junto às camadas populares

no sentido da Humanização. Uma das principais pesquisadoras a realizar estudos sobre Currículo com base no pensamento de Freire é Ana Maria Saul.

2.5 AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO - UMA REFLEXÃO

Diante do que expus nesse capítulo, ficou evidenciado que não há um modelo de currículo, mas vários paradigmas, que se forjam a partir de posicionamentos políticos.

Fundamentado em Macdonald (1975), Palma Filho, na obra Currículo escolar. Implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos (2020), apresenta três paradigmas para o desenvolvimento de currículo: - o paradigma técnico - linear; o paradigma circular - consensual e o paradigma dinâmico - dialógico.

Para Palma Filho, o paradigma técnico - linear é o mais utilizado no Brasil. Originou-se nos estudos de Bobbitt (The curriculum), realizados no início do século XX, nos Estados Unidos, e fortemente influenciado pela administração científica de Taylor, como assinala no item 1.2 dessa dissertação. Isso significa que o interesse na elaboração do currículo é de controle, técnico - linear.

Nos anos 70, esse paradigma começou a ser questionado no ambiente educacional progressista nos Estados Unidos.

Conforme escreve Palma Filho (2020),

o movimento de contestação desse paradigma ganhou impulso, principalmente a partir da influência que os estudos do educador brasileiro Paulo Freire passaram a exercer em certas áreas do pensamento educacional norte-americano. (PALMA FILHO, 2020, p.61).

Freire defendia a educação como um processo de conscientização e suas ideias foram valorizadas.

O segundo paradigma circular-consensual fundamenta-se na fenomenologia existencial de Heidegger e Merleau Ponty. Propõe que o objetivo da escolarização seja a construção da consciência crítica, por meio da autorreflexão. Para Pinar (1975), representante dessa abordagem nos Estados Unidos, esse processo se dá em dois movimentos: o regressivo e o progressivo. O primeiro preocupado com a autobiografia e o segundo com o estudo do

mundo como um campo de possibilidades. Nesse paradigma, a construção do currículo é centrada nas experiências dos alunos e suas necessidades.

Nos anos 70, o pensamento de Freire exerceu pouca influência na prática educacional das escolas brasileiras. Com a volta de Freire ao Brasil, nos anos 80, no contexto da democratização do país, também com a divulgação da obra *Ideologia e Currículo* (1982) de Apple e da obra *Pedagogia Radical* (1983) de Giroux, é que realmente houve um forte questionamento do paradigma técnico - linear.

O terceiro paradigma dinâmico - dialógico baseia-se no neomarxismo da Escola de Frankfurt. Defende que o currículo não pode ser separado da totalidade social, é historicamente situado e culturalmente determinado. É um ato político, cujo objetivo é a emancipação das camadas populares. Conforme Palma Filho (2020)

a pedagogia crítica, resultante do enfoque emancipatório, leva a encarar a escola como um espaço de luta, de contradição, e nesse sentido, do ponto de vista político acaba por transmitir uma mensagem otimista, de esperança. (PALMA FILHO, 2020, p.65).

Como observei, no paradigma circular-consensual, a questão das relações de poder no interior do sistema educacional não é colocada. E no terceiro paradigma dinâmico-dialógico, essa é uma questão central. Palma Filho afirma que

o paradigma dinâmico - dialógico, que se sustenta na abordagem praxiológica, encara o processo educacional em termos dialéticos, vendo na escola a instituição social onde são produzidas, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência. (*ibidem*, p.67).

Nesse sentido, é fundamental repensar o papel do educador. Como afirma Giroux (Cf. no item 1.4.5 dessa dissertação), os professores devem ser os “intelectuais transformadores”, que devem “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Para Palma Filho,

a principal tarefa que se coloca para os profissionais da educação, enquanto intelectuais transformativos é a de estabelecer um espaço para a discussão crítica no interior da escola, a fim de que esse espaço seja utilizado para o questionamento crítico dos currículos escolares existentes. (PALMA FILHO, 2020, p.70).

3 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS COM AS JUVENTUDES MORADORAS DAS PERIFERIAS DO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesse capítulo, apresentarei os territórios onde os jovens estão inseridos dentro do contexto maior da realidade brasileira, marcada por uma globalização excludente.

3.1 O CONTEXTO - UMA GLOBALIZAÇÃO EXCLUDENTE

No final do século XX, o capitalismo caracterizou-se por um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que é expresso no progresso técnico-científico em áreas como telecomunicação e informática, a privatização de setores de bens e serviço produzidos pelo Estado, a competitividade, a busca pela eficiência, a desregulamentação do comércio entre países, anulação das fronteiras nacionais, a procura pela liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capital – um mercado universal. Esse processo é denominado Globalização ou Mundialização.

Na verdade, trata-se de uma estratégia de enfretamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial.

Não é possível citar a data precisa em que surgiu a globalização, porque o modo de produção capitalista sempre experimentou ciclos de internacionalização e de mundialização do capital. Todavia, esses aspectos tornam-se mais visíveis a partir de 1980, com o discurso e o projeto Neo-liberal, que criaram condições para efetivação da Globalização. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A globalização pode ser identificada na economia mundial, nos mercados comuns ou blocos econômicos como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), a União Européia (UE), o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), na abertura econômica, na competição internacional em relação, por exemplo, à matéria prima, informação, tecnologia, capital de investimentos.

A globalização pressupõe a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável, excluindo a regulação do mercado pelo Estado. Assim, os países do Terceiro mundo devem promover a desregulamentação dos mecanismos de produção e de segurança da economia nacional.

Esse processo não significa a desestruturação do capitalismo “que se torna cada vez mais organizado através da dispersão da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos

mercados de trabalho”. (HARVEY, 1992, p.150-151, apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.75).

A globalização do sistema financeiro é um aspecto da globalização da economia. Manifesta-se na crescente expansão dos fluxos financeiros internacionais – na livre circulação do capital, sobretudo nos países periféricos ou em desenvolvimento.

Grandes volumes de recursos existentes no mundo encontram-se nos bancos, nas corporações, nas organizações internacionais, que são livres para realizar transações no mercado financeiro internacional. O capital financeiro percorre virtualmente o mundo para a geração de altas taxas de lucros. Essa mobilidade deixa os governos fragilizados, gerando instabilidade nas economias dos países emergentes. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A globalização ocorre também no âmbito do poder. O avanço do Neoliberalismo de mercado, o desmonte da ordem econômica constituída pelos Estados nacionais, a partir da Segunda Guerra Mundial, a globalização do sistema de mercado, mediante a globalização do capital são alguns dos fatores que causam tal configuração.

O poder de decisão está nas instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político e militar, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo dos sete países mais ricos (G7), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), o Fundo Monetário Nacional (FMI), o Banco Mundial (Bird), entre outras.

Dessa maneira, a globalização é uma nova configuração político-econômica internacional. A integração acelerada de mercados financeiros é realizada nacional e internacionalmente por redes de comunicação via satélite e sustentada por sistemas informatizados. É o resultado de um processo histórico, caracterizado pela concentração centralizada de capital, e o desenvolvimento dos meios de comunicação, pela difusão de padrões transnacionais de organização econômica e social, de consumo, de lazer e de expressão artística – um estilo de vida.

A globalização afetou todas as esferas da vida: os padrões de trabalho e de educação, as formas de lazer e de expressão cultural artística, as tecnologias, os processos de organização e administração nas empresas e instituições.

As forças mais poderosas no processo de globalização são os conglomerados e empresas transnacionais que dominam e controlam a maior parte da produção, do comércio, da tecnologia, e das finanças internacionais. Essas organizações operam em escalas transcontinentais.

Além disso, a globalização tem agravado a vida da humanidade no que se refere ao meio ambiente: a poluição do ar, dos rios, mares, pelas indústrias de mineração, papel e celulose, siderúrgica, química, petroquímica e outros.

A globalização interfere na vida das pessoas e do planeta - a maior parte da população mundial está conectada (mesmo que precariamente) ao mundo globalizado, através da televisão, internet, ou pelos produtos que consome diariamente (produtos produzidos por uma cadeia produtiva capitalista globalizada).

A globalização introduz em diferentes lugares novos valores e hábitos - entre eles, o consumismo. A propaganda e a busca por status social são estímulos para o consumo de bens (muitas vezes supérfluos). O consumismo é expressão desse mundo global. Consumir gera prazer e muitas vezes pessoas pelas compras procuram suavizar seus problemas psicológicos e sociais.

O consumismo agride o ambiente, pela redução de florestas, aumento da emissão de gases do efeito estufa e aumento da produção do lixo. As mudanças climáticas não se restringem às fronteiras de alguns países. Isto significa que todos os sujeitos que habitam o planeta sofrem com essa realidade.

A riqueza se concentra a grupos de países poderosos, mas os problemas ambientais afligem a humanidade.

Enquanto a maior parte dos recursos naturais é extraída nos países pobres, cuja fiscalização e legislação ambiental são frágeis, a população desses países não tem assegurada uma vida digna. E ainda, grande parte da enorme quantidade de lixo, produzida pelos países ricos, é enviada aos países mais pobres. Portanto, a cadeia produtiva penaliza os mais pobres.

A capacidade dos Estados de definir políticas ambientais nacionais é reduzida pela globalização da cultura consumista, que resulta de uma dada visão de mundo, cuja mudança para atender às demandas de reconciliação entre economia e meio ambiente assume um carácter de mudança civilizacional. (ROMEIRO, 1999, p.12).

Conforme Sachs (1986), a solução para o problema ambiental requer a passagem de uma “civilização do ter” para uma “civilização do ser”. Para Sachs (1986), o desafio para as políticas ambientais nacionais e internacionais é enorme.

A possibilidade de uma mudança dessa magnitude está ligada à evolução da consciência crítica, um processo, que nos países industrialmente avançados, é impulsionado não apenas pelas crescentes evidências de problemas ambientais, sérios, como também por um conjunto de problemas que vem tornando verossímeis as velhas críticas sobre os males característicos das economias avançadas. (SACHS, 1986, p.16-17 apud ROMEIRO,1999).

Então,

vivemos hoje um dilema onde, de um lado, existem as exigências da competitividade e da concorrência e, de outro, a manutenção de um mínimo de proteção e de garantias para que a conquista de uns não seja paga pela anulação de outros. (CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In BELFIORE - WANDERLEY, Mariangela et al orgs, 1997).

Portanto, podemos concluir que o termo globalização, que parece seguir a ideia de inclusão de todos os países e pessoas aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, na verdade, significa exclusão da maioria dos países e da maioria das pessoas. Esta exclusão é resultado, especialmente, da desqualificação do Estado, como promotor do desenvolvimento econômico e social. No que se refere ao campo do trabalho, há uma minimização das políticas públicas, demissões, desemprego, subemprego, recessão, diminuição de salários, diminuição do poder sindical, diminuição de direitos trabalhistas e outros.

3.1.1 Globalização e neoliberalismo

No período entre as duas grandes guerras mundiais, surgiu o termo Neoliberalismo, apresentando duas tendências: uma em oposição ao liberalismo conservador e ao positivismo e outra ligada ao liberalismo de J. Locke e A. Smith. A primeira, um novo liberalismo/social liberalismo, teve J. Dewey e M. Keynes como maiores representantes. A segunda – neoliberalismo de mercado. O novo liberalismo assumiu a hegemonia ideológica na sociedade capitalista, desde a Segunda Guerra Mundial até a primeira metade da década de 70. O neoliberalismo de mercado, cujo maior expoente é Friedrich August von Hayek, trouxe soluções à crise mundial da década de 70, alcançando grande vulto nos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra). Convém observar que o neoliberalismo não significou o fim do novo liberalismo, mas uma rearticulação do liberalismo.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003),

o liberalismo de mercado luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação de economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo em que se enraíza no mercado mundial, direcionando a construção da nova ordem internacional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.100).

No que se refere à educação, a orientação política do neoliberalismo

evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, em decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. (*ibidem*, p.101).

Os representantes do novo liberalismo social ou do social liberalismo defendiam a universalização do ensino e que por meio dele seria possível criar as condições para a instituição da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e desenvolvida. A ampliação do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades.

Todavia, o neoliberalismo defende a educação e o conhecimento, necessários ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoiando-se em conceitos como modernização, flexibilidade, competitividade – baseados numa lógica empresarial.

Restaria às universidades, como estratégia de sobrevivência, a opção de se atrelarem ao novo processo produtivo, com o objetivo de gerarem conhecimentos científico - tecnológicos necessários à competitividade das empresas no mercado global e formarem indivíduos mais adaptados às condições de vida profissional presentes neste novo tempo. (*ibidem*, p.105).

A compreensão histórica da lógica capitalista liberal revela seu caráter conservador elitista.

O neoliberalismo, a partir de uma ótica neomarxista, é “um ataque oportunista dos capitalistas e seus lacaios políticos aos Estados de bem-estar social kaeynesianos, às sociais democracias e ao socialismo de Estado”. (BROWN, 2019, p.29). Para essa autora, apoiada

nos estudos de Quinn Slobodian (2018), “o neoliberalismo foi projetado para anular as expectativas das classes trabalhadoras, tanto no mundo desenvolvido quanto nas regiões pós-coloniais em desenvolvimento”. (*ibidem*, p.30).

Brown, em contraste com a visão marxista, apresenta Foucault, que define o neoliberalismo como

uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações são muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Nessa racionalidade, os princípios do mercado se tornam princípios do governo aplicados pelo e no Estado, mas também circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que faturam e governam cada esfera da existência. (*ibidem*, p.30-31).

Wendy Brown, nessa obra, analisa a corrosão política, social e moral de nosso tempo. Temos a questão: É possível viver em sociedade quando se destroem as noções de democracia, justiça e liberdade?

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Esses autores trazem Foucault para explicar essa nova subjetivação “em 1982, Foucault dirá que se interessa cada vez mais pelo modo de ação que o indivíduo exerce sobre si mesmo, por meio das técnicas de si”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.18). Os autores apontam que o que está em jogo é a construção de uma nova subjetivação capitalista.

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo, ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um capital humano que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. (*ibidem*, p.31).

Dardot e Laval fundamentam-se em Foucault e explicam essa “governamentalidade” como ação sobre as ações dos indivíduos, supostamente livres em suas escolhas e trazem também a redefinição do conceito de disciplina como técnica de governo da sociedade de mercado

o termo disciplina implica certa inflexão com relação ao sentido que Foucault lhe dá em *Vigiar e Punir*, quando o aplica às técnicas de distribuição espacial, classificação e adestramento dos corpos individuais, [...] se governar é estruturar o campo de ação eventual dos outros, então a disciplina pode ser redefinida, de forma mais ampla, como um conjunto de técnicas de estruturação do campo de ação que variam conforme a situação em que se encontra o indivíduo. (*ibidem*, p.216).

Para esses autores, “há muitas disciplinas neoliberais”. Mas, no capitalismo, cada indivíduo acredita em sua “liberdade de escolher, está convencido de que o capitalismo é o único sistema capaz de proteger sua liberdade individual, em todas as áreas, inclusive política. Cada um é um protagonista de suas escolhas”. (*ibidem*, p.218).

“Liberdade de escolha”, consumismo excessivo, competição exacerbada, busca obsessiva pelo melhor desempenho, vinculação da remuneração ao desempenho, intensificação de sistemas de controle e avaliação, responsabilidade do indivíduo pelo sucesso ou o fracasso da empresa, redução de formas coletivas de solidariedade, auto-disciplina, auto-governo, alto-custo psíquico dos indivíduos são alguns aspectos do neoliberalismo.

A cidadania não é definida como participação ativa na definição de um bem comum, própria de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. (*ibidem*, p.239).

Enfim, a estratégia neoliberal consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos, para serem comprometidos com relações de transação e concorrência do mercado, isto é, com o jogo a eles imposto.

Os efeitos da gestão neoliberal foram objeto de inúmeras pesquisas: o estresse, a vulnerabilidade, o sofrimento psíquico, a auto-desvalorização, o aumento de casos de suicídio,

a corrosão de laços sociais, a ausência de fidelidade e de solidariedade nos locais de trabalho, a depressão, o uso abusivo de medicamentos e outros.

Para Dardot e Laval (2016)

a esquerda não pode ignorar essa realidade; ao contrário, deve reconhecê-la, para melhor enfrentá-la [...] A nova razão do mundo não é um destino necessário que subjuga a humanidade. Ela é histórica; isto é, relativa a condições singulares que nada permite que sejam pensadas como insuperáveis. O fundamental é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover outra racionalidade [...] o governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes. Ele pode sustentar-se num governo de si mesmo que leve a outras relações com os outros, além daquelas da concorrência entre atores autoempresendedores. As práticas de comunicação do saber, de assistência mútua, de trabalho cooperativo podem indicar os traços de outra razão do mundo. (*ibidem*, p.401-402).

3.1.2 Globalização, neoliberalismo e exclusão social

Entendemos exclusão social como uma dinâmica que expressa que sujeitos de uma sociedade não têm a garantia de poder partilhar em nível de igualdade econômica, social, política e cultural. Trata-se de um processo complexo, que envolve um conjunto de privações materiais de origem econômica e política, como impossibilidade de acesso a bens e serviços para uma vida digna nas áreas da educação, moradia, saúde, transporte público, lazer e outras; envolve também o desemprego e o subemprego, a insuficiência de renda. Enfim, carências de ordem material e suas consequências no campo psicossocial (NASCIMENTO, 2016).

Para Sposati (2003) “o espaço é fator dinâmico no processo de exclusão/inclusão social, na medida em que expressa a distribuição dos bens civilizatórios direcionados à qualidade de vida humana”. (SPOSATI, 2003, p.16).

A exclusão social no Brasil não é recente - suas raízes estão situadas na própria constituição do tecido social do país. Características estruturais dessa sociedade, como a colonização, a escravização, seu sistema político, pautado em relações patrimonialistas de padrão subordinado e dependente da economia internacional, determinaram historicamente a origem e a reprodução continuada de diversas modalidades de desigualdade, pobreza e exclusão.

Concomitante a esses aspectos, temos a ausência de mecanismos estatais eficazes de promoção de bem-estar social, que poderiam atenuar a desigualdade e a pobreza.

Com a globalização, a exclusão social agravou-se. Segundo Singer (2003), o desenvolvimento de novas tecnologias, em especial as relacionadas à automação de serviços e à produção, armazenamento e transmissão de informação (computação e redes), permitiu a descentralização do processo produtivo em etapas realizadas em diversos locais do globo. Um novo padrão tecnológico ampliou as possibilidades de gerenciamento e controle da produção – rapidez e eficiência, para transmissão de informação e decisões.

O padrão tecnológico alcançado no final do século XX teve impactos imensos. A busca por matéria prima, mercado consumidor, força de trabalho barata causaram a instalação de setores de produção para regiões fora dos países, onde estavam as sedes e até para países da periferia capitalista. Como consequência, houve o fortalecimento das empresas transnacionais, afetando o mercado de trabalho local, por exemplo, a busca pelo lucro e altas taxas de mais valia. Houve elevação do desemprego, por inúmeras causas, entre elas, pela eliminação de função de baixa criação de postos de trabalho.

Conforme Singer (2003, p.29), verifica-se “a exclusão de uma crescente massa de trabalhadores do gozo de seus direitos legais e a consolidação de um ponderável exército de reserva”. Acentua-se a desigualdade social pela concentração de renda a favor dos diretores e trabalhadores estáveis de grandes empresas, investidores e especuladores. Deteriora-se a condição de vida dos empregados e aumenta a insegurança.

O Brasil chegou ao segundo decênio do século XXI com 191 milhões de habitantes, sendo 84% residentes em áreas urbanas. Uma ampla parcela da população, além de enfrentar dificuldade em relação à obtenção de renda, ainda convive com problemas como carência de serviços essenciais – saneamento básico, segurança, transporte público, saúde, educação, moradia dentre outros. (COSTA, 1998).

3.1.3 Por outra globalização

Milton Santos (2001) analisa a globalização, apresentando-nos três óticas. A primeira o autor denomina “a fábula”, pois a máquina ideológica nos faz acreditar em mentiras, fantasias.

fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias [...] É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. (SANTOS, 2011, p.18-19).

O autor destaca que “fala-se na morte do Estado, mas o que vemos é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna difícil”. (*ibidem*, p.19).

A segunda ótica vê a globalização como perversidade. Para o autor, à maior parte da humanidade, a globalização impõe uma fábrica de perversidade: “a pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades se instalam”. (*ibidem*, p.19).

Santos descreve inúmeros aspectos desse quadro de perversidades:

a mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. (*ibidem*, p.19-20).

Denuncia que a perversidade é sistêmica, a partir do processo de globalização.

Então, apresenta a terceira ótica, que seria a possibilidade da construção de uma outra globalização, mais humana. “As mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos”. (*ibidem*, p.20).

Santos evidencia a riqueza da enorme mistura de povos, raças, culturas, em todos os continentes. Destaca que poderíamos colocar os processos da informação a serviço do homem, em detrimento do racionalismo europeu. Para ele, existe a possibilidade da produção de um novo discurso, um novo relato, de se escrever uma nova história.

Para o autor “as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens, em sua realidade intrínseca”. (*ibidem*, p.38-39).

Entretanto, os conhecimentos servem a interesses particulares e a desigualdade se acentua. O que se transmite à maioria da humanidade é uma informação manipulada, que não esclarece.

Existe a tirania da informação maciça e do dinheiro, pois o dinheiro é o centro do mundo. O sistema financeiro cria fórmulas imaginosas e a propaganda está a serviço da ideologia e da exacerbação do consumismo.

A competitividade e o individualismo caracterizam o nosso tempo, tanto na vida econômica, na ordem política, na ordem social e individual. O outro é visto como coisa.

Como assinala Santos:

tudo isso também contribuiu a perda da influência da filosofia na formulação das ciências sociais, cuja a interdisciplinaridade acaba por buscar inspiração na economia. Daí, o empobrecimento das ciências humanas e a consequente dificuldade de interpretar o que vai pelo mundo, já que a ciência econômica se torna cada vez mais, uma disciplina da administração das coisas ao serviço de um sistema ideológico. (*ibidem*, p.47).

A nova lei do valor, que é uma lei ideológica do valor “é uma filha diletta da competitividade e acaba por ser responsável também pelo abandono da noção do fato da solidariedade. Daí as fragmentações resultantes. Daí o despreço à saúde como um bem individual e social inalienável.” (*ibidem*, p.48).

O consumismo e a competitividade levam à redução da personalidade. As classes superiores, incluindo as médias, foram condicionadas a querer privilégios. E os pobres não têm seus direitos garantidos. “A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si”. (*ibidem*, p.65).

Nos países subdesenvolvidos, identificam-se três formas de pobreza. A primeira é “a pobreza incluída”. Seria uma pobreza accidental, produzida em certos momentos. Em outra etapa - a marginalidade produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho internacional ou interna. E num terceiro momento - a pobreza estrutural. Ela não é mais local, nem mesmo nacional, ela está presente em toda parte do mundo, é globalizada. É nesse último período, em que nos encontramos - na pobreza estrutural, resultante de um sistema de ação deliberada, onde o Estado é ausente de sua missão social. Nesta fase, os pobres não são incluídos nem marginais, são excluídos.

Santos analisa a questão da cultura popular. O processo de globalização tem direta e indiretamente influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade. Quanto à cultura, escreve que “a cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos de baixo, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias”. (*ibidem*, p.144).

Os menos favorecidos não dispõem de meios materiais para participar plenamente da cultura moderna de massas. Sua cultura é baseada no seu território, no seu cotidiano. Essa população cria uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura valoriza a experiência da convivência e da solidariedade. Há muita expressividade de seus símbolos, falas, música - produtos de sua cultura que imprime a verdade de suas existências.

Para o autor, dentro do Brasil há duas nações: a ativa e a passiva. “A ativa seria a daqueles que aceitam, pregam e conduzem uma modernização que interessa ao dinheiro. A nação passiva seria formada pelos demais”. (*ibidem*, p.156).

Então, a nação ativa é aquela que obedece cegamente à globalização, tem seu modelo conduzido pelas burguesias internacionais e pelas burguesias nacionais associadas. A nação passiva é constituída pela maior parte da população, onde há precariedade e pobreza.

O autor acredita na possibilidade da construção de um novo mundo, que não será construído de cima para baixo, mas por meio de uma trajetória de baixo para cima. Será um processo de tomada de consciência que não será homogêneo, “nem segundo os lugares, nem segundo as classes sociais”. (*ibidem*, p.168).

A tecnologia tem servido aos interesses dos grandes capitais, mas poderá ser democratizada e se colocar a serviço do homem. O território não é a superposição de um conjunto de sistemas. O território é o chão e a população – uma identidade, o sentimento de pertencer. O território é a base do trabalho, das trocas materiais e espirituais. E nesse território, o homem é a figura principal.

Para Santos, “o problema central é o de retornar o curso da história, isto é, recolocar o homem no seu lugar central”. (*ibidem*, p.125).

A primazia do homem supõe que ele estará colocado no centro das preocupações do mundo, como um dado filosófico e como uma inspiração para as ações. Desta forma, estarão assegurados o império da compaixão nas relações interpessoais e o estímulo à solidariedade social. (*ibidem*, p.147).

3.1.4 O papel dos intelectuais

No contexto, analisado por Santos, os intelectuais terão uma função

o papel dos intelectuais será muito mais do que promover um simples combate às formas de ser da “nação ativa”, - tarefa importante, mas insuficiente nas atuais circunstâncias, - devendo empenhar-se por mostrar, analiticamente, dentro do todo nacional, a vida sistêmica da nação passiva e suas manifestações da resistência a uma conquista indiscriminada e totalitária do espaço social pela nação ativa. (*ibidem*, p.158).

Dessa maneira, os intelectuais contribuirão para uma outra política voltada ao interesse social.

Nesse momento da dissertação, relaciono o papel do intelectual para Santos com o papel do intelectual para Giroux – o “intelectual transformador” e com o papel do educador para Paulo Freire, pois, para esses três autores, é necessário que intelectuais criem condições para que os indivíduos dos diversos territórios, que vivem em situação de precariedade, injustiça social, analisem criticamente a realidade, e se percebam sujeitos da história. Cabe a esse intelectual ajudá-los a expressar a resistência.

Para Giroux

o ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p.163).

Segundo Freire, a prática docente crítico-reflexiva é uma experiência humana e uma forma de intervenção no mundo. O Educador deverá intervir, além do conhecimento dos conteúdos, num esforço permanente da leitura da realidade e do desmascaramento da ideologia dominante.

Freire não aceita a educação a serviço dos interesses do mercado, não aceita a ideologia fatalista do discurso e das políticas neoliberais -

a ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural passa a ser ou a virar quase natural. (FREIRE, 2013, p.21).

Freire acredita que a prática educativo-crítica é uma forma de intervenção no mundo. E, “ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós nos fizemos éticos e se abre para nós a possibilidade de transgredir”. (*ibidem*, p.98).

A transgressão é uma possibilidade contra os fatalismos. “Não posso virar conivente de uma ordem perversa [...] nada justifica a minimização dos seres humanos”. (*ibidem*, p.98).

Freire proclama:

sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (*ibidem*, p.100).

3.2 OS JOVENS - SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS TERRITÓRIOS

A história da Cidade de São Paulo, desde o início de sua configuração urbana, é marcada pela injustiça social. Como afirma Oliveira (1988), a Revolução de 1930 sinaliza o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira - o fim da economia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano - industrial. (OLIVEIRA, 1988, p.14).

São Paulo começa a expansão da malha urbana. E a década de 1940 é vista como marco do surgimento das primeiras favelas. Nessa época, o Brasil vive um processo de industrialização, passando de 1,3 milhão para 2,2 milhões de habitantes, gerando uma crise no mercado de aluguéis, desapropriações para a construção de obras viárias e déficit habitacional. (BONDUKI, 1999, p.248).

A população trabalhadora busca erguer sua moradia, primeiramente ocupando áreas de fácil acesso ao trabalho e depois, num segundo momento, nas periferias.

As primeiras favelas contrastam com o progresso da cidade renovada com suas avenidas modernas e os arranha-céus. A elite não aceita a pobreza escondida nos porões dos cortiços e numa periferia ainda inacessível e ocupada de modo esparsa. (BONDUKI, 1999, p.262).

3.2.1 O Bairro do Bom Retiro

Figura 1 - Foto satélite, Bairro do Bom Retiro.



Fonte: Google Earth 2024.

A região, onde hoje se localiza o Bairro do Bom Retiro, surgiu nos primeiros anos do século XIX como uma área de lazer dos paulistanos, formada por chácaras e várzea do Rio Tietê. A partir da metade do século XIX, instalam-se olarias. A economia paulistana irá se consolidar com a cultura do café, que intensificará o processo de urbanização no final do século XIX. Em 1867, inaugura-se a Estrada de Ferro Railway Company (Santos-Jundiaí), depois, depósitos e indústrias. Então, a região atrairá imigrantes, que buscarão emprego e baixos preços de terrenos. As casas eram simples, muitas vezes cortiços. Havia sapataria, marcenaria, tinturaria, confecção de roupas e chapéus. A maioria dessas atividades era realizada por italianos, também turcos, sírios, libaneses e portugueses. (BERNARDINI; VENITUCCIO, 2015).

Nos anos 20 do século XX, configura-se como um bairro operário, abrigando principalmente italianos. Em seguida, começam a chegar imigrantes judeus, provenientes da Rússia, Lituânia e Polônia, que se dedicaram a atividades ligadas à indústria têxtil e que passaram a ter hegemonia no comércio. A partir dos anos de 1960, chegaram os sul-coreanos, que instalaram suas lojas. Na década de 1980, a população judaica vai se transferindo para outros locais da cidade. Mais recentemente, o bairro recebeu imigrantes bolivianos, que contribuíram para que o bairro se tornasse um centro de negócios ligados à indústria da moda.

Como podemos observar, o bairro possui uma grande diversidade cultural, expressa nos estabelecimentos comerciais, religiosos e culturais.

Estão no Bom Retiro, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu de Arte Sacra, o Museu da Língua Portuguesa (dentro da Estação da Luz), a Estação Pinacoteca, o Memorial da Resistência de São Paulo (antigo DOPS), o Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, a Sala São Paulo - sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, a FATEC e ETESP, o Jardim da Luz, o Sesc Bom Retiro, a Oficina Cultural Oswald de Andrade, o Coletivo artevista A Craco Resiste, o Coletivo de artistas Birico, A Casa do Povo, o Teatro de Container, a Cia Mugunzá, a sede do Grupo Teatro Luz do Faroste, o Teatro TAIB, A Casa Um (casa de cultura e de acolhimento a pessoas trans e travestis), entre outros espaços culturais. Possui 2 estações de metrô e uma da CPTM e muitas linhas de ônibus. Nesse contexto de tantos bens materiais e culturais, encontram-se favelas.

3.2.1.1 A Favela do Gato

Figura 2 - Foto de satélite - Favela Parque do Gato e entorno



Fonte: Google Earth 2024.

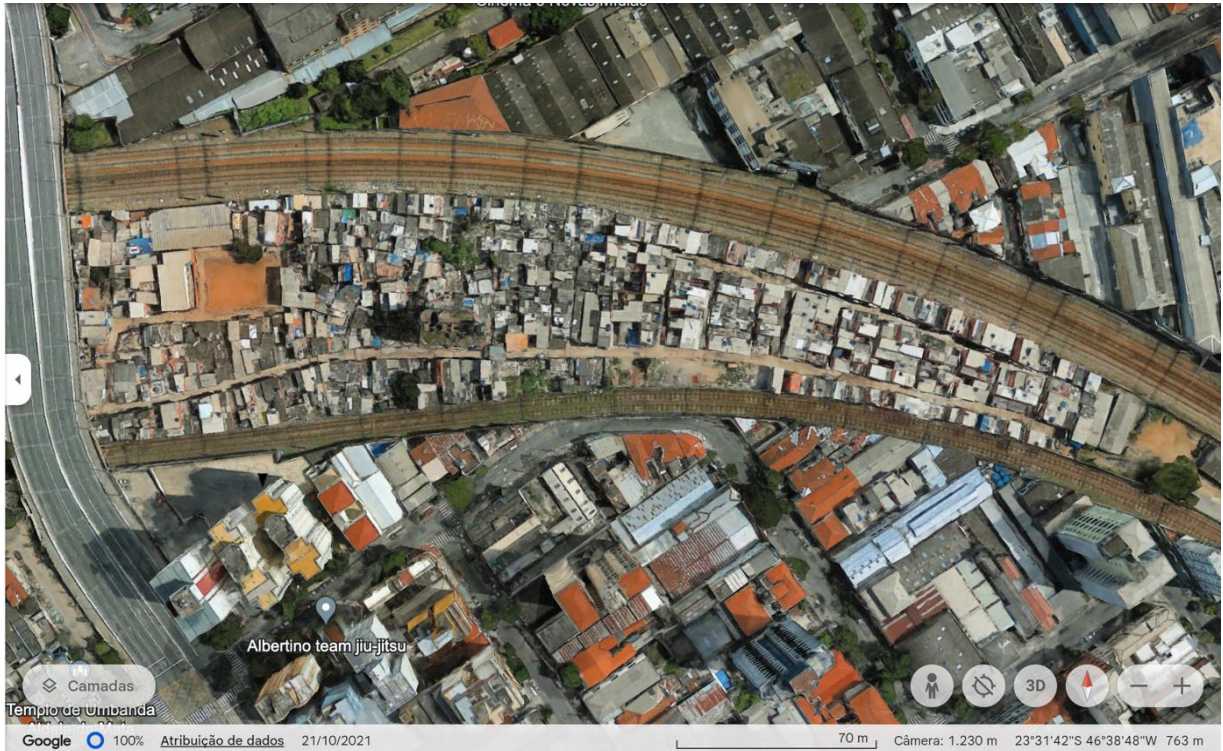
Sua trágica história se inicia na década de 1990, quando famílias construíram barracos às margens do Rio Tamanduateí - numa faixa estreita de terra. Eram aproximadamente 350 barracos sustentados por palafitas. Além desse risco, assentaram-se sobre um gasoduto, que em 2000 provocou um incêndio, atingindo parte das famílias, que foram removidas para alojamentos, construídos pela PMSP. Em 2008, 44 barracos foram removidos. Eram 170 pessoas. As famílias receberam a “verba de apoio habitacional”. A Favela do Gato foi desocupada em 2013, por uma reintegração de posse. Mas, enquanto era realizada uma assembleia de moradores - 345 pessoas de 160 famílias, para definir para onde iriam os desabrigados, houve outro incêndio.

Em 2002, foi construído e em 2004, finalizado o Conjunto Habitacional - Parque do Gato, com 486 unidades distribuídas em 9 edifícios. A PMSP alugou essas unidades para famílias em situação de rua ou que viviam na Favela do Gato, devido aos riscos com as inundações e a existência do gasoduto. Todavia, em 2008, a taxa de inadimplência atingia 70%. Simone Gatti argumenta que grande parte dos moradores não possuía renda fixa e o projeto, que deveria ter acompanhado o processo, não ocorreu. Seria um “trabalho social eficaz com capacitação profissional e geração de emprego e renda”. (LABCIDADE, 2018). Nesse conjunto habitacional, alguns moradores ocuparam a praça central com comércio e serviços. E ainda, na praça e ao redor do conjunto, construíram moradias. Eram as famílias que não receberam atendimento habitacional. Então, além de extrema vulnerabilidade, existe a situação de transitoriedade permanente das famílias, já que a cada remoção há novas ocupações. (*ibidem*, 2018).

Em 2021, há um novo incêndio na Favela do Gato.

3.2.1.2 A Favela do Moinho

Figura 3 - Foto de satélite - Favela do Moinho.



Fonte: Google Earth 2024

Como assinala acima, no Bom Retiro, a criação das estradas de ferro, em 1867, viabilizou a existência de uma cadeia produtiva, ligando o Porto de Santos a Jundiaí. Os trens possibilitaram o monopólio do café, o desenvolvimento da metrópole e o surgimento de pequenos aglomerados urbanos. Parte do sistema industrial da cidade de São Paulo foi estabelecida em bairros centrais. Entre eles, o Bom Retiro. Com a globalização, gerando a desconcentração industrial e o crescimento do setor terciário, o território paulistano passou de cidade industrial para metrópole pós-industrial, de serviços. Assim, os territórios, antes ocupados pela indústria, foram descaracterizados e os ramais ferroviários tornaram-se sistemas em desuso. Isso quer dizer “as estruturas que definiram a sua ocupação e consolidação, hoje representam a sua obsolescência: os terrenos vagos”. (SOUZA, 2002, p.12).

O Moinho Central, inaugurado em 1949, na origem operado pelo Moinho Fluminense da Santista Alimentos S.A. do Rio de Janeiro, teve sua história ligada ao nascimento da ferrovia, industrialização, pós-industrialização e abandono. Esse moinho localizava-se numa área circunscrita por ramais ferroviários, entre as Estações Júlio Prestes e Barra Funda. Quando os silos perderam suas funções físicas e econômicas, devido às novas tecnologias e à descentralização industrial, os terrenos em que eram inseridos passaram a ter baixo valor, sendo mais vantajoso abandoná-los. Apesar da proximidade geográfica dos centros da cidade,

esses terrenos permaneceram desconectados da vida urbana. (CORREA, 2018). Após a desativação do Moinho Central, na década de 1980, e seu posterior abandono, o território passou a ser ocupado informalmente, no final dos anos de 1990 e início de 2000. Moradias começaram a ser erguidas, constituindo a Favela do Moinho.

Esse terreno vive um futuro incerto, pois, há muitos anos, enfrenta uma série de ações judiciais. A área é disputada pela União Federal, pela Prefeitura Municipal de São Paulo e pelos moradores que lutam pelo direito à posse por usucapião, porque estão estabelecidos no local há mais de 30 anos. Em 2005, criaram a Associação de Moradores, que discute questões como saneamento básico, prevenção de incêndios, alagamentos etc. A favela sofreu 2 graves e grandes incêndios (2012, 2015), ocasionando a destruição de edifícios do Moinho Central, mortes e desabrigo dos moradores. Em 2012, um muro de 55 metros de comprimento foi construído, impedindo a expansão da favela. Existem muitos estudos que têm a Favela do Moinho como objeto. Entre eles, destacamos a Tese de Doutorado de Carlos Leite de Souza (2002) e a obra de Felipe Correa (2018). As tragédias vividas por essa comunidade estão sempre registradas nos jornais da cidade de São Paulo, por exemplo, denunciando que espera por mais de 30 anos acesso a saneamento básico. Segundo a SABESP, os serviços de água e esgoto deveriam estar disponíveis até o final de 2022. Realmente essa obra foi realizada. Com as ações da SABESP, espera-se que alguns problemas tenham sido superados: a saúde das crianças principalmente, pois eram expostas ao esgoto a céu aberto.

Após o terrível incêndio, que consumiu grande parte da favela, no ano de 2012, um coletivo denominado Comboio, encabeçado por um jornalista e ativista social, junto à Associação de Moradores, começou a reestruturar a favela. Em parceria com sua companheira foram morar dentro da comunidade e construíram, em conjunto com os moradores, um barraco de madeira denominado: “Casa Pública”. Nela, centralizaram diversas frentes-ações, como, por exemplo, a comunicação direta com a PMSP, exigindo caminhões para a retirada de entulhos-restos das moradias queimadas. Além disso, exigiram do poder público a estruturação de saneamento básico – água e esgoto e energia elétrica. Foi por convite desse casal de artistas-ativistas, que a minha chegada a essa comunidade se deu.

Minha primeira visita foi em meados de 2013, com a intenção de doar ferramentas, a fim de possibilitar, ampliar e fortalecer suas ações, e ainda participar de mutirões para a construção do Parque do Vermelho. Foi também por via desse casal, que a primeira visita do então candidato à prefeitura da Cidade de São Paulo Fernando Haddad se concretizou. Haddad foi visitar a favela e ouviu dos moradores muitas reivindicações. Prometeu, caso fosse eleito, responder, com prioridade em seu mandato, às demandas referentes às questões

da comunidade. Na realidade, após vencer as eleições, as promessas (os acordos e combinados) não foram cumpridos. Então, esses dois ativistas foram até o prefeito cobrar os acordos. É importante observar que todos esses encontros, todas essas conversas estão gravadas¹⁶, sendo possível assisti-las na plataforma do YouTube. Quando inquirido pelo coletivo, Fernando Haddad se comprometeu a retornar ao Moinho - o que aconteceu. Acredito ser de suma importância ir anexando e apontando os registros desses fatos, que foram gravados em vídeo. Dessa forma, o meu relato segue acompanhado de imagens, ganhando mais força e validade.

O trabalho do casal foi determinante para que a Favela do Moinho avançasse em termos de dignidade e respeito. Avanços dentro da legalidade – na articulação entre sociedade e administração pública.

31ª Bienal de Arte de São Paulo

Minha mais extensa participação ao lado do casal foi quando receberam o convite da Bienal de São Paulo, para criarem uma instalação com vídeo e cenário no Pavilhão do Ibirapuera. Ao longo de alguns meses, dirigia-me para esta comunidade e ministrava oficinas de Artes - Cenografia. O meu desejo era que as crianças e jovens, que frequentavam o espaço da Casa Pública, pudessem investigar e criar sua própria estética, a Estética do Oprimido: “Como é possível defender a multiplicidade cultural e, ao mesmo tempo, a ideia de que existe apenas uma estética, válida para todos? Seria o mesmo que defender a democracia e, ao mesmo tempo, a ditadura”. (BOAL, 2009, p.15).

Eu apresentava os materiais e o modo como eles poderiam ser manuseados, etapas - técnicas de cura (secagem dos elementos). E por meio da curiosidade, as crianças e jovens iam experimentando, investigando, descobrindo como se comportavam esses materiais. Foi assim que criaram texturas para as maquiagens corporais dos personagens no filme que seria vinculado na instalação da Bienal¹⁷. Vídeo - que contaria a história do incêndio de 2012

¹⁶ O vídeo mostra esse ativista cobrando do então prefeito Fernando Haddad, o retorno dele à favela para realinhar as promessas feitas no momento da campanha: <https://www.youtube.com/watch?v=F2i1Aq8aGVk>



¹⁷ O link a seguir apresenta o vídeo produzido como resultado do convite realizado pela 31ª Bienal de Artes de São Paulo, que compôs parte da instalação realizada pelos jovens e crianças moradoras da Favela do Moinho, e

e seus desdobramentos. Nesse projeto, os moradores participantes propuseram um enredo com “crianças Zumbis”, que perambulavam pelos escombros/restos da comunidade e procuravam o “poder público”, mais especificamente o então prefeito Gilberto Kassab (2006-2012), que numa ação catastrófica, implodiu de forma ineficaz os silos do antigo moinho.

Tiramos moldes dos braços dos jovens com gesso, para conseguirmos imprimir réplicas em látex e montarmos um varal de “peles” penduradas na instalação, como se o incêndio tivesse provocado queimaduras nos corpos e aquelas epidermes expostas fossem dos sobreviventes ou parte dos mortos no acidente. É importante observar que essas ideias nasciam dos próprios jovens.

Lembro que trabalhar com as crianças e jovens dessa comunidade era muito gratificante. Todas as sugestões de oficinas eram muito bem aceitas pelos educandos. Eles prestavam enorme atenção aos enunciados e se dedicavam inteiramente às práticas.

Certa vez, vivi muito medo em um dia de oficina. Estávamos nós três na Casa Pública junto a um grupo de aproximadamente 8 jovens e 11 crianças, quando dois policiais armados adentraram a Comunidade e começaram a perseguir um jovem “suspeito” por eles. Armas em punho, os policiais corriam e gritavam atrás desse jovem, que com enorme desenvoltura em seus malabarismos, saltava de viela em viela, fugindo da perseguição. Prontamente o ativista se muniu de sua “arma” Câmera-filmadora e correu em direção à perseguição policial. Começou a filmar bem de perto a situação, apontando sem receio, a sua “arma” em direção aos policiais. Eu, com o coração disparado não sabia o que fazer. As crianças desapareceram, sem que eu percebesse para onde foram. Os jovens entraram na Casa Pública, e encostaram a porta, mas um dos educandos – NDR, estava com o braço preso a um molde de gesso e, naquele momento, eu e ele estávamos passando pela mira das armas dos policiais, que seguiam apontadas para o jovem que corria sobre os telhados das casas da favela. Entendi, depois de muito conviver com as juventudes da Favela do Moinho, que correr e alardear quando se está em uma situação de perseguição, é uma estratégia/uma tecnologia de sobrevivência da “Quebrada”¹⁸. Quanto mais tempo uma vítima em perseguição, conseguir ganhar, até que os opressores – policiais, a rendam, mais gente, ou seja, mais testemunhas você consegue reunir, a fim de que não sofra nenhuma “plantação de provas falsas” ou

que vivenciam as oficinas de arte, cenografia, vídeo e fotografia, ministradas na Casa Pública.

<https://www.youtube.com/watch?v=P-R6qIQ1FTQ>



¹⁸ A expressão “quebrada” faz menção ao território onde se habita: “a minha quebrada” - o meu bairro, a minha vila.

conforme denominavam as juventudes essa atitude corriqueira sofrida por eles: “Que não sejam forçados pelos policiais”. Quer dizer, que quanto mais tempo a vítima conseguir obter, percorrendo inúmeros espaços, até que sua abordagem se concretize, mais chances ela tem para reunir testemunhas oculares, celulares registrando o momento, e favorecendo para que não seja coagida, não sofra nenhuma tortura prévia. E ainda, quanto mais o tempo conseguir dilatar, até de fato render-se à abordagem policial, maiores as possibilidades de sobreviver.

Parece um exagero, mas é real. Em anexo, na nota de rodapé, há um vídeo de um jovem educando, que foi vítima de uma abordagem dessa natureza¹⁹. Aliás, teria inúmeros casos a compartilhar, por semelhança. Em 2017, um jovem educando - de 16 anos, por possuir tatuado em seu corpo, símbolos relacionados à estética paralela identitária, sofreu tortura com golpes da coronha de revólveres, e ficou internado até vir a óbito, por complicações pós-traumáticas. Essas agressões foram relatadas por ele à sua companheira, também minha educanda, a jovem de 17 anos, quando foi visitá-lo à Santa Casa de Misericórdia. Ele narrou que a tortura policial buscava descobrir um possível local onde se embalavam as drogas na região do centro da Cidade de São Paulo. Sobre Juvenicídio, assim nos fala Valenzuela

hay una declarada criminalización y persecución selectiva hacia estos agrupamientos identitarios de tal suerte que han pasado de ser los supuestos únicos sujetos de violencias a ser los que más las padecen como objetos de violencias: ejecuciones extrajudiciales y exterminio en su contra-juvenicidio. (VALENZUELA, 2015, p.111).

Por fim, o jovem que era perseguido no momento da minha oficina de cenografia, e tentava sobreviver um pouco mais, rendeu-se e desceu de um dos telhados. Mas, sabiamente ou por tecnologia de sobrevivência, a comunidade já estava toda próxima, e foi testemunha da abordagem policial, que mesmo não encontrando nenhum objeto produto de furto com ele, o encaminhou para a delegacia, acusando-o de furtar um cidadão que passava pelas redondezas.

Aos poucos, as crianças foram voltando para a Casa Pública e o processo de criação se encerrou. Não havia outro assunto a ser dialogado, que não fosse aquele fato registrado pelos nossos olhos. Eu e educadora/ativista estávamos atônitos.

¹⁹ Esse vídeo contém o relato de um educando do programa - jovem sobrevivente após sofrer tortura pela Polícia

Militar <https://www.youtube.com/watch?v=XhAm9s6kh8M>



Esse trabalho artístico, desenvolvido pelas juventudes e crianças do Moinho para a 31ª Bienal de Artes de São Paulo, gerou um prêmio-cachê, que a Casa Pública resolveu transformar em investimento e benefícios para a própria comunidade, benfeitorias no próprio terreno da Favela do Moinho. Em conversa com as lideranças da Comunidade, chegaram a um consenso: reformar e dar vida ao maior e mais valorizado ponto de encontro da Favela: o campinho - local onde todo dia havia intermináveis partidas de futebol, e que no decorrer das madrugadas, as juventudes faziam fogueiras, que aqueciam seus corpos para atravessarem a noite, conversando sobre a vida.

Era também no campinho que as primeiras batalhas de MC's aconteciam. Daí, foi comprado material necessário para gradear o entorno, concretar a margem, instalar traves de futebol com suas redes de tecido para reter a bola no gol, como também portões que indicavam a entrada e saída do local. Houve verba para pagar a mão de obra de ajudantes pedreiros – todos contratados dentro da própria comunidade - moradores. Nesse projeto de revitalização, além da mão de obra remunerada, realizaram-se mutirões com moradores de todas as faixas etárias. O vídeo da nota de roda pé é o relato e registro dessas ações. No entanto, por ele ter em sua trilha sonora, músicas com direitos autorais, a plataforma do YouTube retirou todo o áudio do documento, restando apenas as imagens que já nos revelam a grande transformação realizada, e nos apresentam as atrizes e atores dessa ação²⁰.

Gostaria de destacar que as mudanças ocorridas no campinho do Moinho foram surpreendentes. Parecia-nos estar diante de uma área de lazer de alguma propriedade particular de classe média alta ou mesmo de alguma área de lazer construída pelo Poder Público, por exemplo, uma praça de bairro recém inaugurada. Contudo, pouco tempo após essa ação de transformação no cenário de lazer da comunidade, constatei que nada mais existia. Os alambrados encontravam-se retorcidos, as telas de aço arrancadas, o gramado do campo sumira, as redes rasgaram. Uma vez, ao visitar a comunidade pela manhã, encontrei um grupo de jovens educandos do Programa Juventudes, conversando entre o campo e a borda externa do mesmo. Estavam ali, simplesmente jogando “conversa dentro”²¹, falando

²⁰ Esse vídeo, realizado pela Casa Pública, refere-se às ações de revitalização do campinho do Moinho. Ação estruturada pelo investimento financeiro do cachê recebido após a participação na 31ª Bienal de Artes de São Paulo. Melhorias para usufruto da própria comunidade. <https://www.youtube.com/watch?v=Hyt3q4SanCc>



²¹ Uma brincadeira, que frequentemente faço com os jovens, é inverter o dito popular “jogar conversa fora”, para o termo “jogar conversa dentro”. Afirmo que numa conversa sempre estamos nos alimentando de algo, que esta nos traz novas formas de ver e entender o mundo – pela perspectiva do outro. Assim, sempre estamos aprendendo com alguém!

sobre a vida. Percebi que um dos jovens, enquanto falava comigo, sem perceber, chicoteava²² (em movimentos micro) com sua mão, o que sobrara de parte da estrutura que circundava o campinho. Esse jovem, sempre foi um educando muito afetuoso. E é possível observá-lo no vídeo da revitalização do campinho, carregando infinitos carrinhos de pedra, areia, cimento. No momento em que constatei essa ação de seu corpo, verbalizei a ele o que estava vendo: “ - Você percebeu que está arrancando o resto da grade? ”. Ele imediatamente se encabulou e cessou a ação. Comecei a refletir, me indagar sobre o que seria isso que presenciava: um movimento violento - de destruição, que está impresso no subconsciente daquele jovem. Tracei um paralelo com o conceito do desplazamiento forçado, onde os corpos dos sujeitos não criam raízes, ou vivenciam um sentimento de não pertencimento a nenhum território, pois ao longo de suas trajetórias de vida pessoal, sempre sofreram violência, sempre tiveram seus corpos sendo deslocados e despatriados de forma abruta. Um corpo resultado de tantas violências sofridas, que não consegue se perceber, olhar para si. Um corpo que habita o estado de não se sentir fazendo parte de uma construção cultural, que não está vinculado a alguma matéria. Um corpo que não desenvolve um sentimento de pertencimento e de cuidado, estabelecendo uma relação afetuosa com aquele espaço - o alambrado – resultado do esforço de muitos. Um corpo que sempre foi violentado, violado. Perguntava-me se aqueles corpos teriam um referencial diferente. Uma memória de respeito, de construção positiva. Corpos que em sua maioria não foram desejados desde o momento de sua concepção. Um corpo que ao nascer não recebera cuidado, afeto. Um corpo moldado pelo fluxo das violências das relações jocosas da masculinidade tóxica. Um corpo sem referências masculinas com paternidade salutar. O que gostaria de discutir aqui, é que o campinho pouco tempo após a sua reforma, fora devastado. Talvez da mesma forma que os corpos juvenis habitantes daquele local. Tenho a certeza de que esse processo de degradação do espaço físico, se deu de forma inconsciente – não houve “mau-caratismo” por parte de nenhum morador do Moinho. Acredito que o que assisti foi o resultado de um processo que esses corpos sempre sofreram, reflexo da forma pela qual sempre foram tratados.

²² Rudolf Laban desenvolveu um sistema de análise e notação de movimentos, baseado em quatro fatores: espaço, peso, tempo e fluxo. E estruturou um quadro que nomeia e caracteriza 8 classes-categorias de movimentos: torcer, pressionar, chicotear/talhar, socar, flutuar, deslizar, sacudir, pontuar.

Aliança de Misericórdia²³

Figura 4 - Foto de satélite da Aliança de Misericórdia - Favela do Moinho



Fonte: Google Earth 2024

Dentro da Comunidade do Moinho, existe um braço da Igreja Católica, que é muito atuante, tanto dando suporte em ações educativas, quanto auxiliando nos problemas sociais (campanha contra fome, arrecadação de roupas, móveis, utensílios, etc).

Há alguns espaços físicos que demarcam a presença da Aliança de Misericórdia dentro da Favela do Moinho: a capela, as moradias das freiras, e a “ONG” (como as crianças denominam) – o espaço educativo. Até 2019, se constituía por ações da educação não formal. Mas, a partir de 2020, acolheu salas da educação básica Fund I – Ensino Formal. Esse espaço/escola, fica na frente do campinho de futebol – coração do Moinho. Crianças e jovens da comunidade podem frequentar no contra turno escolar o espaço. Recebem alimentação – almoço, e participam de ações educativas, instruídas por pedagogos. Nesse espaço, há sala de leitura, um palco, sala de oficinas, pátio coberto, banheiros, refeitório e muito acolhimento.

²³ O Movimento Eclesial Aliança de Misericórdia é uma Associação Privada de Fiéis, com sede na Arquidiocese de São Paulo, capital.

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, às segundas-feiras, atuei como Arte-educador junto a crianças de 5 a 9 anos nessa instituição. Na época, eu realizava um curso de Pós Graduação Lato Sensu, no Instituto Singularidades - A Arte de Ensinar Arte, e colocava em prática todos os exercícios e vivências que estava recebendo na minha formação. Eram jogos de África, danças com panos, brinquedos criados por crianças de todo Brasil, vivências musicais, pintura, e mediação de conflito.

Quanto a esse tema, que exigia de mim maior dedicação, via nessa tarefa a possibilidade de criar condições para que lidassem com a violência presente nos seus cotidianos. E até mesmo criar um ambiente de respeito. Esse fato exigia de mim maior atenção e demandava mais tempo diante deles. Esse era um dos desafios principais de minha atuação, nos encontros com as crianças – desenvolver a comunicação não violenta. A todo instante, socos e pontapés eram deferidos de uma criança para a outra. Os palavrões e ameaças eram constantes – assistia ali o pronunciamento de uma fala adultizada. Crianças que reproduziam uma fala com alto nível de agressividade – inadequadas para qualquer situação de aprendizagem e de convívio.

Meu desejo era realizar um processo com as crianças até que conseguissem se ouvir e se respeitar, que elas se percebessem como iguais, e que em momentos de desentendimento, estivessem instrumentalizadas para mostrar uma para a outra o que havia acontecido, impedindo que chegassem àquela situação de extremo desrespeito. Precisavam compreender que deveriam aceitar uma a outra e saber lidar com as situações que caminhavam para o conflito verbal e físico.

Comecei a notar que uma das maiores questões que observava nos encontros, eram as brigas e lutas corporais. Quando eu via duas crianças “atracadas”, uma agredindo fisicamente a outra, eu tentava identificar qual era o caminho percorrido pelos corpos, até chegarem à agressão física - a genealogia da agressão física. Só que minhas observações se davam de forma atemporal. Vou explicar. O que meus olhos viam era o resultado de um desentendimento de acontecimentos - um desencontro de comunicação, entre um emissor e um receptor: ambos educandos. Busquei treinar minha atenção para reconhecer o que acontecia antes da agressão. - Qual ação teria sido desencadeadora? Muitas vezes, achei ter identificado, mas me enganei ao notar que tal ação não levava às vias de fato – aos socos e pontapés. Mais atento aos conflitos, notei que havia estímulos externos que interferiam na ação dos sujeitos que brigavam. Esses encorajavam os atores a intensificar a agressão. Às vezes, era uma criança, outras vezes, era o grupo. É nesse instante que o educador tem uma das suas últimas chances para tentar evitar que comecem as agressões físicas. Este, quando

atento, pode pedir de forma incisiva para que os agentes parem de ulular. Registrei por diversas vezes que a violência física é precedida pelo ulular de um agente, da turma ou de parte dela.

Mas, o que ocorria antes do ulular? Eram as ameaças de ordem paralela. Há uma instância na lógica das crianças, que quando há discussões, um agente externo - outra criança, legítima ou bane os desentendimentos. Esse agente externo tem o status de superioridade e sugere a resolução imediata do confronto. Um dos clímax de uma briga infantil é esse. Após esse momento, vêm os ululares e os corpos caminham um em direção ao outro para o embate físico. Antes desse movimento, há as ofensas verbais, que partem de diversas naturezas. Ofensas sobre as aparências físicas da outra criança, a qual se deseja ofender ou conforme eles mesmos se referem, ofensas que fazem a outra parte “Perder a linha”. E que podem ser ofensas de ordem de natureza familiar, social - a exposição de alguma ferida, que todos presentes tenham conhecimento, como por exemplo: -“Filha de mendigo”, - “Filho de craqueira”, - “Namoradinho de velho”.

O intuito dessas ofensas é desestabilizar emocionalmente a outra criança. É fazer com que ela “perca a linha”. Numa lógica imagética - fotográfica, a gíria “perder a linha” nos cria a imagem (pelo menos para mim), de alguém que está saindo do trilho, perdendo o seu eixo de controle, escapando da linha da razão, escorregando da corda bamba. Para a minha percepção, as imagens que as gírias, que essas juventudes produzem-criam, chegam-me com uma concretude absoluta, e com uma clareza na sua comunicabilidade, que me acertam por completo – “gírias cheias de razão”.

Encerrando essa descrição, saliento que o primeiro item disparador para desencadear toda essa dinâmica, eram as mais diversas e banais ocorrências: um esbarrar no colega sem querer, um pisar no pé do colega sem perceber, uma corrida para disputar um lugar na fila (em qualquer situação - banheiro, água, almoço, brincadeira, distribuição de cesta básica, início de um jogo).

Nas convivências com as crianças comecei a identificar qual era a etapa da discussão que estava ocorrendo, para que eu pudesse intervir, mas também tentar apreender o que a antecederia. Assim, consegui criar uma cronologia do que desencadeava uma violência física extrema.

Um dos desejos com esse exercício era explicar às crianças essa dinâmica, apresentar-lhes a lógica, a fim de que conseguissem desviar, relevar qualquer uma dessas etapas. E que se, não por si mesmas conseguissem evitar uma crescente na discussão, que fossem solicitar a algum dos educadores que esse mediasse esse conflito. Isso significa que explicar ao

educando o caminho que a agressão-desentendimento percorre, é munir o educando de um instrumento que permite que um desentendimento banal não culmine em uma violência extrema. É permitir-lhes aprender a identificar o momento que precede a invasão do espaço pessoal – corpo – território sagrado. E que visualizassem uma estruturação de estratégias, fosse sinalizando ao colega, apresentando-lhe a consciência de que a partir daquele momento o “diálogo” viraria agressão física.

Muitos avanços por mim foram constatados. Um deles é o fato de conseguirem respeitar as produções dos colegas, não as ridicularizando, este foi um aprendizado, que, mesmo pequeno, deveria ser valorizado. Outro é que, por meio do vínculo, do afeto, cada vez mais uma intervenção do educador (no caso eu), fosse respeitada em alguma situação de violência, fazendo assim, que as partes envolvidas não partissem para a agressão física e pudessemos retornar ao processo da proposta pedagógica - de descobertas nas situações de aprendizagem.

Ao longo desses dois anos de atuação, pude quantificar e qualificar os muitos avanços conquistados. Além dos citados anteriormente, é necessário destacar a ampliação do meu próprio repertório e das crianças em relação as linguagens das artes. Hoje, ao revisitar essa vivência na Aliança de Misericórdia, preciso dizer que o fundamental foi a aprendizagem sobre mim mesmo - ser humano, e constatar o desenvolvimento das crianças quanto ao respeito a si próprias (não destruindo alguma produção – desenho, pintura, escultura realizada por elas), a valorização de suas individualidades (os temas trazidos nas narrativas das dinâmicas teatrais, ressaltavam as trajetórias familiares e eram acolhidos), o respeito ao outro (a valorização da existência do outro e de suas produções).

O Slam do Moinho

O Slam é um movimento artístico, composto por uma competição de declamação de poesias. Teve seu início nos Estados Unidos da América, em meados dos anos 80. Foi muito difundido no Brasil pelo grupo teatral Núcleo Bartolomeu de Depoimentos²⁴.

²⁴ Esta “companhia, surge em SP em 1999, e utiliza elementos da cultura do hip-hop – breaking, grafite e rap, na realização de suas montagens teatrais. Com direção da dramaturga Claudia Schapira e do DJ e ator Eugênio Lima, o grupo investe na oralidade ritmada e na poética musical, expondo as urgências, dificuldades e contradições da vida nas metrópoles. O objetivo é estabelecer o encontro da arte de representar com os modos de expressão urbanos, resultando numa linguagem híbrida, que evolui para espetáculos-manifestos e é marcada pelo tom de denúncia social.”

Os eventos acontecem geralmente em ambientes públicos, em sua maioria a céu aberto. A dinâmica inicia-se com a inscrição dos jovens, que apareceram por meio de um chamamento, realizado através das redes-mídias sociais e ou via App's de conversa – Telegram, What'sApp, Messenger entre outros. Quem se inscreve deseja “correr”, (ser um concorrente), com as suas poesias decoradas. No Slam, as poesias não podem ser lidas e tem que ser autorais.

A participação ativa do público está imbricada ao evento - irá assistir e ovacionar, manifestando assim, a sua identificação com tal ou tal poesia.

No momento de cada apresentação, o participante não pode utilizar nenhum artifício externo ao seu corpo Ex. microfone, adereços, objetos ou figurino. Após cada declamação, o júri, composto por uma comissão de geralmente três convidados slamers, emite uma nota e a platéia ovaciona ou vaia a nota do júri (concordando ou discordando). Em outras versões de Slams, quem vota é o público. Assim é que vão se classificando os concorrentes para a próxima etapa. Em uma apresentação de Slam, o ganhador declama em média, de 4 a 5 poemas de autoria própria. Igual a uma competição de Copa do Mundo, onde criam-se chaves classificatórias – oitavas de final, quartas-de-final, semi-finais e final.

Na Favela do Moinho, o Slam surge após o assassinato do Jovem Leandro de Souza Santos (Chiclete), que foi perseguido, torturado e morto dentro de uma das moradias na rua principal da Favela do Moinho; por policiais da ROTA – ronda ostensiva Tobias de Aguiar. Esse processo foi documentado no vídeo indicado abaixo – realizado pela Agência Pavio. Eu estava lá no meio das juventudes, no momento exato da tragédia. Ainda hoje, diante do vídeo²⁵, é muito dolorido reviver esse fato.

É imprescindível abrir aqui um parêntese - é impossível desassociar o nascimento do Slam do Moinho – criação/manifestação de resistência - artística, sem contar o episódio da morte do Jovem Leandro de 17 anos.

Foi na manhã do 27 de junho de 2017, às 11h, quando chegava a pé no prédio do Sesc – Bom Retiro para trabalhar, vindo pela Alameda Nothmann, que fui parado por uma mulher e sua carroça de recicláveis. Era a mãe de dois educandos do meu grupo (um deles JCKSN BRN, desaparecido desde janeiro de 2019 e supostamente assassinado), que, desesperada, me contou o que estava acontecendo na Favela do Moinho:



-- “Tio rafa, o polícia matou um jovem dentro da favela. E continua lá oprimindo os moradô. O sr. precisa fazê alguma coisa!!!”

Remeto-me à obra de Valenzuela, quando este autor entrevista o Dr. Juan Armendáriz Bonilla em 2008, Honduras

[...]llegaron a decir los jueces que bastaba tener un tatuaje para meter a la cárcel a un joven o que estaba metido en cuestiones criminales [...] notamos [...] que comienza toda una política a acentuarse contra los jóvenes [...] las formas de tratamiento de los jóvenes eran y continúan siendo [...] muy violentas, se desarrolla todo un trabajo ideológico para preparar el imaginario social para [...] criminalizar a la juventud, y considerar que el joven es responsable de la violencia del país no obstante que varias instituciones hicieron trabajos para demostrar que a los jóvenes les correspondía aproximadamente el 5% de las muertes [...] hubo una gran manipulación [...], y se va creando en realidad un odio hacia los jóvenes, yo recuerdo que [...] llegué a preguntar a profesionales qué pensaban para resolver la situación, y decían que la solución era eliminarlos, incluso llegue a conversar con algunos religiosos [...] del sector evangélico que expresaban que había que eliminarlos, entonces, se convierte la condición que la solución del problema de la juventud es «matarlos»²⁶. (VALENZUELA, 2015, p.112).

Sem muito pensar, bati meu crachá no relógio de ponto, deixei a mochila na portaria da instituição e corri para a Comunidade, que fica a 950 metros de distância do Sesc Bom Retiro.

Quando me aproximei da entrada oficial da favela, descendo a Avenida Rio Branco, percebi dois grupos com seus corpos muito intensos em suas atitudes, no entanto, bem distintos nos seus propósitos e ações. De um lado, um grupo situava-se na parte externa da favela. Grupo este composto por 30 homens fardados de cinza, com armas em punho, apontavam para dentro da comunidade, e formavam um paredão simétrico-humano, alinhado geometricamente. Do outro lado, um grupo maciço, de 70 moradores da Favela. Dentre eles, havia mais ou menos 20 dos meus educandos, todos encapuzados por surradas camisetas, e que gritavam “-Justiça!!!”. Ao chegar, fui identificado por esse grupo de jovens, que começou a me chamar pelo meu nome, pedindo que eu entrasse na Comunidade. Não hesitando, ultrapassei o cordão/barreira humana do grupo fardado. Pulei uma segunda trincheira/barricada, agora composta por tambores de lixo, portas, caibros, restos de

²⁶ Entrevista realizada em um establecimiento chamado *Súper Donas*, no boulevard Morazán, em 5 de novembro de 2008, em Tegucigalpa, Honduras. Dr. Juan Armendáriz Bonilla é um ícone da luta social e defensor dos Direitos Humanos mais emblemáticos de Honduras. Ex-coordenador do Movimento Popular do país na década de oitenta. Ex-reitor da Universidad Nacional de Honduras. Desde 1996, até o presente momento, é diretor do Centro de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de Víctimas de Tortura y sus Familiares (CPTRT).

construção, e que criavam uma linha limite para que a polícia não chegasse mais uma vez à Comunidade. As juventudes usavam imensos pedregulhos para bater nos latões e tentar suprimir/sobrepôr ao som das batidas dos cassetetes nos escudos que vinham do outro lado. Helicópteros sobrevoavam a região. Era um ambiente de muita tensão.

Assim que cheguei ao corpo que reivindicava vida, jovens vieram falar comigo e narrar o que havia acontecido. Ouvia os relatos e tentava organizar as informações meio à gritaria e tumulto.

Uma educanda, com o rosto inchado, me descrevia o que viveu. Contou que quando soube que seu cunhado Leandro (jovem assassinado) ainda estava vivo dentro do barraco sendo torturado pela ROTA, correu para tentar junto de seu companheiro (irmão de Leandro), invadir e impedir que continuassem a opressão com o parente. Nesse instante, ela me disse que foi jogada no chão e pisoteada na cabeça por uma bota/coturno, na intensão de mantê-la imóvel. Outro educando, enquanto sangrava por ter uma parte de sua orelha arrancada por uma bala de borracha, me descrevia o que vivera há pouco.

E, novamente Valenzuela

uno de los ejes en los que se expresaron en su amplitud las violencias ejercidas en los espacios públicos y del barrio, investidos de intolerancia, se dio, y todavía continúa, contra las/los niños y las/ los jóvenes que viven en las calles, por ejemplo, al ser molestados, golpeados, pateados, o sufrir humillaciones de manera constante. Por lo consiguiente, ser niño y joven en general (más hombres que mujeres), se ha convertido en un riesgo social real de morir o de ser asesinado - por la forma selectiva-, transitando y circulando la ciudad, situación que se recrudece al estar afiliado a las adscripciones identitarias infanto-juveniles. (VALENZUELA, 2015, p.111).

Era muita revolta, muita indignação. O conjunto de policiais se retirou da entrada da favela e se colocou na Av. Rio Branco. Na hora, a leitura que fiz foi que os policiais imaginaram que a comunidade estava sob-controle, mas não, os policiais foram apenas retirar os entulhos para fazer com que o fluxo do trânsito da Avenida Rio Branco voltasse a fluir normalmente.

Todavia, um novo incidente aconteceu. Um jovem negro morador da favela, ao passar pelos policiais, foi detido e a população, que presenciava tudo, mais uma vez explodiu em

raiva. Alguém arremessou uma pedra²⁷ em direção à diligência militar, que colocava o jovem dentro de um camburão e de prontidão, balas de borracha, sprays de pimenta, e uma chuva de cassetetes começaram a cair sobre todos que ali estavam. Tentei proteger meu rosto e recebi (mesmo estando de uniforme e crachá como um funcionário do Sesc), uma pancada em meu cotovelo deferida por um cassetete de um policial, que vociferava raivoso com seus dentes amostra feito um cão ensandecido, palavras inaudíveis e indecifráveis.

Os ânimos não baixavam, os helicópteros voltaram a dar voos rasantes na favela e a jogar bombas de efeito moral. Percebi que não havia uma ação concreta que eu pudesse fazer ali para impedir o aumento da violência. Daí, fiquei tentando entender o que poderia, ou quem conseguiria frear aquela situação.

Entre nomes de super-heróis, entidades religiosas, agentes da paz que já faleceram, lembrei de Eduardo Suplicy. Ponderei que se ele estivesse ali, essa violência cessaria. Então, acionei uma amiga que temos em comum: Lala Martinez Corrêa. Telefonei e pedi para ela entrar em contato com o Suplicy. E em pouco tempo, Suplicy apareceu!

Somente com a chegada de Eduardo Suplicy²⁸ na favela é que a Polícia Militar suspendeu os ataques e a população parou de gritar.

Passado algum tempo, uns 3 meses mais ou menos, um jovem artista e morador da favela - outro educando, resolveu criar um evento mensal em homenagem a Leandro: O Slam do Moinho. Esse evento possuía um lema que era gritado no início de cada declamação, por todos os que ali estavam presentes:

- “São muitas favelas que existem, persistem e dentre elas – Moinho resiste!!!”

Pronunciar essa frase de luta, de guerra, de Re - Existência, inevitavelmente me fazia lembrar novamente Canudos, na obra Os Sertões, que culmina com a frase:

“Canudos nunca se rendeu e nunca se renderá!” (CUNHA, 1903, p.264)

²⁷ Esse vídeo é a reportagem de uma emissora televisiva, que anunciou a morte do jovem Leandro. Nele é possível me ver passando por diversas vezes meio a manifestação.

<https://www.youtube.com/watch?v=NClnAINSeT4>



²⁸ Na época, Eduardo Suplicy era Secretário Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo na gestão do prefeito Haddad.

3.2.2 O bairro da Barra Funda

Figura 5 - Foto satélite do Bairro da Barra Funda.



Fonte: Google Earth 2024

No século XIX, a região onde se localiza hoje o bairro da Barra Funda fazia parte da Fazenda Iguape, propriedade de Antônio da Silva Prado, o Barão de Iguape. Depois foi loteada, constituindo-se em várias chácaras. Os primeiros a povoarem a região foram os italianos, que trabalhavam em serrarias, oficinas mecânicas e na Estrada de Ferro Sorocabana, inaugurada em 1875. Muitos também prestavam serviços ao bairro vizinho - Campos Elísios. Em 1902, é inaugurada a linha de bonde, facilitando o transporte para os Campos Elíseos e Higienópolis. Em 1920, instalou-se o Parque Industrial das Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo, empregando parte da população da região e da cidade. Com o crescimento da população, as ferrovias passaram a transportar passageiros, além de cargas, em 1930. Nessa época, vão chegando cada vez mais moradores negros. Com o desenvolvimento comercial do bairro, facilidade no transporte e proximidade a bairros elitizados, parte da elite paulista da indústria e do café, passou a residir no sul do bairro.

Com a crise do café, em 1929, houve o fechamento de indústrias e deslocamento da elite dessa região, deixando seus casarões. Alguns tornaram-se cortiços. Nessa época, o bairro

viveu muitas manifestações culturais. Mário de Andrade nasceu e viveu nesse bairro. A partir de 1970, iniciou a migração nordestina para a região.

A Barra Funda é um distrito da região oeste do município de São Paulo, com 5,6 Km². Possui o Terminal Barra Funda e Estação de Metrô, o Campus da Universidade Estadual Paulista/Unesp - Júlio de Mesquita Filho, onde se encontram o Instituto de Artes e o Instituto de Física. Também, a quadra da Escola de Samba Camisa Verde e Branco, o Memorial da América Latina, o Estádio Allianz Parque, o Parque Fernando Costa, o Teatro São Pedro, os Centros de Treinamento do Clube Palmeiras e do Clube São Paulo, os Fóruns Trabalhista e Criminal, os estúdios da TV Record. É cortada por duas ferrovias - Santos - Jundiaí e Sorocabana.

O bairro da Barra Funda ainda abriga antigas casas. Todavia os edifícios não param de ser construídos. Com fácil acesso a transporte, infraestrutura de saúde, educação e lazer, o bairro atrai muitos moradores das camadas médias. E também pessoas desassistidas, que buscam abrigo nos cortiços e nas favelas.

A partir de 2016, começou a surgir uma favela em pleno asfalto, impedindo a passagem de veículos e de pedestres. Eram cerca de 25 barracos, localizados a partir da Av. Marquês de São Vicente e acabando na Rua Rubens Porta Nova. Essa favela avança por uma rua que outrora servia de acesso ao parque de diversões Playcenter, assim é também conhecida como Favela do Playcenter. Sobrepõe-se ao leito do córrego, transformando-o em um esgoto a céu aberto, colocando em risco a vida dos que nela vivem. As estruturas dos barracos são precárias, as crianças brincam às margens do córrego, que estão cheias de lixo. Em 2017, já possuía 200 barracos. Os moradores vivem em constante tensão, já que a área é cobiçada pelo mercado imobiliário e há sempre ameaça de desocupação. No final do ano de 2022, enquanto escrevia esse texto, a favela e seus habitantes (dentre eles alguns educandos), foram deslocados desse território.

3.2.3 Os cortiços e as ocupações

Figura 6 - Foto da fachada da Ocupação Mauá.



Fonte: Google Strett Viel 2024

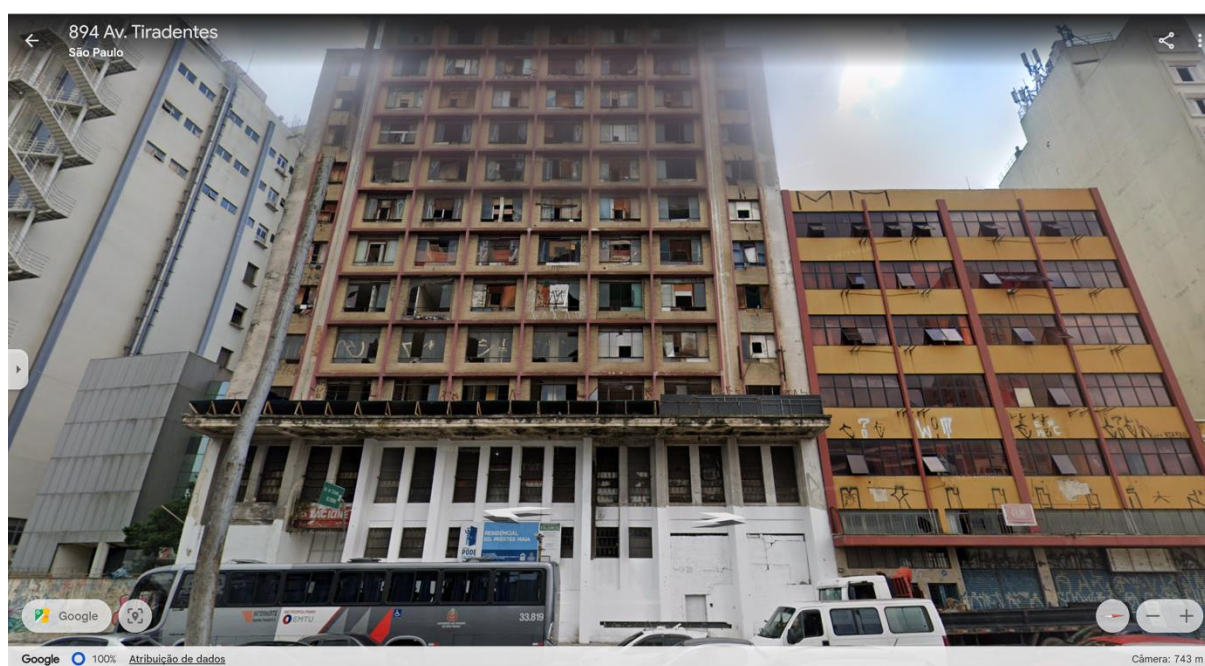
Os cortiços fazem parte da história da cidade de São Paulo, sendo mais um dos problemas sociais, fruto da desigualdade econômica, que sempre caracterizou essa cidade. Desde as décadas finais do século XIX até os dias de hoje, os cortiços estão presentes nos bairros centrais da cidade. Entre eles, Barra Funda e Bom Retiro. São alternativa para a população menos favorecida, pois as duas regiões oferecem uma infraestrutura para sua subsistência, com o número elevado de transporte, escola pública, serviço público de saúde. A precariedade e a insalubridade são suas principais características. Um exemplo é o cortiço analisado por Souza (2011). Na época de sua pesquisa, a autora estudou a casa da Rua Lopes

Chaves 337, no Distrito da Barra Funda. Caracterizada como de “pequeno porte”, abrigava 8 famílias, num total de 22 pessoas.

Quanto às ocupações, segundo o Relatório Situação das Ocupações na Cidade de São Paulo, PMSP, 2018, nesse ano, a cidade tinha 206 ocupações, abrigando 45.872 famílias. Dados do Grupo de Mediação de Conflito da Secretaria Municipal da Habitação afirmam que com a pandemia da Covid-19 e o processo de pauperização, que agravou os habitantes da cidade de São Paulo, esse número deve ter se elevado muito. Em 2018, a Região Centro tinha 53 ocupações, com 3.300 famílias. As ocupações referem-se a terrenos ocupados, casas (que se transformam em cortiços) e áreas edificadas.

Muitos desses imóveis estavam sem manutenção e em péssimas condições estruturais. Esse é o caso do Edifício Wilton Paes de Almeida, que desabou na madrugada do dia 1º de maio de 2018, depois de um incêndio.

Figura 7 - Foto da fachada Ocupação Prestes Maia.



Fonte: Google Strett Viel 2024

Esse edifício localizava-se no Largo do Paçandu, e foi projetado pelo arquiteto Roger Zmekhol, na década de 1960, para ser sede do conglomerado de empresas do político e empresário Sebastião Paes de Almeida, cujo irmão dá nome ao edifício. Por questões de dívidas com a Receita Federal, tornou-se propriedade do Governo Federal, que utilizou o espaço até 2003. Em 1992, o imóvel foi tombado pelo CONPRESP. Quando ficou abandonado, passou a ser ocupado por movimentos sociais. Na madrugada do incêndio, 146

famílias do Movimento Luta por Moradia Digna/LMD moravam no local. Sete pessoas morreram e dois corpos não foram encontrados. Durante três meses, 37 famílias ficaram acampadas no Largo. Das 435 famílias, que se apresentaram como vítimas, 291 receberam auxílio-aluguel segundo a PMSP. (receberiam 400,00 até ganharem moradia popular)²⁹

Quanto aos países de origem da população das ocupações, é possível identificar: Bolívia, Haiti, Peru, Venezuela, Nigéria, Congo, Cabo Verde, Costa do Marfim, Guiné Bissau, Egito, Palestina, Síria, China e Filipinas. Mais da metade dessas ocupações está vinculada a Movimentos Sociais, fator que fica evidente pela presença de certa organização, como regras de convivência, regimento interno, manutenção predial, liderança e Associação constituída. Muitas vezes, há preparo dos habitantes para respostas efetivas em caso de combate a risco.

Conforme o Labcidade/Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, despejos e ocupações na Região Metropolitana de São Paulo sempre existiram, devido à perda de renda das famílias. Mas, essa situação foi agravada em 2020 com a Pandemia da Covid-19. Sem trabalho, sem auxílio emergencial, muitas famílias não puderam mais pagar aluguel. Despejadas, foram para ocupações precárias para sobreviver.

Portanto, os moradores dos cortiços, das favelas, dos edifícios ocupados não escolheram morar num cenário desassistido. Muitos moradores da Favela do Moinho, gostariam de continuar a habitar aquele território com condições humanitárias decentes – luz, água e esgoto legalizados. Muitos moradores dos cortiços carregam um sonho - de um dia ter a sua casa. A maioria são trabalhadores braçais, fazem “bicos”, “bolos”, trabalham sem carteira assinada. Há jovens que “tomam conta de crianças” para que as mães das mesmas possam trabalhar. Há trabalho infantil. Conforme escreve Niemeyer - são altamente discriminados. “Os estereótipos negativos, em relação à vida da Favela e aos seus moradores, estão presentes tanto na política habitacional do Estado, quanto nas representações espontâneas dos habitantes das cidades.” (1978, p.113). E a autora declara que “os de fora” os tratam como briguentos, delinquentes, sujos, vagabundos, perigosos, adjetivos que acentuam “o estigma sobre o favelado, cuja manutenção serve aos interesses das camadas dominantes”. (*ibidem*, p.114).



Concluindo, podemos dizer que o mundo globalizado eliminou fronteiras, encolheu distâncias, e fez com que cidades se tornassem um lugar de concentração de pessoas. Para Ábalos (2003, p.147), “o homem não é mais livre e central, que cria e constrói à sua imagem e semelhança: é um produto social, funcional a determinadas relações de poder.”

Milton Santos traz a importância de se estudar o que os homens fazem dos territórios - para se compreender o homem, pois “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, ou da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro”. (SANTOS, 1994, p.255).

Precisamos estudar a base territorial que se estabelece a partir das relações sociais que se constitui o “território usado”.

Devemos insistir na relevância hoje do papel da ciência, da tecnologia e da informação. Tratando de território, não basta falar da mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total. O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. (SANTOS, 1994).

Para que eu pudesse caracterizar os jovens - participantes do Projeto Eixos, é necessário compreender aspectos dos territórios onde habitam, esses “espaços humanos”. É necessário compreender as circunstâncias: de pobreza, discriminação, limitação de oportunidades, formas precárias de inserção no mercado de trabalho, enfim, impossibilidade de acesso a bens materiais e simbólicos, privação de direitos - um quadro que interfere brutalmente sobre o destino dos jovens.

“São Paulo é múltipla em suas conexões, em suas condições. É uma cidade ricamente pobre e pobremente rica pela desigualdade de condições de vida entre seus pedaços. É uma cidade onde a vulnerabilidade social e a violência se associam à vulnerabilidade territorial”. (SPOSATI, 2001, p.161).

Na investigação sobre as juventudes e seus territórios, busquei inúmeras fontes. Entre elas, uma refere-se aos eventos que o Sesc nos proporcionava para a formação dos educadores.

Cláudia Cruz Soares foi uma das convidadas. Os estudos que ela nos apresentou eram relacionados à sua dissertação de Mestrado, a respeito de Heliópolis. Analisa a transformação do cenário, do território, provocada pelas ações educativas - Heliópolis: práticas educativas na

paisagem (2010) ensinou-me sobre o conceito de bairro educador, comunidade educadora, onde “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, um jovem. Explicou-nos que todos os saberes, de todas as pessoas de uma comunidade são de extrema importância. Ex. A alquimia com os temperos, ingredientes e alimentos que a cozinheira realiza. Os saberes em relação ao cuidado com a higienização, que os responsáveis pela limpeza detêm. A linguagem para lidar com os animais para manejá-los sem sofreguidão. O diálogo com a natureza, que informa a chegada das chuvas. Práticas educativas que modificam a paisagem do bairro, aumentam a qualidade de vida.

Elânia Francisco Lima, autora da dissertação de Mestrado *Negritudes, adolescências e afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo* (2018), trouxe-me a reflexão que a rua também pode ser um lugar de proteção, socialização e auto-cuidado, quando os ambientes de moradia, a que os jovens pertencem, são muitas vezes mais violentos que o ambiente fora da casa.

Kiusam Regina de Oliveira, autora da tese de Doutorado *Duas histórias de autodeterminação: a construção da identidade de professoras negras* (2001), destacou a atenção quanto aos marcadores sociais e a reflexão sobre o quanto uma criança negra recebe menos afeto, menos toque em qualquer ambiente que frequente, do que uma criança branca.

Outra fonte foi o pensamento de Valenzuela. Tive a oportunidade de assistir à sua palestra no I Seminário Internacional *Juventudes e Vulnerabilidades: homicídios, encarceramento e preconceitos* – iniciativa do Instituto de Saúde (IS), em parceria com a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 2017.

Dois de seus conceitos fizeram muito sentido à minha pesquisa e pude traçar um paralelo com as juventudes com a qual dialogo. O primeiro deles é: *Juvenicídio* - assassinato em massa de jovens. No caso, o autor pesquisa mais profundamente os jovens mexicanos. Uma das questões que Valenzuela nos faz pensar é o fato de jovens pobres, negros ou de origem indígena, estarem num contexto onde o crime organizado representa o poder - as *Maras*³⁰, o que faz com que muitos se identifiquem com a estética do crime - símbolos, signos, roupas, posturas corporais. E tatuem em seus corpos imagens que foram assimiladas e que representam os códigos desse grupo de criminosos.

Numa comunidade onde não se tem o apoio do Estado, sem água e esgoto encanado, sem rede elétrica, os exemplos de “vitória”, de poder de consumo, estão diretamente ilustrados/vinculados a uma fatia daquela comunidade, que são os pertencentes ao crime

³⁰ *Maras* é o termo empregado para designar os grupos que atuam no tráfico de drogas, roubos em parte da América Latina central e do sul.

organizado. Logo, há uma rápida e imediata identificação, admiração dos jovens daquele território por esses detentores do poder. Valenzuela analisa a gangue Mara Salvatrucha – MS 13 - Grupo que domina grande parte do território mexicano.

Os jovens que coabitam o mesmo território e que não fazem parte do crime organizado, têm admiração por este e o idolatram. Marcam em suas peles, os signos e símbolos referentes a esse determinado grupo, com a tatuagem. Por este simples fato, quando sofrem algum tipo de abordagem pelos policiais do Estado, suas tatuagens são identificadas, alguns acabam presos, obrigados a assumir delitos que não cometeram, quando muito a sorte lhes favorece, pois que, na grande maioria das vezes, são executados. É rotineiro os casos de execuções extras-judiciais desses meninos e meninas nas comunidades por esse fato.

Se ha construido, a través de los medios masivos de comunicación, ya sean impresos como electrónicos, un novedoso y espectacular enemigo, que a su vez alimentó la configuración de un imaginario social y de una opinión pública muy desfavorable y negativa en torno a *las maras*, y a *las pandillas*, atribuyéndoles la principal responsabilidad en los climas de inseguridad y en los sucesos o eventos de violencia y de muerte. Esto ha contribuido a reproducir las narrativas oficiales de criminalizar a la condición identitaria de los jóvenes pandilleros, precisamente en el período en que se instrumentaron los Planes de Mano Dura. (VALENZUELA, 2015, p.110).

Outro conceito desse autor, que vem dialogando com a minha pesquisa, é o “desplazamiento forçado” – deslocamento, deslocados. Na descrição do conceito, o autor apresenta inúmeros exemplos de civilizações contemporâneas de diversos países, mais comumente de povos ameríndios – latino-americanos, que são desapropriados de seus territórios e obrigados a migrarem em seu próprio país. Valenzuela traz dimensões diversas e desdobramentos plurais. Um recente exemplo foi a marcha dos salvadorenos e hondurenos pela América Central, sentido aos Estados Unidos do Norte, transpassando fronteiras de diversos países. Processos migratórios de comunidades inteiras, em suas próprias terras, onde acabam se tornando estrangeiros em seu próprio país.

Percebo que essa juventude, com qual me relaciono, passa por esse mesmo processo, quando incêndios supostamente acidentais acontecem (Favela do Moinho 2012 e 2015. O póstumo Edifício Wilton Paes de Almeida no Largo do Paiçandú 2.018 – incêndios criminosos. As desocupações brutais que o Movimento por luta de moradia MTST – sofreu e sofre).

Um corpo que acaba não pertencendo a nenhum território. Um corpo que não se vincula a nenhuma estrutura, bairro, vila. Um corpo que é permanentemente deslocado, violentado e fica a mercê dos interesses das especulações imobiliárias. Uma “juventude endêmica”, que sofre essa violência, por habitar essa determinada região. Sim, há juventudes – elas são heterogêneas. Mas há algo que unifica essas juventudes das periferias do centro da Cidade de São Paulo e que as diferencia de todas as outras juventudes. Esse marcador social do deslocamento forçado, unifica e torna essa juventude central em uma categoria – de deslocados - pertencentes a um “não lugar”.

Pardo analisa e nos ilustra com um processo vivido na Colômbia, que podemos relacionar ao processo vivido no centro da Cidade de São Paulo:

Na atualidade, o conflito acontece principalmente nas áreas rurais, onde os confrontos entre os diferentes grupos armados disputam controle de terras, com a pretensão de dominar as atividades do agronegócio, mineração, tráfico e produção de drogas. As pessoas que moram nestas regiões (camponeses, comunidades indígenas e afrodescendentes), são as mais afetadas pelos confrontos com fumigações e mega projetos de exploração agrária e de mineração das transnacionais. Estas comunidades acabam sendo obrigadas a migrar para centros urbanos (ou outras regiões rurais), para garantir sua segurança. - Não só há deslocados porque há guerra, se não, especialmente, há guerra para que tenham deslocados. (PARDO, 2018).

Outra autora que fortalece a minha pesquisa é Silvia Rivera Cusicanqui³¹(2010). Lendo a obra *Ch'ixinakax utxiwa - Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, que analisa pelo viés da Sociologia da imagem, as representações dos corpos e dos ícones Incas - indígenas, nos livros de história, nos periódicos e em telas de pintura, hoje expostas em museus, que tinham por objetivo retratar a simbologia e a iconografia do poder de uma pedagogia colonizadora.

As suas constatações/análises a respeito da representação dos povos colonizados e da narrativa única tomada como verdade absoluta da história, refletem a respeito do fato da “verdade histórica” estar a serviço de uma concepção estética, que ilustra os autóctones, sempre os deteriorando, diminuindo, subjugando, racializando. A autoimagem que as juventudes periféricas do centro da cidade de São Paulo têm de si, foram constituídas pelas

³¹ Silvia Rivera Cusicanqui é professora da Universidade Pública UMSA - La Paz Bolívia, uma intelectual e ativista boliviana de origem aimará, referência no campo de pensamento decolonial e da Sociologia da imagem. Pesquisa a história das rebeliões anticoloniais indígenas, desde a liderada por Túpac Katari no século 18, até suas renovações contemporâneas, como no Katarismo das décadas de 1970-80.

representações que vemos e lemos nos jornais, revistas, canais televisivos da grande mídia brasileiras, indo na mesma direção da análise que Cusicanqui denuncia: a inferioridade, a incapacidade. Por serem caracterizados insistentemente como preguiçosos, vadios, baderneiros, arruaceiros, vagabundos, perigosos, esses jovens acabam internalizando esses conceitos em relação à sua auto-imagem.

Outro ponto apresentado pela autora é que a história sempre é contada pela perspectiva do colonizador e que as percepções dos colonizados são sempre desconsideradas. Um exemplo que a autora traz, é das obras do indígena Felipe Guamán Poma de Ayala³² - (Waman Puma), que retratam a lógica cíclica sobre o tempo andino, ilustrando a ética política indígena. Em uma de suas obras, é retratada a morte por degolamento de Atahualpa – o último imperador Inca, representada com a cabeça desassociada do corpo. Segundo Cusicanqui, a pintura não teria a intenção de registrar a forma como foi realizada a execução do imperador, mas sim de afirmar a interpretação andina, onde há uma relação indissociável entre Xo - pensamento e Xiuma – entranhas, que para os povos incaicos habitam “um tempo de mundo ao contrário”, um mundo às avessas da lógica colonizadora europeia.

Para Cusicanqui, o estudo através das imagens feitas pelos colonizados são de suma importância, porque elas emergem para desmascarar o colonialismo. É através das culturas visuais, que os registros escritos são questionados, pois as culturas visuais dão conta de um conjunto de sentidos esquecidos, abandonados, bloqueados pela língua oficial (dos colonizadores dentro da colônia).

Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren. Por eso la descolonización no puede ser sólo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas[...]Al mismo tiempo, el registro visual nos permite descubrir los modos en que el colonialismo se com- bate, se subvierte, se ironiza, ahora y siempre. Es así que los dibujos de un cronista del siglo XVII pueden interpretarse como verdaderos flash backs desde los que repensar el pasado según una nueva mirada del presente. (CUSICANQUI, 2010, p.6).

³² Felipe Guaman Poma de Ayala nasceu na região de Huamanga, provavelmente entre as décadas de 1530 e 1550. Sua crônica é acompanhada de uma carta ao rei Felipe III de Espanha (1578-1621), datada em 14 de fevereiro de 1615, na qual o autor atribui a si mesmo a idade de oitenta anos. Guaman Poma afirma ser neto de Guaman Chagua, o curaca mais poderoso da região do Chinchaysuyu e segunda persona do Inca “Topa Ynga Yupanqui” nos tempos anteriores à Conquista.

Winnicott (2016) ajudou-nos a perceber que o corpo desse jovem é o resultado desastroso de um corpo de criança, que teve a sua formação negligenciada por infinitas questões de diversas ordens. O quanto uma criança que não recebeu atenção, afeto, será um jovem com dificuldades cognitivas, de concentração, organização, orientação e planejamento de vida.

Foucault (2014) apresenta a genealogia das origens de certas práticas, discursos e saberes, vinculados à relação de poder. No entanto, o que eu gostaria de destacar da obra, são dois aspectos que aparecem no capítulo *Corpos dóceis*. A primeira questão é quando o autor exemplifica-nos que os corpos dos soldados disciplinados, que marchavam no desfile, diante dos olhares da população, serviam de “inspiração” para os sujeitos que os assistiam. Ou seja, o autor revela que as imagens nos constituem, nos subjetivam. Logo, fica claro como as imagens são poderosas e para o ensino da Arte, para a alfabetização visual, imprescindíveis. Outro ponto que ressaltar refere-se à questão dos quadriculamentos presentes nas prisões, fábricas e nas escolas. Trata-se da subdivisão espacial à qual o corpo é submetido. Indo no contra fluxo dessa lógica, eu, enquanto educador, tentava sempre que era possível, propor aos educandos com os quais trabalhava, encontros/aulas em outras espacialidades, fugindo, assim, das carteiras, salas e até mesmo dos espaços da escola.

Fanon (1968), em *Os condenados da Terra*, descreve o desastroso processo de colonização e a lógica perversa dos colonos sobre os corpos dos autóctones. Com o apagamento de sua cultura, a violência sobre eles proferida, a escravidão.

Mbembe (2018), analisa a existência de uma lógica de manutenção dos aparelhos de Estado, e que tem uma cor de pele que realiza esse papel. Existe um corpo que pode viver e outro que deve morrer. Os encarceramentos em massa, as execuções extras-judiciais, a criminalização da pobreza - a nova escravidão que em troca de redução de pena, subtrai um dia da sentença penal, a cada três dias trabalhados. Somos o terceiro país com a maior população carcerária do planeta. Em 2023, chegamos a 832.295 seres humanos encarcerados.

Os números das juventudes, cumprindo medidas sócioeducativas em meio fechado, totalizam 12.154, afirma o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023). O Núcleo de Estudos de Violência da USP informa que a porcentagem de reincidência é de 46% para os maiores de 18 anos. Esses dados causam-me indignação! E concluo, que nessa lógica do capital, é preciso existir esse ator - criança, pobre, preta, que é violentada desde pequena, para que cometa, como única alternativa de sobrevivência, pequenos delitos, assim, iniciando essa cadeia cíclica e trágica no crime. Caso contrário, não existiriam as grandes seguradoras, a

máfia de quentinha nos presídios, a venda de armas, viaturas, fardas, munições - o aumento da militarização.

No mesmo sentido, Souza Neto (2023) traz para a realidade brasileira esta questão:

O princípio de que uma cumplicidade só se sustenta mediante pontos de interesses convergentes pode ser visualizado na cultura brasileira. Os políticos não venceriam uma eleição sem o uso dos excluídos e os miseráveis não sobreviveriam sem as fagulhas dos políticos, damas da caridade e lideranças comunitárias [...] Não podemos nos esquecer de que os dados históricos indica um corolário de que a miséria, com sua carga de criminalidade, tem sido um meio de garantir o enriquecimento e o status social de políticos, empresários, líderes religiosos e grupos organizados. (SOUZA NETO, 2023).

Um filósofo que sempre me sugere reflexões profundas, e de quem levo aos educandos textos-poemas, é Mano Brown do Grupo Racionais MC's. Num dos trechos de suas inúmeras composições, Brown exemplifica com precisão a condição de um jovem negro periférico e o desafio da vida, quando narra no prólogo da música A vida é desafio, as orientações que recebia de sua mãe:

Tem que acreditar!!! Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado... Pela escravidão, pelo preconceito, pela história, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora, ou ser o melhor ou o pior de uma vez. Sempre foi assim. Se você vai escolher o que tiver mais perto de você ou que tiver na sua realidade, você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí? Acorda pra vida! (BROWN, Mano, 2002).

No Atlas da Violência - IPEA 2019³³, os números que se apresentam nas tabelas são alarmantes. Em 2019, 5.264 homens negros morreram vítimas de homicídio no Estado da Bahia. No mesmo ano, 303 homens brancos morreram vítimas de homicídio no mesmo estado. Se a população baiana é composta por 20% de brancos, por que a taxa de homicídio da população negra compõe 95% dos homicídios totais? Por que apenas 5% dos homicídios são de homens brancos? Se a violência aos corpos fosse igualitária, seriam 20% de homens

³³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. O Atlas da Violência é um portal que reúne, organiza e disponibiliza informações sobre violência no Brasil, bem como reúne publicações do Ipea sobre violência e segurança pública.

brancos assassinados e 80% de homens negros assassinados. E por que será que não é proporcional?

Abdias do Nascimento já trazia a reflexão sobre Genocídio Cultural na década de 70 - “A assimilação cultural é tão efetiva que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas”. (NASCIMENTO, 1978, p.94). E continua o autor

As pressões culturais da sociedade dominante, embora seus propósitos e esforços, não conseguiram, entretanto, suprimir a herança espiritual do escravo [...] Mas essa incapacidade de aniquilar definitivamente a vitalidade cultural africana que se expandiu por vários setores da vida nacional não pode ser interpretada como concessões, respeito ou reconhecimento por parte da sociedade dominante. (*ibidem*, p.101).

Mas, só a partir da “grife”³⁴ (CASTRO, 2007) intitulada por Boaventura de Sousa Santos como Epistemicídio, descrito em sua obra: *Pela mão de Alice*³⁵, é que o conceito ganha repercussão, e validação acadêmica, expandindo-se pelos quatro cantos do planeta:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)”. (SANTOS, 1995, p. 328).

³⁴ Viveiros de Castro na Coleção Encontros (2007), expressa o seu incômodo em relação aos conceitos estarem associados unicamente a determinados autores “insatisfação com a associação *excessiva*, em todos os sentidos da palavra, entre um nome de autor e um conjunto de textos, situação que tende a favorecer um manejo identitário dos conceitos, que, de multiplicidades ativas, são desfigurados em emblemas de “personalidades”. O conceito vira grife.” (p. 191).

³⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

Foi na importação do conceito de “gênese” europeia, que só então, a professora Sueli Carneiro em sua Tese de Doutorado “A construção do outro como não-ser, como fundamento do ser” (FEUSP, 2005), conseguiu provocar uma reflexão, ilustrando com exemplos nacionais, esse processo que já ocorria, que continua ocorrendo no Brasil, e que tanto foi discutido nas obras de Abdias do Nascimento:

O epsitêmicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural [...] pela negação ao acesso à educação de qualidade [...] pela produção da inferioridade intelectual [...] pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo [...] Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem qualificá-los também, individualmente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2018, p.97).

Oliveira (2021) auxiliou-me a compreender o racismo estrutural, que está associado a uma lógica econômica e a um processo de racialização, iniciado na colonização. Quando os colonizadores chegam às Américas, instituem as raças inferiores e as superiores. Há um processo de distinção. Desde então, ficam estabelecidas determinadas funções de trabalho a uma ou a outra raça. Porém, é no surgimento do capitalismo que o racismo estrutural ganha maior força, ao determinar as mãos de obra que realizarão uma ou outra função na escala de produção. E até hoje observamos as readequações nas novas formas de produção. Os países-células, que exportam matéria prima – são países de população majoritariamente negra ou indígena - e os países que exportam tecnologia – são países de população majoritariamente branca. Os tempos passam e o capitalismo vai se aperfeiçoando, readequando-se às novas demandas e necessidades para sobreviver numa lógica perversa e criminosa.

bell hooks (2013) ensinou-se o quanto o ambiente da sala de aula deveria ser um ambiente seguro, onde o educando se sentisse protegido, ao se revelar, ao expor e tentar organizar suas ideias frente aos outros colegas. Um ambiente afetivo, um lugar onde não fosse ridicularizado ou diminuído ao tentar concatenar seus pensamentos, suas vozes individuais. Destaco também, que essa autora ajudou-me a compreender o quanto o amor é imprescindível nas relações educacionais. E mais, que Eros (força motriz que impulsiona

todas as formas de vida, para além do termo sexual), pode ser propulsor na busca epistemológica que una teoria e prática.

Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre mundo exterior e mundo interior da academia desaparece. (hooks, 2018, p.258)

Concluindo, posso afirmar que a pesquisa bibliográfica realizada foi relevante para que eu pudesse escrever esta autoetnografia, compreendendo melhor os jovens e seus territórios, com os quais desenvolvi o Projeto Eixos. “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. Seu mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do m7ndo mesmo”. (FREIRE, 2019, p.119).

4 O PROJETO EIXOS E DIVERSOS OLHARES - SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A CAMINHADA

4.1 O OLHAR DO EDUCADOR/AUTOR

Esse capítulo apresenta minha caminhada nos programas do Sesc Bom Retiro, destacando o Programa Juventudes e neste o Projeto Eixos. O Capítulo descreverá e analisará cada um dos quatro eixos vividos com as juventudes moradoras da periferia do centro da Cidade de São Paulo. Empregando a autoetnografia, procuro além da descrição, realizar reflexões quanto ao significado desse processo, trazendo meu olhar e os olhares de nove educandos e de cinco educadores que compartilharam comigo essas vivências.

As entrevistas foram realizadas em julho de 2023. Após, as respostas foram analisadas e estão presentes neste capítulo. Ainda, procurei fundamentado na teoria das tramas conceituais freirianas, elaborada por Ana Maria Saul e Alexandre Saul, chegar a uma compreensão maior dos dados.

4.1.1 O meu olhar diante de minha caminhada no Sesc Bom Retiro

Em agosto do ano de 2013, mas especificamente aos 13 dias deste mês, iniciei meu trabalho na Instituição Sesc – Serviço Social do Comércio, assumindo a função de Instrutor de atividades Infanto-Juvenis na unidade do Bom Retiro.

Minha primeira atuação foi no Programa Curumim, que atende ao segundo septênio. Crianças que completam 7 anos podem ser inscritas e frequentar o programa até completarem 13 anos, quando são convidadas a participar do Programa Juventudes.

Nascido em 1987 e atualmente com 36 anos, o Programa Curumim acontece em todas as unidades do Sesc São Paulo, e acolhe as crianças em seus contra turnos escolares. Há turmas no período matutino e no período vespertino. Geralmente as turmas têm 20 crianças por educador. Em algumas unidades, temos turmas com 120 crianças. Qualquer criança, seja ela pertencente a um núcleo familiar com vínculo ao comércio, seja ela não contemplada pelo vínculo de comerciária, ambas poderão participar no Programa com os mesmos direitos de acessos e garantias.

A partir do entendimento que existem múltiplas infâncias, neurodiversas inclusive, o programa vem realizando permanentes estudos e adequações para sempre receber da melhor

forma possível famílias de diferentes olhares-visões de mundo, pertencentes a territórios - realidades sócio econômicas distintas.

Ao longo dessa trajetória, os educadores receberam muitas formações, com inúmeros profissionais - estudiosos da educação. Anualmente, temos uma semana de formação, onde ficamos reunidos para debater dificuldades e encontrar coletivamente soluções. É de comum acordo e está documentado, que durante esse tempo, o Programa Curumim modificou-se. Hoje, ele possui horizontes muito mais claros e definidos quanto aos seus objetivos. Um dos focos é para o desenvolvimento integral da criança, sendo estimulada por diversos assuntos e temas, agentes sociais e por variadas áreas do conhecimento e linguagens. Por meio de passeios, as crianças são levadas a conhecerem, respeitarem e dialogarem com crianças de outras realidades, outros territórios - quilombos, aldeias indígenas, assentamentos, assim auxiliando na construção de uma postura ética e cidadã. Entre as visitas propostas pelo Programa: museus, teatros, praças, parques, praias, estações de ciências. Participam ativamente da construção de conhecimento em situações de aprendizagens de diversas naturezas - artísticas, ecológicas etc, ampliando assim seus repertórios socioculturais.

Existe um conjunto de situações de aprendizagem nos encontros diários com as crianças, que são tomadas como respostas a diretrizes e que devem ser garantidas e indispensáveis. Uma delas é a roda de conversa. Em todas as unidades, existe esse momento. As crianças e os educadores sentam ao chão em formato de roda e cada uma tem o direito de contar uma curiosidade do dia, que pode ser um sonho que teve, um livro que leu, um acontecimento familiar. E todos aprendem a ouvir e a respeitar essa fala de compartilhamento de vida do colega – construção da democracia. Outra situação de aprendizagem é o brincar espontâneo, onde o educador pode ou não disponibilizar elementos para enriquecer ainda mais essa ação. Nesse momento, o educador fica atento aos riscos físicos que as crianças podem estar se colocando, e também ativo nas mediações de conflito. O educador por vezes é convidado pelas crianças a participar de alguma brincadeira e somos orientados a brincar quando requeridos. Em sua maioria, os elementos para o brincar espontâneo são objetos não estruturáveis: tecidos, caixas, espaguete de espuma - assim as crianças conseguem criar maior quantidade de enredos, e aguçar, estimular a sua criatividade.

O brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupo [...] É no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade, e somente sendo criativo, o indivíduo pode descobrir o self. (Winnicott: 2019, p.92).

Durante esses anos, por ter acesso por exemplo à Favela do Moinho, diversas vezes realizei matrículas das crianças, na própria comunidade, para participarem do Programa Curumim. O prédio da unidade do Bom Retiro é imponente - um enorme cubo de vidro que lembra um shopping com suas vitrines. Sua construção foi realizada em pouco espaço de tempo, e, a população local, que antes estava habituada a transitar nas áreas degradadas do centro de São Paulo, da noite para o dia se deparou com uma construção imensa. Uma arquitetura que não expressava acolhimento. Mesmo não havendo catraca para limitar o acesso do cidadão, muitas vezes ouvi de pais e mães que não sabiam se ali poderiam entrar, indagando-me se precisavam ter alguma espécie de carteirinha ou pagar alguma taxa. É impressionante que mesmo não tendo nenhum informe que proíba a entrada, os corpos socialmente violentados não acreditam que podem usufruir ou frequentar um local elitizado. Não se sentem convidados ou bem vindos naquele espaço. Existe uma barreira social e invisível instaurada. Então, muitos responsáveis pelas crianças não iam até o Sesc realizar a matrícula.

Nesse programa, atuei até o final de 2014, quando em conversa com uma amiga de trabalho, resolvemos e apresentamos para a nossa gestão, o desejo de trocarmos-invertermos nossos postos. Ela era educadora do Espaço de Brincar e foi para o meu lugar no Programa Curumim e vice-versa.

Assim, em 2015, iniciei como educador no E.B - Espaço de Brincar - ambiente físico da unidade, com característica de acolhimento Intergeracional, com olhar para a Primeiríssima Infância (0 a 3 anos) e a Primeira Infância (3 a 6 anos). Com objetivo de fortalecer os vínculos familiares e garantir tempo e qualidade para o brincar espontâneo. Uma proposta que vai no sentido contrário desses novos espaços de shoppings centers, mercados, onde a família deixa a criança com um recreador e vai realizar suas compras. Inspirado em autoras e pedagogias que olham para essa fase do desenvolvimento humano, como Emmy Pikler, Maria Montessori, Reggio Emília, Waldorf, e também por instituições nacionais e movimentos internacionais, que se atentam e defendem o olhar cuidadoso, vivo, dinâmico e criativo ao desenvolvimento integral, respeitoso, digno e saudável da infância, como por exemplo a Aliança pela infância e o Instituto Alana, o Espaço do Brincar se estrutura.

Gostaria de destacar que o ambiente de trabalho no Sesc possibilita e favorece a troca intensa e enriquecedora entre os educadores. No ano de 2015, tive a oportunidade de aprender muito com as minhas duas colegas de área de atuação no E.B. Uma delas havia sido

educadora no CDI³⁶ – a creche para filhos de funcionárias da instituição Sesc. Com sua caminhada por mais de 17 anos voltados para a primeira infância, aprendi com ela, por exemplo, como lidar com as crianças que frequentavam o E.B nas situações de aprendizagens dirigidas – oficinas de Arte. Também, essa educadora ampliou meu universo de atuação com as famílias – demonstrando-me em sua prática, como realizar um atendimento sensível para com os dramas vividos pelo público – muitas mães e avós têm o Espaço de Brincar como uma possibilidade de saírem de seus ambientes de opressão familiar-violência doméstica e encontram no E.B um espaço de respiro, refúgio, amparo, desabafo e travessia do puerpério - cuidar de quem cuida³⁷. Essa educadora, mais experiente, ensinou-me a ter uma escuta atenta, acolhedora e cuidadosa, às crianças e aos responsáveis. E muito sobre os bebês. Destacou que os bebês estão em uma fase ativa e não são somente passivos e meros receptadores; que eles são investigativos o tempo todo, estão descobrindo e experimentando o mundo. Ensinou que as crianças, desde muito pequenas podem aprender a cuidar de si mesmas – dos seus corpos, dos objetos que as circundam, como os brinquedos e livros.

Com a outra educadora, tive o privilégio de aprender que existem muitas pedagogias. Na época, ela estava concluindo sua formação como pedagoga Waldorf – desenvolvida por Steiner, e me apresentou um olhar singular para entender e sentir o mundo. Lemos juntas as Conferências de Stuttgart, onde o autor apresentava uma forma espiritual de entender a criança e a educação. Afirmava ele que muito antes da chegada do bebê no plano físico, este já estava sendo formado em outra dimensão.

Quando um ser humano entra no mundo físico-sensório, o corpo físico lhe é entregue através dos pais e mães e antepassados. Sobre isso já existe hoje conhecimentos bastante abrangentes, sob certos aspectos, sobre a natureza. Para a ciência espiritual, isso é apenas uma parte da entidade humana. Pois a outra parte da entidade humana, que se une ao que vem do pai e da mãe, desce do mundo espiritual - anímico como uma entidade espiritual-anímica. Essa entidade, entre a vida terrena anterior e a atual, passou por um longo período entre a morte e um novo nascimento. Ela teve vivências no âmbito espiritual durante esse percurso de vida entre a morte e o novo nascimento do mesmo modo como nós temos vivências entre o nascimento e a morte por meio de nossos sentidos, por meio das sensações transmitidas ao nosso corpo pela vontade. Essa entidade, possuidora das vivências experimentadas espiritualmente, desce, liga-se inicialmente de um modo, exteriormente como uma aura que flutua em torno do ser humano. E podemos dizer que o que desce do mundo espiritual como uma entidade anímico-espiritual é tão real quanto o que podemos ver nascendo do corpo materno com nossos olhos. Por esta entidade estar ligada à corporalidade física ainda de modo mais solto do que mais tarde, como é o

³⁶ A instituição Sesc SP possui uma creche para os filhos das trabalhadoras - o Centro de Educação Infantil.

³⁷ Cuidar de quem cuida - é um evento institucional que acontece todos os anos no Espaço de Brincar nas unidades do Sesc SP, dirigido aos pais/responsáveis pelas crianças frequentadoras do espaço.

caso do ser humano, é que a criança vive muito mais fora de seu corpo do que o adulto. (STEINER, 1924. p.24).

Já havia lido anteriormente, na literatura da educação e da psicologia, que o meio onde a mãe que está gestando mora-vive, os alimentos que ela ingere ou deixa de ingerir, a relação afetiva que ela estabelece com seu feto ou não, determinam o desenvolvimento saudável – pleno ou não. Nunca havia ouvido ou lido nada em relação a um plano espiritual existir antes da fisicalidade da matéria. Daí, trago nesse texto parte dessas conferências e minhas reflexões para ampliarmos a nossa discussão e estudos.

Em uma de suas falas, Steiner faz uma declaração reveladora. Afirma que a convivência de uma criança com seu educador determina parte da formação física e psíquica da criança e que dependendo da relação estabelecida, esta poderia influenciar e acarretar em questões de saúde para esse futuro adulto.

O quê é que atua entre o professor e a criança, pelo simples fato de estarem presentes o professor e a criança, cada um com uma natureza específica, com um grau específico, com um caráter específico, com um grau específico de formação, com uma constituição física e anímica bem específica? [...] A primeira questão é como a professora se coloca diante da criança. A professora entra na escola e se coloca diante da criança com um temperamento específico, um temperamento colérico, fleumático, sanguíneo ou melancólico. Como atua na criança o temperamento do professor, meramente por ele estar ali presente? (STEINER, 2014. p.7).

No Espaço de Brincar, é premissa que as crianças que ali visitem, tenham o direito garantido de brincar sendo conduzidas pela sua própria subjetividade. Quando não estão sendo dirigidas a realizarem uma oficina de origami, por exemplo, elas podem “trabalhar” algum conteúdo interno que esteja precisando de atenção, necessitando ser elaborado. Numa certa manhã de domingo, enquanto montava o Espaço de Brincar para receber o público espontâneo, um grupo de 4 crianças desacompanhadas, moradoras do entorno, chegou e adentrou o espaço subitamente. Eram crianças que tinham entre 5 e oito anos. Pulavam por cima das mobílias, arremessavam os brinquedos das estantes no chão, se empurravam, puxavam os cabelos umas das outras. Em meio aquele alvoroço uma cena me despertou o olhar. Uma delas, sentada ao chão, pegou duas bonecas e começou a manipulá-las feito marionete, dando vida àquelas personagens. Estabelecia agora, uma conversa entre as duas

bonecas. Eram frases repletas de ofensas e as falas foram se acalorando, até que uma das bonecas agrediu a outra, que, arremessada com violência pela criança, caiu longe ao chão. A criança, então, produziu a voz de uma das bonecas: “- Olha aqui sua vagabunda, se você não tem dinheiro para beber, não venha aqui no meu bar pedir fiado, não!” Sentei-me ao lado da criança e comecei a tecer um diálogo com ela, para tentar entender o contexto, o enredo. Perguntei por que uma das moças estava tão brava com a outra. E a criança de prontidão me respondeu: “- É minha mãe”. Espantei-me, e refiz a pergunta: “- Por que a sua mãe está tão brava?” E a criança me respondeu que “a puta não queria pagar a cachaça que havia bebido”... Continuei a dialogar com aquela criança e perguntei se a mãe dela trabalhava em um bar. E ela me respondeu que “morava no bar com a mãe. E que este bar ficava no Fluxo³⁸ (dentro da Craco). Aí, indaguei se a moça que havia apanhado tinha se machucado. A criança disse que “não sabia, que alguns caras lá, tinham tirado ela de dentro do bar”.

Foi com esse exemplo muito claro que vivi, que pude entender uma das funções potentes do brincar espontâneo. Lembro que no dia, ainda tentei fazer com que as duas bonecas se desculpassem uma com a outra, que se abraçassem e retomassem a amizade, mas a criança me ignorou e se levantou indo brincar de guerra com as outras. É lógico que a brincadeira de guerra não é valorizada no Sesc, muito mesmo incentivada no Espaço de Brincar, mas fazia sentido ser tema recorrente das brincadeiras, visto que esses pequeninos corpos vivenciavam periodicamente situações, onde o poder público imprime abominável violência sobre os habitantes daquele território. Naquela época, eram mensais as ações de desocupação de moradores de rua, usuários, bem como a invasão às pensões do entorno da unidade do Sesc Bom Retiro, para a procura de drogas e locais de produção das mesmas. Trabalhávamos ao som das bombas de efeito moral, sirenes e às vezes até tiros³⁹.

Hoje, revendo o que eu aprendi junto às crianças do E.B e do Programa Curumim, vejo o quanto é importante conhecer a história dos educandos para que possamos com eles dialogar. É necessário compreender o seu processo de desenvolvimento desde sua infância,

³⁸ Fluxo é o lugar na região central da cidade de São Paulo, onde se concentram os usuários de entorpecentes e que funciona 24h. Atualmente, o termo fluxo também é utilizado para denominar um lugar específico em um evento de rua, que tem o funk como principal poética - local onde se concentra a maior parte das pessoas. Talvez possamos situar na antiga expressão: “fervo”.

³⁹ O link do vídeo a seguir mostra um dos acontecimentos catastróficos, que ocorreu a menos de 50 metros da porta de entrada da unidade Sesc Bom Retiro. Nesse dia, estávamos trabalhando e corremos para ver a cena da



onde muitas vezes se encontram as raízes de seus problemas. E ainda, fica claro como teoria e prática estão intimamente ligadas, pois diante de cada situação, a teoria nos ajuda a compreender melhor o que realmente acontece. Todas essas aprendizagens deram-me subsídios para estabelecer minha relação com crianças, adolescentes e jovens. Ajudaram-me a ter a certeza de que as juventudes, antes dessa fase, viveram uma história. Conhecer essa história, para o educador é fundamental.

A partir de 2010, o Serviço Social do Comércio, por meio da Gerência de Estudos e Programas Sociais – GEPROS (antiga GPSE - Gerência de Programas Socioeducativos - Coordenação de Programas com Adolescentes e Jovens), estabeleceu como prioridade a criação do Programa Juventudes. Em 1998, ações educativas para atender o público jovem aconteciam na unidade do Sesc Pompéia - o Alta Voltagem, mais tarde expandindo-se para outras unidades. Entende-se a fase juventude, a faixa etária em que se inicia a adolescência - 12 anos, até o momento em que se conclui a fase do jovem adulto - 29 anos.

No final de 2015, fui convidado para participar de uma reunião com a gerência da unidade do Sesc Bom Retiro. A principal questão era que o Programa Juventudes não possuía um corpo robusto de jovens-educandos participantes e assíduos. Naquele momento, eram 6 jovens que frequentavam semanalmente as ações - desenvolvendo atividades com o educador responsável.

Ficou claro nessa reunião que o Programa Juventudes deveria ter mais educandos e com uma atuação mais efetiva. Saí da reunião com a responsabilidade e autonomia para redesenhar o referido programa. A partir daí, muitas questões comecei a elaborar - Quais eram as diretrizes do programa? Quem eram os sujeitos do programa? Quais linguagens deveriam ser privilegiadas? Como criar vínculo com essas juventudes? Quais situações de aprendizagem poderiam ser realmente significativas para elas? Que dificuldades o programa estava enfrentando?

Assim, para responder a esses questionamentos, decidi, em primeiro lugar, conversar com o educador do programa para buscar compreender o histórico do programa, as dinâmicas empregadas, os possíveis acertos e erros... Gostaria de aqui deixar claro que entendo a palavra erro a partir do pensamento de Cortella (2016), autor freiriano.

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecimento...[...] O erro parte integrante do conhecer, não porque errar é humano, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante. [...] Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o

erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica. Isso não significa, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de chegar aos novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (CORTELLA, 2016, p.99).

Em sua obra e mesmo em várias palestras, esse educador traz que o erro é para ser corrigido e não para punir. O erro faz parte do processo de acerto, faz parte do processo de inovação, da procura de construir algo que seja melhor. Outra autora que analisa muito a questão do erro no processo ensino e aprendizagem é Hoffmann (2009). Ela defende que o educador

inverte a hierarquia tradicional, onde o acerto é valorizado e o erro punido em todas as circunstâncias, e ao mesmo tempo ultrapasse o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em questão. (HOFFMANN, 2009, p.102).

Ao refletir sobre a palavra erro, lembrei um poema de que gosto muito, do haikaísta Paulo Leminski “nunca cometo o mesmo erro duas vezes, já cometo duas, três, quatro, cinco, seis, até esse erro aprender, que só o erro tem vez”. (LEMINSKI, 2013, p.161).

Foi muito positivo obter informações a partir do diálogo com o educador, que já tinha uma experiência com os jovens do programa. Constatei o quanto seria fundamental conhecer o grupo, as individualidades e suas especificidades. Pensei na potência de cada espaço da unidade Sesc Bom Retiro, no sentido que cada jovem daria a cada espaço: onde gostariam de estar, o que gostariam de fazer, com quem estar. Quais necessidades trariam? Quais dificuldades? Quais expectativas? O que as linguagens da Arte poderiam lhes dizer? Como eu - educador freiriano seria capaz de dialogar com as Juventudes num processo de Humanização?

Freire, desde os meus primeiros diálogos com as juventudes nas periferias da cidade de São Paulo, e também agora, diante desse novo trabalho, continuava a me inspirar. Seria uma caminhada com muitos desafios, mas com um forte desejo de contribuir para que a cada encontro, os jovens percebessem que valia a pena ir até a unidade do Sesc Bom Retiro.

Na tentativa de elaborar uma proposta, listei objetivos que o programa deveria buscar atingir. Analisei cada espaço da unidade e os espaços presentes no seu entorno: a Biblioteca, o ETA, a Piscina, a Sala de Oficinas, o Jardim, a Garagem, a Sala multimídia, a Praça de

Convivência, o Foyer, o Ginásio, o Teatro. Os espaços externos: o Museu da Energia, a Praça 157, o Parque dos Esportes Radicais... Quais situações de aprendizagem selecionar para serem desenvolvidas em cada espaço, que favorecesse os objetivos definidos?

Com o auxílio da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei nº 12.852/2013 - Estatuto da Juventude, fui relacionando os direitos estabelecidos nesses documentos governamentais elaborados para as Juventudes com as atuais diretrizes que o Programa Juventudes estabeleceria e defendia, criando o que denominei “uma Cartografia Interna” – primeiro esboço à Reformulação de Propostas para o Programa Juventudes - (que se constituía em princípios e situações de aprendizagem fundamentais para o pleno desenvolvimento do Ser – respeito, diálogo, autonomia, protagonismo, alteridade, fruição, ética).

Na verdade, em síntese, eu desejava intensamente alterar os cotidianos daquelas juventudes! Eu desejava que fossem ouvidos, que tivessem voz, que fossem respeitados nos seus direitos, mais capazes de criar projetos, e projetos de vida, que os tornassem mais seguros, com auto - conceito positivo. Eu desejava que fossem felizes – que tivessem alegria de viver!

Identifiquei que seria preciso realizar mudanças estruturais na unidade, tanto na parte física quanto no discurso. Redefinir alguns dos papéis dos funcionários, buscando modificar comportamentos, falas e pré conceitos; adequar rotinas aos novos sujeitos - Juventudes que chegariam. Para tal, foi necessário criar articulação com outros setores da unidade. O artigo 4º do ECA nos traz que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1996).

Quanto a recursos em tecnologia, na seção VI da Lei nº 12.852 do Direito à Cultura, o artigo 22, dos Direitos Culturais da Juventude, diz no parágrafo sétimo, sobre a promoção da inclusão digital dos jovens por meio do acesso às tecnologias da informação e comunicação. Concluí que o acesso a conteúdos digitais: pesquisa para trabalhos escolares - na busca de dados e informações, vídeos e músicas - conteúdos culturais, e inclusive a possibilidade de

existirem nas redes sociais e se conectarem a outros jovens de diversas regiões do país, era uma realidade muito distante.

Diante do direito descrito acima – condições adequadas em tecnologia, estabeleci parceria com o ETA⁴⁰ – Espaço de Tecnologias e Artes, a garantia de que os jovens inscritos no Programa Juventudes poderiam ter acesso a 8 notebooks, permanentemente conectados à rede de internet, a fim de pesquisar e fruir no consumo de filmes, obras de arte, e existirem no mundo virtual. Esse acesso dos jovens permitiu-me sondar os conteúdos que os mesmos buscavam no mundo virtual; soube quais eram seus interesses. Aprendi com Freire a importância de que nós educadores devemos dar aos interesses dos nossos educandos, conhecer suas realidades, suas preocupações, os temas próximos de seus cotidianos e, a partir daí, identificar “temas geradores” para nossas conversas (ora individualizadas, ora em grupo), encontros, debates, oficinas. Estava claro para mim que o Programa Juventudes precisava levar aos jovens a ampliação de repertórios a partir dos temas significativos para eles.

Outra demanda que propus à Instituição e que necessitou certa análise por parte da instituição, era conceder o “acesso livre” para que as juventudes usufríssem de toda a totalidade do aparelho unidade Sesc Bom Retiro, incluindo a tão desejada piscina. Não era possível conceber a ideia de que o programa acontecesse apenas em uma sala fechada, com os jovens estando distantes do convívio com outras pessoas.

A piscina é um aparato muito mágico, muito prazeroso, muito especial e a que poucos têm acesso. Aliás, ao longo dos anos, soube que muitos jovens foram à piscina pela primeira vez na vida, no Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro. Mas, como saber a forma correta de se comportar dentro de uma piscina, se é a primeira vez que entro? Como responder aos impulsos que a água nos proporciona – dominar os instintos diante da euforia que a piscina nos provoca? Como negar e não reagir a vontade de brincar, colocando água na boca e nos transformando em um “chafariz humano”, jogando água nos colegas? Como aprisionar e esconder parte dessa excitação, da ludicidade que brota dos poros, se nunca vivemos isso? Havia algo novo acontecendo. A ida a uma piscina pela primeira vez, no final da adolescência, é algo muito inesperado no que se diz respeito ao afloramento de sensações que jamais foram vividas. No entanto, como convencer os gestores de que tudo daria certo, ou que as questões que apareceriam fariam parte desse processo de aprendizagem?

Há uma liturgia (ordem e forma com que se realizam as cerimônias), códigos de conduta, leituras dos signos, postura corporal para cada ambiente – rituais detalhadamente

⁴⁰ Em todas as unidades do Sesc SP, existe uma sala voltada para a linguagem das tecnologias e artes. O nome é ETA – Espaço de Tecnologias e Artes.

planejados. Em um estádio, em uma arquibancada em plena disputa de um clássico, gritamos, cantamos em voz alta, choramos, berramos os nomes dos jogadores de nosso time (digo isso de forma generalizada, pois eu mesmo, não torço para nenhum time de futebol). Liturgia essa, diferente de uma visita como expectadores a uma sessão de peça teatral, por exemplo, os três sinais antes de começar a peça, o patear do solado do sapato no chão quando a peça demora a começar, levantar-se e aplaudir quando a peça termina. Não podemos nos comportar de qualquer forma, ou pelo menos esperam que nos comportemos da forma que a sociedade estabeleceu. Os jovens que passaram a frequentar o Juventudes, não dominavam esses códigos, pois esses rituais não eram aqueles presentes nos seus territórios. Além disso, o acesso aos bens culturais e de lazer lhes foram subtraídos.

Eu tinha clareza de que seria impossível prever todas as reações dos jovens diante dessas novas situações. Seria impossível exigir desses corpos, que nunca consumiram esse tipo de lazer, uma resposta “correta”. Eu sabia que seria difícil convencer os gestores que haveria um processo tranquilo nessa convivência das juventudes com outras faixas etárias, em um mesmo ambiente e tão íntimo (estar em meio líquido rodeados de senhoras conservadoras, ou mesmo estar nua defronte a um grupo de senhoras coreanas dentro do vestiário). Mesmo possuindo códigos tão complexos e distantes dos modos de se estar e conviver com outros corpos, eu acreditava que os jovens seriam capazes de elaborar uma ética para esse espaço. Penso que o tema da ética deva ser mais aprofundado em outras pesquisas, buscando analisar a convivência dos jovens em novos e desconhecidos espaços de lazer.

A prática da ética em meio líquido, que busquei estabelecer com os jovens na piscina, tinha por fundamento a crença, a certeza, de que os novos ambientes, as novas relações, a presença acolhedora do educador, criariam nas juventudes um sentimento de pertencimento, de respeito e que a transformação desse ser viria de forma orgânica, desenvolvida pelo próprio ser, conforme nos afirma Souza Neto: “Acreditamos que os seres humanos podem adquirir e desenvolver a auto-ética. A política da vida é uma utopia a ser circunscrita e construída no cerne das relações sociais, das correlações de forças sociais e da intersubjetividade”. (SOUZA NETO, 2023).

No início do Estatuto da Juventude, na Seção I - o artigo 2º defende no parágrafo 1º, os seguintes princípios: promoção da autonomia e emancipação dos jovens. (BRASIL, 2013)

A partir desse documento, criei uma dinâmica para a permanência do jovem no Programa Juventudes do Sesc (2016), para que assim pudessem exercer e desenvolver estas premissas. Dessa maneira, ao chegarem na unidade, os jovens poderiam escolher quais situações de aprendizagens gostariam de realizar. Todo dia, eu propunha experiências com

vivências diferentes na área das Artes Plásticas. Pois sempre acreditei que a Arte pode auxiliar na elaboração de problemas, amenizar dores, fruir e viver o prazer da relação com a Arte e criar condições para a expressão do sujeito. “Foi a minha mão que tocou a arte pela primeira vez. Então, todo o meu corpo sentiu a tinta... E a tinta passou a fazer parte de mim”. (FORMICOLA apud MARTINS, 2012, p.29).

Foram experimentações com materiais e técnicas, como por exemplo: giz pastel, giz de cera derretido, aquarela, canetas poscas, carvão, argila, colagem, bricolagem, guache, spray, gesso, látex, pintura de pêndulo, pintura com pontilhismo... Em estéticas visitadas, muitos desses jovens me relataram que era a primeira vez que experimentavam essas técnicas e esses materiais. Pude perceber muitos momentos de intensas descobertas.

Mas também, era possível eles irem à piscina, ao ginásio, à sala de projeção, ao ETA, ficarem circulando pela exposição, lerem na biblioteca. Eles criariam os próprios roteiros, a partir das suas próprias demandas: as objetivas e as subjetivas. Por exemplo: fazer um currículo (currículo vitae), assistir a um clip de música, criar cadastro no CATE, se inscrever em algum processo de seleção, agendar horário no Poupa Tempo – para tirar documentos básicos que não tinham. Ou até mesmo elaborarem algum conteúdo interno causado por algo que vivenciaram, necessitando dar vazão: pintar um quadro, andar pelo espaço e esvaziar a mente, dormir etc.

As práticas em Artes, as rodas de conversa, o teatro, a moda, o cine-debate, as práticas esportivas, as derivas, que eram ofertadas, e o acolhimento individualizado diante da necessidade de cada jovem, nasceram de meu desejo de que esses sujeitos, chamados “Zé Ninguém”, pudessem ter um lugar de acolhimento, fruição, de prazer, de confiança, de respeito, de construção ou reconstrução de suas identidades, “de refletir sobre sua história”, “recuperar a coragem de lutar por seus direitos e de viver a liberdade de modo criativo”, e ainda “evitar que se instaurem projetos de dominação”, conforme o texto de Souza Neto:

A proposta da rede de proteção é pedagógica no sentido de propiciar uma alternativa alterativa de conquista e construção de um espaço de cidadania, à medida que permite capturar as dimensões do protagonismo do sujeito, perscrutar sua formação e a interferência da cultura no processo pedagógico. No cotidiano, o corpo e o espírito adquirem vida. Nele, o “Zé Ninguém” (cf. Reich, 1993:22) encontra um lugar para falar e ser escutado, perder o medo de tudo e de todos, aprender a lançar-se para a vida, olhar para si, sem fugir de si mesmo, recuperar a coragem de lutar por seus direitos e de viver a liberdade de modo criativo (cf. Gramsci, 1978:42). Numa prática de abertura que desestrutura a negação dos sonhos, o sujeito é capaz de lutar pelos ideários pessoais e da humanidade, de sustentar o patamar de cidadão e de refletir sobre sua história como estratégia para evitar que se instaurem projetos de dominação. (GRAMSCI, 1978, p.42, apud SOUZA NETO, 2023).

A minha proposta nos encontros de arte era também um pretexto para estar mais próximo a eles e poder tecer diálogos, conhecê-los melhor, tentar criar vínculos. A afetividade positiva, a abertura a eles, a disponibilidade para ouvir, ajudar, valorizá-los como pessoas importantes diante de mim - seriam fundamentais! Para que isso acontecesse, impossível eu estar em todos esses espaços da unidade ao mesmo tempo. Assim, o conceito de bairro educador – unidade educadora foi implementado.

Ao longo de duas semanas, realizei encontros com trabalhadores/colaboradores de todos os setores da unidade. Foram rodas de conversa, onde houve revisitações às juventudes as quais eles haviam vivido. Relembramos como éramos vistos e percebidos, tratados em nossos momentos enquanto jovens. Listamos adjetivos que ouvíamos sobre nós, sonhos que tínhamos, inseguranças, receios, vontades, dificuldades. Fomos costurando nos bastidores, uma trama de apoio entre todos os funcionários. Quando uso a palavra bastidor aqui, não só a coloco como os que estão por detrás dos acontecimentos, das cenas – num segundo plano, mas, principalmente, como o bastidor de um bordado, que é o que sustenta o pano, dá suporte ao que será trabalhado, sem o qual não seria possível acontecer o processo, tanto do bordado, quanto das ações educativas. Era preciso o auxílio de todos para conseguirmos “um processo educacional com as juventudes”. O saber de cada agente/colaborador era uma contribuição valiosa e ímpar; cada um traria seu conhecimento para que o coletivo se tornasse um coletivo educador; todos os agentes seriam atores numa proposta educacional. Todos eram únicos e impescindíveis.

Os Guardiões das Águas, ou como outrora foram chamados de Guardiões da piscina – Salva vidas, passariam a intervir e a ser mediadores dos conflitos que surgissem. Foi dessa maneira que aconteceu. Todavia, quando a situação era mais complexa, eu era chamado via rádio. Com o passar do tempo, esses guardiões começaram a se acostumar com a presença dos jovens e a conseguir um diálogo com tranquilidade e respeito. Havia também o meu pedido de que fizessem uma primeira orientação preventiva, antes do acesso dos jovens à água. Por exemplo, explicar as regras e combinados daquele local. Quando viam que os jovens queriam brincar de “afogar o colega”, ou correr no piso molhado ou pular da borda da piscina ou jogar água nos rostos das senhoras que estavam na aula de hidroginástica, já seria a segunda vez pelo menos que aquele tema estava sendo abordado com os jovens.

Uma grande preocupação era com o cuidar para que a integridade de todos fosse preservada. Os jovens também começaram a aprender a conviver adequadamente com os limites que existiam nas situações de aprendizagens. Os colaboradores foram percebendo que me apoiavam, que eu precisava deles, que todos tinham suas tarefas e responsabilidades.

Para que esse novo Juventudes acontecesse, era preciso que toda a unidade fosse educadora. Todos os trabalhadores da unidade, aos poucos, se viam como parceiros de meu trabalho, facilitando a rotina, a dinâmica, de forma respeitosa.

Inspirado nos artigos 22 e 21 da Seção VI da Lei 12.852, que fala sobre o Direito à Cultura, é que estabeleci a necessidade da fruição na linguagem das Artes, tomando como premissa a importância de vivências nas linguagens das artes plásticas, da literatura, do teatro, da música, da dança, como fundamentais em nossa rotina. Dizem os artigos:

Art. 21. O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social.[...]Art. 22. Na consecução dos direitos culturais da juventude, compete ao poder público: I – garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais. (BRASIL, 2013).

A partir dos artigos acima, pensei no poder da literatura, do texto escrito, das imagens - gibis, mangás, a possibilidade de conhecerem autores, descobrirem obras, textos de revistas, contato com a escrita de tantas formas, se imaginarem em outros mundos, “abrir algumas janelas”, “viajar” na leitura de obras literárias, estabeleci uma parceria com a biblioteca da unidade. Em especial com a afetuosa colega bibliotecária, que além de atender às juventudes que procuravam livros, oferecia também acolhimento e permitia que se aninhassem⁴¹ nos nichos-mobiliários de leitura.

A maioria das jovens, quando ficavam grávidas ou quando tinham algum assunto a compartilhar de ordem do feminino, se dirigiam a esta bibliotecária, que sempre tinha um ombro amigo para ceder, abraços calorosos pra aquecer, orientações precisas e maternais às jovens angustiadas. Além de sugerir sempre uma literatura que confortasse e que fizesse sentido àquele momento novo. Muitas vezes quando os jovens ficavam nos ninhos de leitura, alguns adormeciam. E é do meu entendimento que se aquele corpo dormiu, significava uma necessidade emergencial/natural/orgânica daquele corpo. A forma que esta educadora estabelecia contato com as jovens, mediando sempre através do afeto, tinha a meu ver, princípios e valores freirianos. Além de sugestões de leitura - que fizesse sentido a cada fase da juventude, vivenciavam respeito e diálogo. Tinham diante deles alguém que os escutava,

⁴¹ A biblioteca da unidade do Sesc Bom Retiro possui em uma de suas paredes, dois mobiliários em formato de ninho e que ficam protegidos-resguardados, internos à parede, com entrada oval e acolchoadas por dentro.

apoiava - uma relação amorosa. Por tê-la como uma parceira que tinha muito a nos trazer, a somar, eu sempre sugeria aos jovens, a visita ao espaço de leitura, nem que fosse para conhecerem e se relacionarem com essa colega tão especial e dedicada.

Figura 8 - Nicho Ninho: mobiliário biblioteca Sesc Bom Retiro. Três educandas do Projeto Eixos leem.



Fonte: fotomontagem arquivo pessoal do pesquisador.

Em todas as unidades do Sesc São Paulo, há algumas formas de vincular o público à Instituição. Esse vínculo produz uma carteirinha que dá contornos ao acesso. A carteirinha amarela é chamada de credencial Plena. Com ela você pode realizar os cursos da GMF (Ginástica multi funcional), você tem acesso aos cursos na piscina (hidroginástica, natação e raia livre), você pode participar do atendimento da odontologia, do sorteio para as Colônias de férias (Sesc Bertioga, Pantanal etc). Outra forma de se vincular ao Sesc é fazer a carterinha MIS – matrícula de interesse social. Com ela, apenas algumas categorias de servidores públicos podem se vincular e algumas pessoas físicas recebem esse direito. A pessoa pertencente a esse tipo de vínculo tem alguns direitos de usufruir as dependências do Sesc e alguns de seus serviços. E existe ainda, a credencial Atividade. Esta é apenas um cadastro que dá direito ao usuário (que não é comerciário), locar livros. No entanto, não lhe dá direito a utilizar todas as dependências (espaços físicos) e ter todos os acessos (cursos). Todavia, quando em conversa com a gerência da Unidade do Sesc Bom Retiro, fizemos um acordo: todos os jovens matriculados no Programa Juventudes receberiam a carteirinha credencial

Atividade, mas teriam os mesmos direitos que um comerciário com a sua carteirinha amarela - Plena. Essa decisão permitiria a entrada e a permanência dos jovens a todas as áreas da unidade.

Foi com esse princípio, no intuito de garantir que os jovens moradores das periferias do centro Cidade de São Paulo tivessem garantido o direito ao acesso a todo o aparelho do Sesc Bom Retiro. Como diz Souza Neto, é necessário que os educadores construam aos educandos espaços de cidadania “...construção de um espaço de cidadania, à medida que permite capturar as dimensões do protagonismo do sujeito, perscrutar sua formação e a interferência da cultura no processo pedagógico. No cotidiano, o corpo e o espírito adquirem vida”. (SOUZA NETO, 2023).

Outra questão que percebi que precisava assumir foi a divulgação do Programa. Desse modo, ao longo de janeiro de 2016, comecei a mapear todas as instituições de ensino público e privado, ONGs, que estavam em nosso entorno. E também a levantar os locais de moradia, onde pudesse fazer a divulgação. Primeiramente, com o objetivo de trazer para o Sesc Bom Retiro, o público jovem do território do centro de São Paulo (Barra Funda, Bom Retiro, Campos Elíseos, Santa Cecília, Luz, Sé, Anhangabaú, Brás, República, Santa Ifigênia, incluindo ocupações, favelas, abrigos, albergues, cortiços). Na divulgação, eu explicitava que participar do Programa Juventudes lhes possibilitaria o direito de frequentar o Sesc Bom Retiro, em muitas possibilidades.

O meu maior propósito era criar vínculo com esses jovens. Conhecê-los pelos nomes, saber sobre suas histórias de vida, suas dinâmicas diárias, seus desejos-sonhos, suas conquistas, mas também seus dramas, dificuldades, medos, inseguranças, incertezas, violências. Buscaria uma relação de aprendizagem mútua e de confiança.

O mês de fevereiro de 2016 foi para adentrar o território – ultrapassar barreiras geográficas simbólicas/sociais, para conseguir divulgar o Programa. Tomei algumas providências que achava fundamental: criar e produzir um teaser⁴² com linguagem jovem para conseguir acessar e dialogar com essas juventudes. Pois, como defende Barbosa (2001) e Cusicanqui⁴³ (2010), a imagem é muito poderosa, com ela podemos transmitir emoções, cores, que apenas com a palavra não damos conta. Postei tanto na página criada do Programa Juventudes na rede social Facebook, como também o mantinha sempre em mãos no celular,

⁴²Esse link dá acesso ao teaser de divulgação que desenvolvi com o primeiro jovem inscrito no Programa- LCN.

<https://www.youtube.com/watch?v=3RBebf2QylQ>



de forma a conseguir ilustrar com eficácia aos jovens que encontrava na rua, a proposta - convite. Agora, revendo esse processo, tenho a convicção de que eu só consegui entrar nos novos territórios com o auxílio das juventudes com as quais eu já possuía vínculo. Seria impossível chegar sozinho a uma nova ocupação, ultrapassar seus portões de ferro com suas zeladorias fortificadas, e convidar os novos jovens e seus familiares, a irem participar do programa. Aliás, quando um dos jovens, que me acompanhava, não morava naquele espaço visitado, ele sempre conhecia algum colega da escola que ali morava e anunciava - liberava a nossa visita, fazendo essa ponte, garantindo meu acesso.

Confesso que não foi fácil, tranquilo, ou fluído, visitar cada espaço elencado do território. Logo na minha primeira ida a um novo espaço, olhares indagadores investigavam-me com reais intenções de deixar claro a desaprovação daquele corpo desconhecido estar ali presente. Durante o mês de fevereiro, nos períodos da manhã, visitava os locais, divulgando e, à tarde, ficava na unidade matriculando os jovens que apareciam. O processo de matrícula e emissão da carteirinha “Credencial Atividades” ocorreu em todos os dias do ano de 2016. Era muito simples - o jovem menor de 18 anos tinha que vir acompanhado de um responsável e apresentar seus documentos. Preencher alguns termos de autorização - uso da piscina, a permissão para realizarem situações de aprendizagens no entorno da unidade (sempre acompanhados do educador) e a liberação do uso e da captação de imagens - fotos e vídeos, para futuras divulgações institucionais – sem fins lucrativos.

No decorrer do primeiro semestre (2016), começamos a perceber que era muito difícil um jovem conseguir concatenar essas três variantes: ter documentos originais, trazer um responsável maior de 18 anos e que este tivesse portando também os seus documentos originais. Muitos responsáveis (tios, avós ou mesmo pais) trabalhavam de domingo a domingo. Outra situação era a dos responsáveis não quererem ir até a unidade formalizar a matrícula por falta de atenção ao desejo dos jovens, (processo esse não lúcido, mas que talvez era a presentificação – materialização herdada, de como foram tratados pelos seus responsáveis). E ainda existiam os casos dos jovens compartilharem que o único responsável que eles tinham, possuir algum débito com a Justiça e não querer registrar seu documento, vinculando-o a uma esfera digital – podendo oferecer riscos de ser localizado, isto porque na ficha de matrícula existia o item: local de moradia.

Além disso, encontramos casos específicos, como o grupo de jovens ciganos, que nunca possuíram documento algum. E até casos de jovens de Casas de Acolhimento, ou moradores de albergues, que haviam fugido de casa e não tinham nenhum responsável legal. Então, após longa tratativa com a gerência da unidade, e esta, em contato com a

Gerência de Estudos e Programas Sociais – Educativos, na Sede do Sesc São Paulo, conseguimos encontrar uma solução temporária para termos maior adesão às matrículas: - a de que eu - educador Rafael, pudesse ser o adulto para assinar os termos de autorização e me tornar também responsável pelo jovem dentro da unidade.

Esse trâmite ocorria após eu conseguir sempre contatar previamente um responsável legal, e obter a autorização via ligação telefônica. Por um lado, era muita responsabilidade sobre os jovens, que eu acabei assumindo. Por outro lado, havia um respeito e admiração por parte dos jovens em relação a esse meu papel. Eles tinham a plena consciência de que, por eu assinar aqueles termos e me colocar como responsável deles naquele espaço, estava evidenciado o quanto eu queria que eles estivessem e permanecessem ali, o quanto eu desejava que eles usufríssem daquele aparelho de cultura e lazer em sua máxima totalidade. Com isso, o processo de escuta e respeito entre eu e os educandos se concretizava.

Com tal conquista, no final de 2016, pudemos contabilizar a realização de 297 matrículas, todos moradores do entorno da unidade do Sesc Bom Retiro. Senti muita alegria por ter atingido esse objetivo - a ampliação do número de jovens no programa. E a relação educador / educando que eu defendia.

Certamente nem tudo foram flores e houve muitos momentos de tensão, preocupação e desgaste. Muitas situações exigiram de mim força de vontade, perseverança, paciência, compreensão, estudo sobre as características das juventudes e em especial dos jovens daquela realidade. Ocorrências de extintores disparados na garagem sobre os carros, alarmes de incêndio acionados sem necessidade, lutas corporais, polícia enquadrando jovens na porta da unidade, chuva de cuspes voando do terceiro andar em direção às sopas das senhoras que estavam almoçando no térreo, discussões em vestiários, corrida e pega-pega pelos andares e escadas de serviço, ameaças entre os próprios jovens de diferentes territórios.

Lembro-me de uma ocasião onde o “bonde/família” dos jovens da Ocupação Prestes Maia (17 jovens) entrou em discussão ferrenha com os jovens do “bonde” da Favela do Moinho (30 jovens) e um deles puxou uma faca que era utilizada para cortar a fruta - do dia, uma pêra no momento do lanche, para ameaçar o colega. Isso causou enorme indignação por parte das juventudes, porque mesmo na lei do crime é inadmissível você puxar uma arma naquela situação de conflito. Isso era considerado por eles como: “ser um COISO”. Usavam a frase: “- Você é COISO, então?!” Terminologia para distinguir alguém que é considerado louco - maníaco, não pertencente a nenhuma facção – regra - lei. Alguém que não segue as normas de conduta do crime. Pois, para alguém puxar uma faca, só apenas com o consentimento. Em meio a esse alvoroço, e a outras diversas brigas, apenas eu entrando no

meio da troca de chutes e pontapés é que a situação cessava. Isso não quer dizer, que eu não tenha nunca levado um soco ou um pontapé. Mas, sempre que isso acontecia, eles vinham me pedir mil desculpas, pois era pelo fato de eu entrar no meio da troca de socos, que eu acabava apanhando. E por regra, no primeiro soco que eu levava sem querer, os grupos em combate, em um coro uníssono, ululavam um som que sessava a briga.

O ano de 2016 foi intenso, muito difícil. Uma incrível aprendizagem. Além dos desafios como educador, eu vivi um desafio em relação à minha saúde – um câncer na tireóide – e tive que passar por cirurgia e tratamento. Como educador freiriano, eu me perguntava sempre:

- O que eu desejo para esses jovens? O que significa ser um educador freiriano?

Houve desafios institucionais e desafios quanto à minha maneira de me relacionar com os jovens. Todavia, comparando aspectos de dificuldades e aspectos positivos, revendo hoje esse processo inicial, constato que houve muitos avanços.

Um problema grave com o qual aprendemos a lidar era a rivalidade entre os jovens. Isso quer dizer que, embora provenientes de territórios com inúmeros problemas semelhantes quanto à moradia precária, falta de saneamento básico, ausência de garantia de alimentação, lazer, esporte, escola de qualidade e outros - esses jovens não se viam como semelhantes, não se respeitavam, não percebiam que suas vidas eram atravessadas pelos mesmos marcadores sociais. As juventudes da Ocupação Prestes Maia não “se davam” com as juventudes da Favela do Moinho e vice-versa. Dentro da unidade, eles não vivenciavam as situações de aprendizagens nos mesmos horários, eles se evitavam. Quando o grupo de jovens do Moinho ia para a piscina e percebia a chegada do grupo da Ocupação Prestes Maia, o grupo do Moinho se retirava. Quando o grupo da Prestes Maia estava no ginásio e o grupo do Moinho chegava, o primeiro grupo se retirava. No limite, o máximo do nível de interação acontecia ou no momento do lanche ou em uma partida de futebol, que sempre terminava com ameaças e lutas.

Daí, posso constatar que a vivência na Aliança de Misericórdia, relacionada à mediação de conflito me deu base para compreender a ferramenta da CNV (comunicação não violenta - Marshall), que nesse momento foi muito valiosa, trazendo-me instrumentos para auxiliar nessas mediações e na leitura das atitudes desses jovens. O ano de 2016 foi passando e a cada problema resolvido pela mediação de conflito por meio dessa ferramenta, fazia os agentes terem confiança de que era possível não usar a violência diante de um conflito. Quando digo agentes, quero incluir todos desse processo de educação: os jovens e os colaboradores do Sesc.

Alguns jovens do Programa Juventudes também se descobriram atores mediadores. E nós percebemos que havia dentro dos grupos alguns jovens com grande potencial para solucionar e apaziguar discórdias.

Porém, foi em nosso último passeio, no final daquele ano intenso, com destino ao Sesc Interlagos, num evento denominado “Encontrão” (evento cultural e esportivo que reunia todos os jovens de todos os Programas Juventudes, de todas as unidades do Regional), que comprovamos que havíamos nos tornado um coletivo – um corpo único – um corpo sem órgãos – sem distinção. Esse momento foi marcante para todos nós! Éramos 100 educandos do Sesc Bom Retiro, participantes do evento e não houve uma briga entre os distintos bondes. Tivemos apenas uma ocorrência, uma situação de conflito entre um casal de namorados, que se desentendeu por não conseguir compartilhar um par de patins. Sem contar esse fato isolado, nas viagens de ida e volta, nas situações de aprendizagens desenvolvidas, não houve uma ocorrência de briga, agressão, violência. Percebi que estava formada ali a nossa “sociedade civil juvenil democrática”. Pensei nos textos de Freire, no emprego do diálogo, no papel do educador- que acredita que o educando é capaz de viver a Humanização.

Após esse ano de acertos e “erros”, descobertas positivas e constatações trágicas, uma reunião de avaliação junto à gerência da unidade se fez necessária. Segundo as gestoras, o ponto principal que havíamos estabelecido como meta – ampliar o número de jovens na unidade foi alcançado. No entanto, apontaram que era muito caótico a existência de tantos jovens ao mesmo tempo e livres para escolherem o que fazer e no tempo que escolhessem. Assim, me foi feita uma provocação positiva: a de elaborar uma proposta que fizesse que um número elevado de educandos frequentasse o Programa Juventudes de forma mais organizada.

Inicialmente, o desafio me parecia impossível de ser assumido, porém me senti extremamente estimulado. Mais uma vez, apoiei-me em Freire para encontrar um caminho e alcançar uma resposta - o diálogo com os sujeitos do Juventudes. Fui até eles. Tinha a certeza de que teriam algo a me dizer, me ensinar. Apresentei - lhes algumas perguntas: 1. Durante o processo vivido, de quais situações de aprendizagem mais gostaram? 2. Quais situações de aprendizagem escolheriam realizar novamente? 3. Que novas situações de aprendizagem desejavam conhecer, experimentar?

Coletei suas respostas. Eles traziam elementos para minhas questões, para o projeto que eu teria que criar. Refleti muito sobre a importância e o papel do currículo, que deveria nascer a partir do que é significativo para os educandos. Refleti sobre um currículo a serviço

da Libertação no sentido freiriano de Educação. Ponderei que conseguiria desenhar um currículo mais delineado.

As juventudes, de forma não monocrática, trouxeram-me seus desejos. Eram muitas as temáticas as quais eles tinham “fome de cabeça⁴⁴”. Organizei o que falavam em eixos para a elaboração do projeto. O conteúdo que era mais presente referia-se a aprender a cozinhar. A justificativa deles era tanto para terem a possibilidade de comerem “coisas gostosas”, quanto à possibilidade de criarem uma forma de gerar renda. E aqui, eu não estava pensando em fomentar o empreendedorismo, que aliás, a respeito do qual tenho muitas questões. O meu objetivo era apresentar aos jovens, novos trajetos possíveis para a construção de novas perspectivas. Para descobrirem que existe uma série de trabalhos relacionados à alimentação. Para quem sabe, se descobrirem amantes de uma nova jornada de vida, afim de se especializarem, de arranjam um trabalho relacionado a um tema que os interessasse, porque, pela falta de alternativas - conhecimento e oportunidades, muitos jovens ficam reféns do “mercado de trabalho paralelo”, sujeitando-se e arriscando suas vidas para conseguirem ter o mínimo de poder de consumo. E quando digo poder de consumo, me refiro ao mínimo para sobreviverem. Não para consumirem os artigos de luxo - ao qual os jovens são bombardeados pela mídia diariamente. E aí, lembro-me agora, revendo essa situação, de uma fala de João Clemente de Souza Neto, numa entrevista proferida na OAB-SP, em 2013 sobre “Reinserção Comunitária: O Que Fazemos Após Os 18 Anos?”, que nos elucida para os desejos das Juventudes de “ter acesso ao poder de consumo”, e nos traz a reflexão sobre a necessidade de profissionalizar esses jovens:

Nós condenamos e falamos o tempo todo da juventude, mas nós deixamos implementar e instaurar no mundo contemporâneo, a filosofia do consumismo. Agora estamos numa fase que é a do consumismo, criamos a filosofia do consumismo. O que a filosofia do consumismo provoca na cabeça da juventude? Que você pode consumir em excesso sem trabalhar. Nós estamos vivendo uma sociedade em que o trabalho está perdendo o sentido. O salário que se recebe não compensa pelo custo das coisas. [...] Formas de transmissão de valores para a juventude. Os valores são eternos. Todos os valores humanos são eternos, o amor, a paciência, a fé, a compreensão, a tolerância, sempre irão existir. Só que cada época a forma de materializar isso é diferente. Se a gente quer dar autonomia para o jovem que passa por abrigos ou por serviços de acolhimentos institucional ou Fundação Casa ou outros programas sociais, tem que profissionalizar. Sem uma profissionalização, esqueça a autonomia. Por que, como a gente vai ganhar

⁴⁴ Em Angicos - RN, cidade emblemática que Paulo Freire desenvolveu o grande fato histórico em 1963, por alfabetizar 300 camponeses em 40 horas, essa expressão era usual na época. Ela traz a dimensão do ser humano que tem vontade de aprender, que é curioso.

dinheiro pra sobreviver se não for trabalho? Ou então, irão pra uma sociedade sem trabalho oficial, e aí vão traficar, roubar, matar, assaltar. (SOUZA NETO, 2015⁴⁵).

Quando entrei, em 2013, no Programa Curumim, solicitei ao Professor João Clemente de Souza Neto, uma orientação para tentar entender as atitudes das crianças daquele contexto. O fato me era muito contraditório. As crianças desse programa recebem um kit de escovação dentária, além de passarem por uma triagem e por conseguinte, um tratamento odontológico. Mas, no momento após o lanche, íamos todos para o banheiro realizar a higiene bucal. As crianças, em sua maioria, jogavam pela janela o fio dental, vezes tiravam todo fio da embalagem e jogavam no chão. Algumas desprezavam a escova e a atiravam no lixo, outras vezes espremiavam o tubo de creme dental inteirinho no ralo da pia. O estojo, que armazenava o kit, virava bola e era chutado entre eles. Por vezes esquecidas no banheiro, próximo de um vaso sanitário. Não conseguia encontrar uma lógica racional para tamanho desprezo com o presente ofertado para eles.

O professor João esclareceu-me que, para os que não têm nada, aceitar um kit daquela dimensão é assumir que vivenciam uma situação famélica. É ver que habitam um estado de abandono, de não provisão de suas necessidades básicas de cuidado. Elas gostariam de poder escolher o que consumir, e não consumir apenas o que lhes é dado. Consumir restos, sobras, farelos é uma constatação muito dolorosa.

Refletindo sobre os objetos consumidos ou sobre as marcas almejadas pelas juventudes do Programa, e ouvindo-os sobre os porquês queriam tais ou tais bens de consumo, fui aos poucos compreendendo que estar vestido por uma marca faz os jovens acreditarem que ascenderem na hierarquia da sociedade de consumo. É atingir um status social numa sociedade capitalista.

As relações sociais também são pautadas pelo poder de consumo. Acreditam os jovens, que apenas pelo que estamos vestindo ou pelo que possuímos, sermos “mais” do que alguém. Ou até que seremos vistos pelo poder moderador – a polícia, como pertencentes a uma classe social mais elevada e isso lhes garantiria privação de violência. Creem que a

⁴⁵ Palestra proferida por João Clemente de Souza Neto, na OAB-SP, em 2013, sobre “Reinserção Comunitária: o que fazemos após os 18 Anos?”



polícia os tomará como “pessoas do bem”. Há no inconsciente coletivo dessa juventude, que incute em seu discurso, que, vestir uma marca da elite, irá salvaguardá-la de futuras abordagens policiais. Os aparelhos de controle do Estado os lerão como pertencentes a outras classes sociais, estas por sua vez, “detentoras de uma ética” e que têm autorização para viver. Como se não tivéssemos ao longo da história das civilizações, exemplos de sobra, onde as classes dominantes desviaram verbas, sonegaram impostos, perpetuaram trabalhos com mão de obra em regimes análogos à escravidão.

As juventudes acreditam que esses bens determinarão a forma como serão tratados socialmente. E quando me refiro a bens de consumo, não estou só aludindo a vestuário. Quantas são as jovens mães do programa, que, quando eu ia visitar a comunidade, registrava elas dando refrigerante para seus bebês. Não só por julgarem que é algo “bom”, que faça bem, mas por se sentirem boas mães, por poderem ofertar um produto. Assim, seus bebês deixariam de ser “menos miseráveis”. Poder escolher e comprar um produto, que raramente se consome dentro da favela, eleva seu status perante os seus vizinhos. E aí, existem muitas tragédias que se desdobram. No caso dos refrigerantes ofertados aos recém nascidos, era recorrente observar nos inúmeros bebês que frequentavam o programa, (quando alcançavam o estágio de desenvolvimento, onde a primeira dentição surge mais ou menos aos sete meses de vida), seus primeiros dentes nascidos, surgindo na gengiva, já cariados pelo excesso de açúcar, provenientes desses alimentos e pela falta de higiene bucal adequada.

Em minhas interrogações, após levantar com os jovens o tema mais desejado para aprender - cozinhar, o segundo tema mais sugerido foi passear - conhecer novos lugares. Ouvi de certo educando uma vez, que a favela é um mundo, que ela é um micro cosmos, que mesmo diante de tamanha miséria, há um “conforto” em viver dentro dela. Dizia ele para mim, que “há de tudo” na Comunidade e que nada lhes faltava. E que muitos jovens não sentiam necessidade de sair de dentro dela porque lá viviam 24h as relações e a realidade do território. Expressava um sentimento de segurança: sabia ser, existir, ler, estar naquele universo. Pareceu-me contraditório pensar que, em um lugar que faltam tantas coisas, alguém afirmar que tem gente que não sente “falta de nada”, que a miséria não impulsionava ninguém a ir buscar fora outras formas de existir. Hoje, reflito que talvez, por não conhecerem outras realidades, experimentarem delas, também não soubessem o que poderiam viver. Ou por tantas negações e repressões na vida, eram condenadas a perpetuarem naquela linha da miséria. Na época, essa reflexão trazida pelo jovem me foi confusa. Atualmente acredito compreender o que ele dizia: que por identificação – similaridade, as juventudes se sentem confortáveis de estarem dentre os seus.

Diante do segundo desejo dos jovens, comecei a definir um segundo eixo, que denominei Derivas. Pensei quais lugares dessa cidade eu achava que esses jovens deveriam conhecer. Quais lugares “pulariam para dentro deles” e os expandiriam? Quais locais eles queriam conhecer?

O terceiro tema sugerido era o de terem um uniforme do Juventudes, de confeccionarem suas roupas, criarem uma marca – um kit⁴⁶. As preferências estéticas – identidades. Comecei a esboçar um terceiro eixo relacionado a alfabetização têxtil.

O quarto e último tema sugerido por eles era sobre o desejo de serem artistas: da televisão-novela, da música, influencers em redes digitais. Percebi que poderia criar um eixo referente a interpretação, teatro, jogos de expressão, a palavra dita-declamada, a leitura e montagem de textos e peças teatrais.

Foi a partir dos desejos expressos pelos jovens, que identifiquei conteúdos e propus um projeto que trabalhasse os quatro eixos. Primeiro, eu precisava responder a diversas questões: Quais objetivos cada eixo procuraria alcançar? Quais conteúdos significativos deveria conter cada uma dessas frentes? Que situações de aprendizagem seriam motivadoras para serem desenvolvidas em cada eixo? Quais recursos didáticos-pedagógicos poderíamos selecionar para esse processo, esse trajeto? Quais parceiros, estudiosos desses temas, eu poderia convidar para vivenciar comigo esse processo?

Uma reflexão que eu sempre realizava era sobre a autonomia financeira desses jovens. Ao longo de 2016, foram tantos casos de prisões e morte, que ponderei que no Projeto Eixos, que seria vivenciado no ano seguinte, essas juventudes deveriam receber também, uma introdução a uma formação-instrumentalização profissional, que lhes ajudasse futuramente numa atividade profissional. É claro que o tempo que possuíamos de encontro era muito ínfimo, no que se trata de capacitar alguém a uma profissão, mas, talvez fosse suficiente para tentar despertar o desejo de aprofundarem conhecimentos que lhes fossem apresentados.

A maioria das prisões que aconteceram em 2016 foi pela falta de alternativas adequadas que as juventudes tinham para conseguir adquirir seus objetos de desejo - de consumo e meios de uma sobrevivência digna – alimentação, moradia... Era fundamental que no Projeto Eixos, eu os ajudasse a abrir possibilidades de trabalho, que os auxiliassem em suas sobrevivências. Para obter renda, esses jovens têm diante de si duas alternativas: o trabalho informal – por exemplo, descarregar na madrugada caminhões de mercadorias na Rua 25 de Março, ou serem cooptados pelo crime.

⁴⁶ Kit é uma gíria usada para designar roupa, vestimenta. Ex. “- Olha o kit de Mandrake que estou usando!”

Foi por meio da escuta e do diálogo com os jovens que frequentaram o Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, no ano de 2016, que consegui conhecer melhor os seus cotidianos, para elaborar o Projeto Eixos – Juventudes 2017.

Conforme afirmam Germinari e Pedroso,

a escola transmite em forma de conteúdos às novas gerações uma parcela restrita da cultura produzida pela experiência humana coletiva. Assim, os conteúdos de ensino, substância primordial do trabalho pedagógico, resultam de um processo de seleção no interior da cultura”. (GERMINARI; PEDROSO, 2017, p.851).

Isto significa que a seleção cultural realizada pela escola, expressa nos currículos, programas, práticas pedagógicas, conserva determinados elementos da cultura em detrimento de outros. Então, eu precisava responder quais eram as prioridades:

- O que deve ser considerado prioridade na construção de um currículo para aquela juventude?

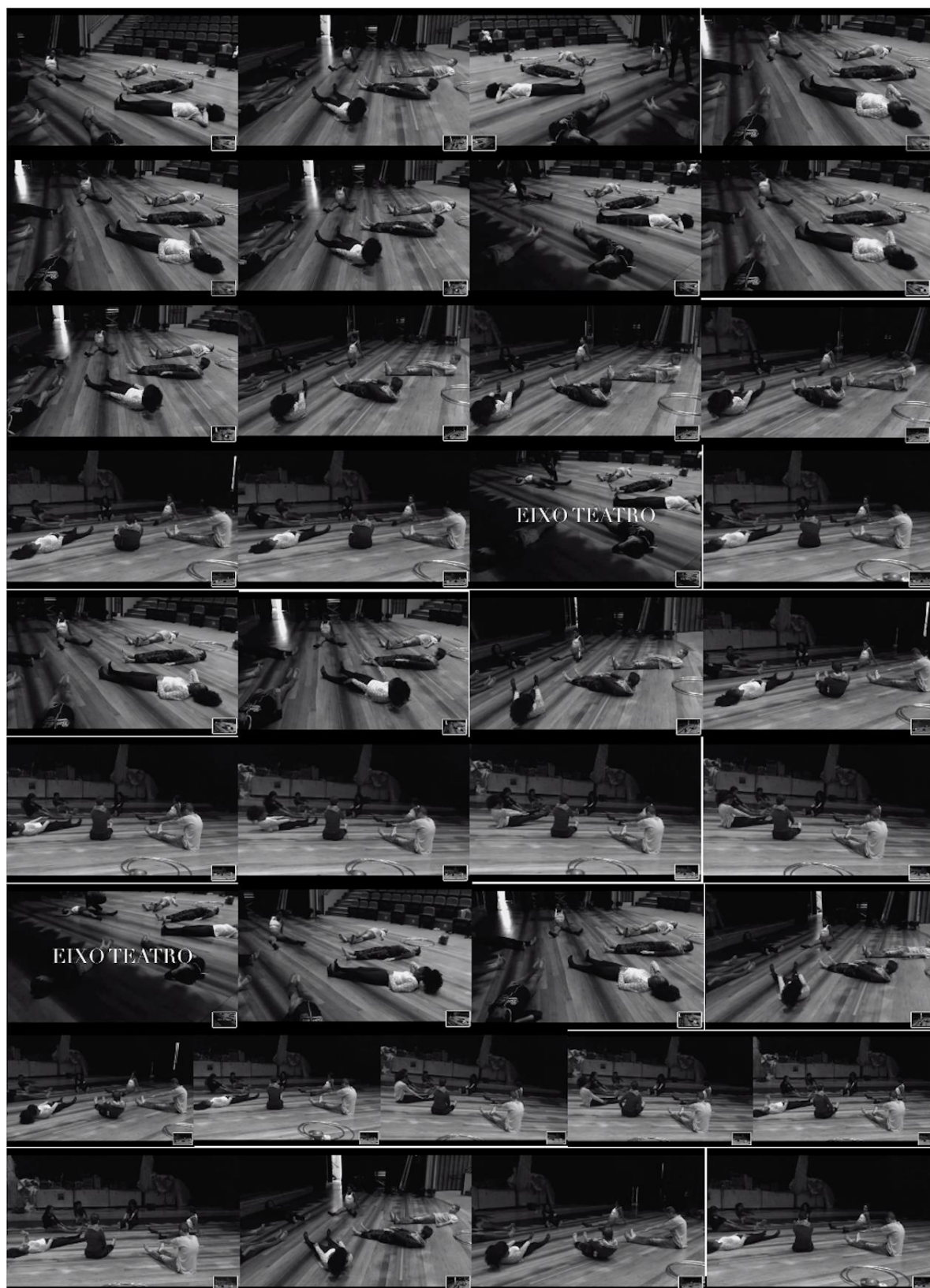
Na educação formal, Forquin defende que haja uma seleção cultural que proporcione aos educandos a compreensão do mundo e que contribua à construção de sua identidade pessoal e intelectual. Escreve o autor: “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. (FORQUIN, 1993, p.168 apud GERMINARI; PEDROSO, 2017, p.855).

Acredito que a resposta dada por Forquin também pode ser colocada para a educação não-formal. Os educadores que atuam junto às camadas populares, presentes nos movimentos sociais, nos centros de educação não-formal, precisam definir com rigor as prioridades, diante da cultura, para os processos desenvolvidos, pois essa educação deve ajudar os educandos na compreensão do mundo e na construção de suas identidades.

O detalhamento desse projeto será apresentado a seguir.

4.2 O PROJETO EIXOS - TEATRO

Figura 9 - Corpografias



Fonte: Fotomontagem - arquivo pessoal do pesquisador.

A existência humana pode ser uma sucessão de mecanizações tão rígida e desprovida de vida quanto os movimentos de uma máquina [...] Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. (BOAL, 2000, p.14).

Quando o homem primitivo, lá nos primórdios de sua aparição na escala da teoria evolutiva darwiniana, presenciou um raio descer do alto dos céus, rasgando a paisagem e clareando tudo ao seu entorno, ensurdecendo com o estrondo do trovão e incinerando uma árvore, este primitivo homem começou a acreditar que havia algo - uma força suprema que vinha do alto e punia de forma violenta os corpos que habitavam a terra. No momento seguinte, esse Ser, espectador, que presenciou esse fato, dirigiu-se a seu grupo e narrou, através dos recursos que possuía, o que acabara que vivenciar. Gritos, balbucios, dança, mímese ilustravam para o restante de sua tribo o que observou. Estabelece alí (dentro daquele grupo), a existência de um ser transhumano que mora ao alto, e que executa de forma determinante o destino dos corpos terrenos. Na história da humanidade, o homem criou muitos rituais, que expressavam pavor, alegria, respeito, admiração, subserviência a essa força superior. Assim, “coreografias” representando e louvando esse “deus”, cantos em homenagem a essa divindade, mímicas, passam a existir com periodicidade, reverenciando o sagrado.

Dessa maneira, meu primeiro encontro com o grupo de jovens, no Programa Juventudes - Eixo Teatro, começou - com a pergunta direcionada aos jovens, se eles sabiam como o teatro havia surgido na humanidade. Sempre em roda de conversa, sentados no chão de madeira do palco do teatro do Sesc Bom Retiro, nossas vivências aconteciam. Lembro que os educandos acharam risível e quase ridículo, eu mimetizar esses corpos primitivos compartilhando com o resto de sua tribo o raio que rasgou e incinerou uma árvore. E para isso, eu utilizava a turma, que me assistia, como sendo a minha tribo, e também um jovem representava o raio, outro a árvore, e outro esse deus. Já, alí, estávamos vivenciando o teatro e quebrando barreiras para desmistificar que o teatro era algo inalcançável, que, na verdade, era algo “simples”, que eles poderiam compreender, que estava presente no cotidiano das pessoas. Simples no sentido de poder ser uma brincadeira, simples no sentido que não está só relacionado a uma prática que acontece com espectadores, entre cenários, figurinos de época, aparatos tecnológicos, grandes produções.

No final de 2016, os jovens contaram que gostariam de fazer teatro. A partir de nossas conversas iniciei a construção do Projeto Eixos-Teatro. Lembrei que para eles fazer teatro significava fazer novela, estar na televisão. Era um desejo legítimo, mas que se distanciava

das muitas potências e possibilidades que o teatro é capaz de nos proporcionar. Dai, assumi que os objetivos desse eixo poderiam ser: criar condições para que os jovens descobrissem o teatro como uma proposta de ampliar conhecimento, desenvolver a sensibilidade e criatividade, relacionar-se com o outro e com o grupo, discutir questões referentes aos problemas de seus territórios, ajudá-los na construção de suas identidades. Definidos esses objetivos, selecionei situações de aprendizagem que favorecesse esse processo de descoberta.

O Eixo Teatro iniciava-se com as cenas do homem primitivo diante do raio, que relatei acima. Eu propunha às juventudes jogos de Boal e outros selecionados das fichas de Viola Spolin. Eram jogos que eu havia utilizado durante a minha trajetória de formação com outras juventudes, como por exemplo em 2.002, quando dei aula na periferia de Embú das Artes na E.E. Gal. Rubem Carlos Ludwig. Começar um processo com um grupo, que nunca vivenciou o fazer teatral, deveria ser em doses homeopáticas, em florais, para que eles “se expusessem” de forma gradual e sem “dor”.

O primeiro grupo de jogos sugeridos por mim são os de apresentação. Escolhi para iniciar as dinâmicas, um jogo que utiliza objetos para representar o corpo dos participantes, para ser a extensão desse corpo. Por exemplo, uma bola de borracha, um cabo de vassoura, um lápis, uma tesoura. A forma como o jovem passa esse objeto - velocidade, intensidade, doçura, raiva, ritmo, pode trazer elementos para a leitura sobre o grupo, indícios para o educador iniciar um processo de conhecimento dos sujeitos daquele grupo. A complexidade dos jogos acontece numa crescente. Primeiro forma-se um círculo e este objeto é passado de mão em mão. Logo após, num próximo momento, o corpo toma lugar desse objeto inanimado e começa a ganhar protagonismo. Reproduzimos o movimento que fora executado pelo objeto, substituindo-o por nossos corpos. Assim, o jovem gradualmente vai se sentindo mais seguro, menos invadido, mais solto, mais confiante.

Eram “rodas nome”, rodas para cada um apresentar-se como desejaria ser reconhecido, roda gesto, roda som etc. Depois, ampliávamos a participação-exposição do corpo e gestos com movimentos mais complexos passavam a integrar os exercícios - apresentando aos demais colegas, gestos que nos representavam, apelidos íntimos que gostávamos, a coordenação motora que possuímos, e assim, numa crescente, íamos nos revelando de forma mais íntima e criando um sentido de coletivo, onde todas e todos se expunham e éramos confidentes de nossas exposições - uma cumplicidade “sagrada”. Um sentido de respeito à exposição do outro e à própria.

A crença na dualidade mente e corpo, razão e sentimento, presente na tradição do pensamento ocidental encorajou um desprezo pelo corpo na escola. Hoje, porém, o corpo é visto como o lugar em que são desencadeados os processos cognitivos. Sabemos que o cérebro pensa porque o corpo lhe jorra conteúdos essenciais, alianças cognitivas com o que nos envolve no meio circundante. Pela mediação do corpo, as emoções participam da racionalidade. Cérebro e corpo se embricam, não havendo controle de um sobre o outro, como afirma o teórico e neurologista António Damásio. (MARTINS; PICOSQUE. 2012, p.33).

Segundo Damásio, quando vemos, sentimos que estamos vendo algo com nossos olhos. Sabemos que nosso corpo é preparado para sermos sensíveis. Como escrevem Martins e Picosque

O corpo é porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.35).

Os desafios corporais propostos por Boal, ajudavam a “quebrar esse gelo” inicial. Como por exemplo, executar com cada um dos membros superiores uma natureza de movimento - exercício a cruz e o círculo, onde um braço faz o desenho no espaço de um círculo, enquanto o outro braço faz o movimento de uma cruz. Outro exemplo é o girar os braços como hélices de avião, cada qual em um sentido. Exercícios simples, mas que são difíceis em suas execuções e que acabam provocando risos sobre nossas próprias tentativas de acertos e erros.

Saliento que aos poucos, eu tentava apresentar aos jovens que o teatro era muito mais rico do que ter apenas como perspectiva de chegada, estar atrás de uma câmera, gravando uma novela. Tentava mostrar aos jovens que essa era uma linguagem, repleta de recursos que nos auxiliavam a organizar pensamentos, a ganhar confiança para fazer uma fala frente a um grupo, a desenvolver a coragem de criar e expor nossas subjetividades, a valorizar o trabalho coletivo, o respeito às diferenças individuais. Essa clareza para os jovens do poder dos jogos teatrais foi possível, porque ao final de cada jogo comentávamos o significado dessas situações de aprendizagem, avaliávamos o caminho e o que tínhamos conseguido atingir alguns objetivos: autoconhecimento, aumento da autoestima, favorecimento da interação com outras pessoas, valorização e interesse pela literatura, pela leitura, estímulo à criatividade,

desenvolvimento do senso de responsabilidade, integração grupal, alfabetização emocional, comunicação não verbal, alfabetização corporal, o espírito investigativo, o gosto pela descoberta, análise de problemas, conscientização política, aprendizado para trabalhar em grupo-escuta, espontaneidade, empatia, tolerância, estética. Enfim, ganhos sobre aspectos importantes para a formação do ser. Essas situações de aprendizagem favoreciam o desenvolvimento do ser integral o pensamento, o corpo e o afeto.

A vivência desses jogos e as descobertas dos jovens sobre as possibilidades que o teatro nos trazia, reafirmavam meu propósito de construir um currículo em arte apoiado nos princípios freirianos que em última análise defendem que a educação signifique uma possibilidade de ajudar os educandos no seu processo de Humanização.

Por meio dos jogos, eu criava condições para que os jovens ensaiassem outros “papeis” sociais, outras personagens, permitindo-lhes experienciar outros lugares de existência. Lugares esses, antagônicos àqueles onde seus corpos vivem cotidianamente. Nessas vivências, puderam conhecer outros pontos de vista, outras perspectivas, outros significados. Um jovem que assume o papel de professor, de um policial, de um juiz, de um dono de empresa, em uma cena de um exercício, é diferente do lugar de aluno, marginal, acusado, oprimido que ele prova em sua realidade.

As situações de aprendizagem fomentavam o pensar, o sentir, o criar, o estetizar, o saborear, o investigar, auxiliando-os a se perceberem como seres ativos e determinantes, capazes de interferir nos seus contextos, libertando-se dos papéis condicionados socialmente.

Iniciei a descrição do Eixo - Teatro, com um trecho de Augusto Boal, pois defendo que o teatro, foi uma linguagem da Arte fundamental no Projeto Eixos, assim como é também em outros processos educativos formais e não formais.

Um aspecto que também gostaria ressaltar é que, ao iniciar o processo do Projeto Eixos Teatro, escolhia exercícios, que fossem capazes de criar espaços de acolhimento, descontração e abertura para que as juventudes se expressassem com segurança – sem se sentirem expostas.

Para fortalecer a minha escolha em utilizar os jogos (Teatro Oprimido, jogos cooperativos, o fichário da Viola Spolin, jogos dos povos originários, jogos de África e outros), diversos autores me deram sustentação para empregar e garantir o jogo como ferramenta de mediação e construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Um deles foi Johan Huizinga (2000). No pensamento desse autor, há a defesa de que o ser humano vive uma atmosfera, inevitavelmente dialogada com o espírito lúdico – que é composto de incertezas, de riscos e de tensões.

Ao pensarmos o processo ensino e aprendizagem, vivido na educação, muitas vezes acreditamos que exista só um caminho para se elaborar a resposta. Todavia existem inúmeros caminhos para responder um mesmo problema, muitos trajetos para se chegar ao conhecimento. O jogo pode ser um facilitador nesse processo. A defesa do jogo na educação se dá por entender que o aprender pode ser prazeroso e divertido. No entanto, uma diversão que não é tola, tampouco letárgica, sem apagamento do senso crítico. Muito pelo contrário, o jogo nos movimenta internamente e nos move externamente, provocando mudanças em nossas realidades. O jogo pode fazer com que o educando tenha espaço para o pensamento crítico e deseje aprender mais.

No campo da Educação, como um campo da incerteza - um campo de risco, é possível destacar o pensamento de Huizinga: “E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza”. (HUIZINGA, 2000, p.52). O jogo, assim como a prática em Educação, é uma atividade incerta - o lugar da incerteza é garantido. Pois, não sabemos o que irá acontecer, quando trazemos uma proposta nova ou algum conteúdo novo para a sala de aula. A vida é incerta do mesmo modo que a prática educativa, e do mesmo modo que o jogo também é.

Algo que nos identifica como seres humanos é o fato de vivenciarmos um processo chamado “escola” – o compartilhamento de códigos. Esse ambiente de trocas e experiências deve ser acolhedor e não intensificar as incertezas e elevar o nível de tensão. O erro tem que ter espaço dentro dos processos educativos e formativos, para que o jovem se sinta com vontade de perguntar, para que os educandos tenham segurança de se colocar. Nós educadores precisamos criar espaços de confiança, um espaço de aproximação entre o educador e o educando, de conexão com a turma. Um ambiente educativo acolhedor permite que as inquietações apareçam. “É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.” (HOOKS, 2018, p.56). Criar um espaço de afeto, de respeito, onde o saber esteja associado ao prazer de aprender e não a um produto, uma mercadoria, é fundamental. “A sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra. Ou seja, não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções úteis e proveitosas”. (HUIZINGA, 2000, p.141).

Hoje, a escola tem a função de formar jovens para o mercado de trabalho, e nós, educadores e educadoras freirianos, não acreditamos nessa educação. Já, “para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio, e não do lugar de exaustivamente correr atrás de um conteúdo.” (*ibidem*, p.141).

De acordo com Huizinga (2000), a origem da palavra escola tinha um sentido de ócio, diferentemente do sentido que ganhou posteriormente – trabalho e preparação sistemática. À medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de usar o seu tempo, a escola foi deixando esse lugar do ócio – espaço aberto para que o espírito florescesse, e foi caminhando para essa ideia funcional. Observem que eu não estou aqui defendendo um pensamento, uma proposta de uma sociedade que não é mais a nossa – a dos gregos. E sim, estou sugerindo que o aprendizado tenha uma relação de palatabilidade, fruidez, prazer e não de dor, indigestão, dureza.

Fundamentado em Ana Mae Barbosa, constatei que as situações de aprendizagem vivenciadas nas linguagens da Arte podem contribuir para que os jovens sintam prazer no processo ensino-aprendizagem.

O prazer é muito importante: aprender a ter prazer com a arte, com o contato, a compreensão, a contaminação, a intimidade das artes amplia a capacidade de viver com mais intensidade. [...] O choque de reconhecimento elimina a possibilidade da obviedade do objeto e afirma o seu poder de alterar a maneira convencional do observador ver e pensar as coisas. (BARBOSA, 2021, p.207).

Assim, legítimo e defendo o corpo (no sentido integral), o teatro, os jogos, a ludicidade e as linguagens da Arte como poderosas ferramentas no processo ensino e aprendizagem.

Em nossa sociedade, algumas esferas perderam o seu sentido lúdico, criativo, mas não perderam a forma. De acordo com Huizinga, na sociedade continuam a existir as performances ligadas a uma representação - sinal de que um dia já fomos uma sociedade lúdica, ritualizada. Por exemplo, a ritualização das etapas dentro dos julgamentos: o levantar-se da cadeira na chegada do juiz à sala da audiência, os figurinos que eles utilizam (em algumas sociedades os juízes ainda vestem perucas), o ato de bater o martelo, esses são índices de uma sociedade que já viveu de um modo lúdico integral e que foi perdendo a sua essência lúdica e a sua liberdade de criação.

Quando me fundamento em uma das primeiras obras que analisam o jogo e suas dimensões, é porque encontro em *Homoludens* (HUIZINGA, 2000), a validação da dimensão imprescindível sobre a potência do jogar e da ludicidade.

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supra lógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2000, p.12).

Para Huizinga, o jogo possui algumas características. Em primeiro lugar, é uma atividade exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço. Sem delimitar tempo e espaço, é muito difícil jogar. Nele, há regras livremente consentidas, aceitas de forma livre.

Com o passar do tempo, o homem foi tomando consciência do poder do jogo e empregando-o para diversos fins. Isso possibilita que o educador amplie seu repertório criativo no processo ensino e aprendizagem. Por exemplo: jogos para desenvolver expressão verbal, jogos para concentração, jogos para o trabalho coletivo e outros.

O jogo vem acompanhado de um sentimento de tensão e alegria equilibrados. O jogo é uma atividade, uma ocupação voluntária: joga quem quer. Podemos entender o estudante, habitante desse lugar voluntário do querer aprender, assim como no jogo (para fazer sentido) de querer jogar - um desafio bastante importante para nós educadores. (HUIZINGA, 2000).

O Projeto Eixos vivenciou um currículo que primava ser um acontecimento/experiência⁴⁷ – um mundo em construção, um mundo inacabado. Isso significa que fosse diferente do cotidiano, que estava além da experiência contínua – cotidiana. Inesperado. “Aprender é ter uma experiência”. (Barbosa, 2010).

O filósofo John Dewey (2010) instaurou reflexões sobre a filosofia da arte como experiência. Para o autor, a experiência faz parte do nosso cotidiano. Deve ser percebida e criticada, e, quando proporcionada de modo singular, torna possível a experiência consumatória, que é significada de modo diferenciado das experiências incipientes, pois estas nos passam despercebidas, não nos tocam e não produzem sentido em sua especificidade. (SILVA; LAMPERT, 2016, p.93).

Era através da “quebra” dessa continuidade cotidiana e monótona, que vivenciávamos com as juventudes momentos singulares. Possibilitando suspender e dilatar o tempo, viver

⁴⁷ Sobre Acontecimento/Experiência - O sentido que tento dar a esses dois termos é o de “deslocamento”. Que o sujeito que esteja vivenciando a ação seja impactado positivamente no seu cotidiano, que esse acontecimento inaugure um momento novo ao ser. Um florescer, renascer. A marca de um registro de algo único na vida desse ser, fazendo com que ele se desloque, mude, transforme, descubra possibilidades encantadoras e novas.

intensidades diferentes, gerando marcas, emoções e a possibilidade de “outros lugares”. Por exemplo, é muito comum dentro da sala de aula, que educadores evitem os conflitos provocados por pensamentos diferentes trazidos pelos educandos. Muitos professores ficam incomodados, não aceitam respostas diferentes. Mas, o surgimento desses conflitos abre possibilidades para trabalharmos temas que estão sendo sugeridos pelos educandos. O debate de ideias, a contraposição de olhares, constroem experiências únicas. Já o consenso nem sempre traz essa possibilidade.

A sugestão de habitar um terreno que se movimenta - instável, capaz de proporcionar aos educandos momentos que saiam da rotina, de modo a criar alguma marca, alguma intensidade, algum destaque, que de fato os faça transformar seu olhar, seu desejo para e sobre o mundo - a partir de um acontecimento que os desloque – era um dos meus objetivos no Eixo - Teatro. Isto significava que o meu propósito era que os jovens, nesse processo de se deslocar das certezas, vivenciassem descobertas, ampliassem seus repertórios de respostas diante das questões que se colocavam, que esses exercícios os ajudassem em suas vidas. Para mim, como educador, esse deslocar das certezas, diante do imprevisível, era importante - eu poderia retomar situações de aprendizagem que havia desenvolvido em outros momentos de minha caminhada e, eu poderia “habitar outros lugares”, rever, avaliar, criar.

Cabe ao mestre, ao educador, mediar e abrir espaços de mediação sobre esse trajeto. A proposta de lidar com a educação de modo tão aberto gerou-me um lugar de desconforto e de insegurança. Todavia, essa proposta me movimentou no sentido de pensar as melhores estratégias, e os melhores modos para que naquele contexto específico, daquela determinada turma, eu fosse mais eficiente e gerasse maiores interesses dentro dos espaços educativos.

Não é porque utilizei certo exercício teatral com uma turma, e foi adequado, que irei usar o mesmo exercício em outras turmas, porque cada uma tem as suas especificidades. Como trabalhar com o mesmo plano de aula por 20 anos, se a cada ano temos alunos diferentes? Penso que o educador deva viver um processo permanente de buscar conhecer seus educandos, investigar, ficar atento aos seus gestos, palavras, viver a "escuta"- tão ausente em muitas escolas!! Penso que o educador deva estar sempre atento a si mesmo, às suas palavras, às suas emoções, que são despertadas nos encontros com seus educandos. E que, aliás, fazemos parte porque somos educadores e também estamos aprendendo! Fazemos parte dessa experiência, sofremos essas emoções que são despertadas por esses processos. Precisamos nos rever enquanto planejadores e propositores de ações e de ideias.

Retomando o tema do jogo, ao jogar, temos a consciência de que o jogo é diferente da vida cotidiana, é uma experiência que não tem a ver com a rotina – nossa experiência de vida

temporal. Quando jogamos, vivenciamos uma experiência singular: O jogo não é a vida, embora esteja dentro da vida. No campo dos jogos nas práticas educativas, é interessante perceber que habitamos dois territórios ao mesmo tempo: o jogo sem deixar de ser quem nós somos.

O jogo e a brincadeira são eminentes à vida, e estão também no meio primitivo, na natureza. Por exemplo, na brincadeira entre os lobos que se mordem, vemos que a diversão não é só o único motivo pelo qual “jogam”. Há uma função de aprendizado. Ludus = aprender e também = brincar. (HUIZINGA, 2000).

Considero o lúdico como facilitador da aprendizagem. O desafio, o prazer, a motivação, o brincar, os jogos só estimulam ainda mais o aprender. O nível de tensão exigido pelo jogo não pode ser barreira para seguir as propostas apresentadas pelo educador. Infelizmente o brincar ainda é desassociado do aprender, em algumas escolas, ouvimos de colegas docentes: “- Fulano (se dirigindo ao educando), pare de brincar, vamos aprender! Estuda aí!”. Para essa escola, estudar está distante do brincar. Em outras culturas, ainda percebemos que não há essa dissociação - uma criança indígena brinca com o arco e a flecha e inicia seu processo de aprendizado para num futuro ser um caçador – a brincadeira estimula o aprendizado.

E na felicidade das brincadeiras, viajando para a lua ou para lugares longínquos, vivemos a atitude de quem faz expedições e conhece o mundo, com todo o corpo, vigilante às novas descobertas e ao reconhecimento do que já se conhece. (MARTINS, 2012, p.9).

Acredito que consegui expressar o quanto valorizo o jogo. A seguir, tentarei destacar o quanto o teatro foi fundamental nesse eixo.

“O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo”. (BOAL, 1999, p.20).

Gostaria de ressaltar que, nesse caldo de conteúdos, fui buscar vivências de naturezas diversas tanto nas obras de Boal, nas fichas da Viola Spolin, nas performances do Grupo Fluxus, quanto nos repertórios aprendidos por mim em companhias de teatro com as quais trabalhei e tive formação (Teatro da Vertigem, Teat(r)o Oficina, Teatro Esporte, Cia Arthur Arinaldo), e também empregadas por meus mestres, diretores e diretoras de teatro, da performance e da dança - Estér Góes, Plínio Soares, Francisco Medeiros, Luís Louis, Mirian

Rinaldi, Cassiano Quilicci, Carlos Gardin, Renato Borghi, José Celso Martinêz Correia, José Rubens Siqueira, Naira Cioti, Vera Achatikin, Rosa Hércules, Samira Brandão, Acácio Vallin Júnior, Vera Sala, dentre outros.

Durante o Projeto Eixos Teatro (2017) e após, junto ao Programa Juventudes (2018-2022), continuamos a trabalhar o teatro em diversas situações de aprendizagem, no Sesc Bom Retiro. Fizemos leitura de peças teatrais, entre elas: Quando as máquinas param e A mancha roxa - Plínio Marcos, Os sete gatinhos – Nelson Rodrigues, Música de feitiçaria – Mário de Andrade, À Margem A. Artaud – Antonin Artaud, Psicose 4:48 - Sarah Kane, Quem não perdoa - Júlia Lopes. Processos vivenciados tanto presencialmente, quanto em plataforma digital durante a Pandemia, em 2020, 2021 e 2022.

Foram ensaios de mesa, criação de personagens, criação e declamação de poesia, de música, exercícios corporais – (Laban), criação de cenas, esquetes, exercícios de mímica contemporânea (Étienne Decroux).

Além dos objetivos que o grupo e eu identificávamos no final de cada situação de aprendizagem, os quais já mencionei nesse texto, desejava que eles conseguissem dominar alguns saberes técnicos, ou que ao menos experimentassem, iniciassem um processo de conhecimento desse universo técnico presente no fazer teatral - a manipulação de aparelhos que dão suporte:

- a Iluminação (refletores, mesa de operação, varas, gelatinas, gobos, e torres).
- a estrutura física da caixa preta/palco italiano - urdimento, maquinarias, bambolina, fosso, ciclorama, pernas, coxia, camarins, prosênio, cortina vermelha.
- o cenário – varas contra-pesadas, objetos de cena, mesa roscó.

Nos aspectos acima desenvolvidos junto aos jovens, tive a colaboração da equipe técnica da própria instituição Sesc Bom Retiro, quando cada técnico - funcionário apresentava ao grupo de educandos a sua área de conhecimento/formação profissional e possibilitava ao grupo experimentar esses saberes.

Além disso, os jovens tiveram a possibilidade de aprender a respeito do figurino - segunda pele do ator, nesse Eixo Teatro sob a minha responsabilidade e no Eixo Moda com dois figurinistas convidados.

A preocupação com a formação dessas juventudes, atravessava-me para além da dimensão intelectual - imprescindível para a construção do Ser. Desejava que as vivências apresentassem a esses jovens um repertório de novos conteúdos culturais da classe dominante – na perspectiva de Gramsci. Minha intenção era que essas juventudes, moradoras do centro da cidade de São Paulo, pudessem utilizar o teatro como recurso para melhor se expressarem,

e diminuir a lacuna entre a formação que as juventudes privilegiadas de uma classe social dominante recebem, (com suas muitas vivências na escola e fora dela – cursos de línguas estrangeiras, informática, dança, teatro, pintura, ida a museus, viagens nacionais e internacionais etc) e o hiato da formação que a escola pública oferta (na maioria das vezes o único local de acesso a esses conteúdos que a classe oprimida tem), para a partir daí, abrir outras alternativas de construção para um futuro que não obedecesse à lógica da condenação do exercício de papéis pré-estabelecidos socialmente. Dessa maneira, proporcionando a esses jovens se apropriarem dos conteúdos da classe dominante, mas também e principalmente os incentivar a criarem suas próprias estéticas, suas próprias expressões artísticas. E, enfim, eu estaria sendo coerente com a minha proposta de tentar ser um educador freiriano.

Os princípios do teatro de Augusto Boal - no Teatro do Oprimido, estão intimamente ligados aos princípios freirianos, no sentido de criar condições para que o educando e o espectador se tornem sujeitos de suas vidas, conscientes de seu papel de agente transformador da sociedade. Boal escreve:

Os princípios do Teatro do Oprimido, que é um método complexo e coerente são: a) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; b) a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas de interpretá-la. (BOAL, 2000, p.319).

A ampliação de repertório, ferramentas e trajetórias possíveis para caminharem sentido ao horizonte-utopia; o acesso a outras culturas e o incentivo a se tornarem autores; o desenvolvimento da criticidade; a construção de uma visão mais ampla; pluralidade de propostas de existências; nascimento de outros sonhos. Buscando esses objetivos acima elencados, criei condições para que vivenciassem caminhos já trilhados por outros artistas marginalizados em diversos momentos históricos.

Explicando melhor, eu desejava que os jovens conhecessem outras culturas, outros autores, mas também se percebessem capazes de construir suas próprias estéticas, com suas biografias, seus próprios repertórios.

Foi nessa perspectiva, que destaco que Boal me configurou tão próximo a Freire, que seus textos nos serviram feito “luvas de operários da cultura - Artevistas”, em sua bibliografia - Jogos para atores e não atores; a Estética do Oprimido; e no livro Teatro do oprimido e outras estéticas políticas, munindo-nos de ferramentas, força e esperança. “O teatro é uma

forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele”. (BOAL, 2000, p.11).

Para Boal, todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. E sintetiza na palavra – conceito: espect-atores para designar este observador que também atua. Afirma o autor:

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar, até mesmo dentro de teatros. (BOAL, 1999, p.9).

Sempre acreditei (e meus pensamentos foram fortalecidos com as leituras das obras de Boal), que é de extrema relevância a estética para a libertação do oprimido.

As imagens têm papel fundamental nos processos do Teatro do Oprimido - Teatro imagem. Em sua obra Jogos para atores e não atores, Boal escreve

um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente [...] Portanto, todas as ideias, todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente [...] Essa é a primeira unidade, a dos aparelhos físicos e psíquicos. (BOAL, 1999, p.88).

Quando fazemos escolhas em uma composição, estetizamos. Avaliamos comportamentos, movimentos, gestos. Há uma comunicação que se realiza no indizível. Podemos sugerir que a comunicação é extra-gramatical. Boal acredita que a imagem, a palavra e o som, constroem imageticamente sentido para a sociedade. E analisando quem são os atores protagonistas, os agentes que produzem Arte em nossa sociedade, fica claro que esta produção está atrelada a uma parcela da sociedade que detém o poder. O Teatro do Oprimido surge como instrumento, com a função de defender que todo mundo produz Arte, conhecimento e mundo(s). Não podemos aceitar que apenas os detentores do poder (homens brancos, europeus, cis gêneros – opressores), sejam artistas.

Todos os povos, de todas as nações que existiram e que re-existem, nas suas muitas realidades, verdades, visões, criam suas expressões e têm o direito de ser reconhecidas pelas

suas manifestações. Reaprendi com Boal, que essa articulação com o sensível, possibilita o encontro com o belo, com a beleza que cada um desses grupos concebe. Então, cada grupo, cada sociedade produz Cultura e Arte.

É preciso fazer um teatro que seja para o povo, um “chamamento ao povo”, mas acima de tudo com o intuito de fortalecer a sua luta, para auxiliar no fazer da sua luta: a realização de uma mudança social estrutural. E para isso é imprescindível, fundamental, fazer teatro com o POVO, com as pessoas. Um teatro que nasça, que venha, que surja especificamente daquele determinado grupo. Uma proposta horizontal – dialógica, onde o diretor é um educador, e atua como mediador, um coringa como afirma Boal (2009).

Conforme Boal, é preciso se apropriar dessa outra linguagem – a estetização. Registros estéticos que nasçam dos opressores são massacrantes e silenciadores. Quando somos massacrados por registros estéticos que partem apenas do opressor - de uma elite dominante, o processo “natural” é irmos introjetando e aceitando em nós, apenas aquela referência como a única verdade.

A produção estética não está atrelada ao racional. Um exemplo simplório, mas muito ilustrativo é o simples fato de nos identificarmos – sermos capazes de gostar de algo que não entendemos: uma música em outra língua, um quadro abstrato etc

Na defesa de que nem todos os processos são racionais, com encadeamento de pensamentos, Boal admite uma outra inteligência.

Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não-verbal - Pensamento Sensível, articulada e resolutive, que orienta o contínuo ato de conhecer e comandar a estruturação dinâmica do conhecimento sensível. Quero afirmar que, para serem compreendidos, mesmo quando são expressos em palavras, os pensamentos dependem de forma como essas palavras pronunciadas ou da sintaxe em que as frases são escritas – isso é, dependem do Pensamento Sensível. (BOAL, 2009, p.27).

Quando trago em minha pesquisa o termo: estetizar, refiro-me ao belo e não ao bonito. Por exemplo, quando contemplamos uma das obras de Sebastião Salgado e vemos os retirantes com suas dores impressas em seus semblantes, não podemos afirmar que é bonito. Estão gravadas as dores em cada vereda epidérmica de suas mãos e rostos sofridos. No entanto, as obras fotográficas são belas, pois existe um cuidado na composição dos personagens reais e os cenários que habitam, um pensamento estético que organiza a incidência da luz, as sombras daquele frame etc. Quando os educandos olham para as suas

vilas e favelas, e não as acham belas, penso que o referencial de beleza ao qual os olhos destes estão moldados, é o da novela. A mansão onde o personagem principal acorda e vive, (uma realidade distante da maioria da população brasileira). Por isso, é preciso ampliar nesses jovens, ferramentas para possibilitar a liberdade, na defesa do direito à construção de sua estetização. Boal traz a reflexão sobre os rituais que estetizamos em nosso dia-a-dia (desde um café da manhã até um casamento). É importante ter a consciência de que os símbolos estéticos compõem a nossa sociedade. A luta pela produção estética é uma luta de poder e é preciso que essa luta seja vencida pelas camadas mais oprimidas da população. Para esse autor, o povo é capaz de pensar com suas próprias imagens. Ele é capaz de passar da imagem da realidade atual para a imagem da realidade que deseja construir.

Para Boal, esse movimento dá sentido de pertencimento, dá sentido àquela existência. Todo mundo tem que fazer arte. A arte tem que estar na escola, tem que estar na vida de todos. Se a Educação é universal e todos têm que aprender aritmética, todos também têm que aprender Arte. É necessário que todos conheçam a Arte em uma certa profundidade. Assim, poderão debater esteticamente.

Que todos possam transformar os seus olhares, a sua realidade; que possam estar inseridos nesse diálogo não verbal - para que essas juventudes possam produzir outros registros estéticos, que não sejam apenas o da elite. Isso não significa invalidar nenhum clássico, mas o desejo é que haja na mesma proporção (veiculados na mesma velocidade e eficiência), produções estéticas que partam de outras cosmovisões, de outras leituras/percepções de mundo. Arte produzida por outras tecnologias. Disse um camponês do MST a Boal: “O Teatro do Oprimido é bom porque nos ensina tudo que já sabíamos!” (BOAL, 2009, p.57). As palavras não são a única possibilidade de pensamento e a imagem pode ser usada como palavra.

Arte educadora, Ana Mae Barbosa (2001), também defende o uso da imagem em processos educativos. Ele renega a ideia modernista que a imagem dentro da sala de aula contaminaria a virgindade criativa do educando.

Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador[...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para a aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2001, p.28).

Fato consumado que as imagens, as obras de arte, e a sistematização da metodologia da Abordagem Triangular no ensino das Artes (BARBOSA, 2001), auxiliam os sujeitos na forma de ver, de pensar a vida, e conseguinte de agir sobre ela, porque nesse processo, está incluído a interpretação dos fatos, a partir da história de vida dos atores do processo ensino-aprendizagem.

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte⁴⁸. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. Arte-educação é uma certa epistemologia da arte com o pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. (*ibidem*, 2001, p.31-32).

Em um dos nossos encontros do Projeto Eixos - Teatro, dentro do Teatro do Sesc Bom Retiro, propus o exercício da Máquina de Corpos de Boal (2000). A dinâmica estava estruturada em palco/plateia⁴⁹, e cada um dos educandos experienciaria compor uma das engrenagens de uma máquina que deveria ter uma função clara de produção – moldar um produto. Ou seja, um dos jovens se levantaria e proporia um primeiro movimento associado a um som, que se repetiria em modo eterno - looping. Logo em seguida, um segundo jovem se levantaria, se dirigiria até o primeiro (que estava em movimento) e realizaria um movimento e um som que comporia com o movimento e o som do primeiro jovem. E assim por diante, até que todos os integrantes do grupo estivessem em cena, juntos, movimentando-se com o corpo, mas não se deslocando pelo espaço, formando uma certa máquina que confeccionaria algo. Os jovens poderiam escolher onde se posicionar. Deveriam também decidir sobre o som que produziriam, no tempo ou no contratempo dos demais sons. A máquina obrigatoriamente teria uma extremidade, por onde hipoteticamente entraria a matéria prima, um meio onde a matéria seria processada, e no decorrer do mecanismo criado pelos corpos, ela sofreria transformação,

⁴⁸ Nos primeiros estudos, Barbosa propõem o conteúdo - “História da Arte”. Posteriormente, substitui por “Contextualização”, o que irá defender nas obras seguintes.

⁴⁹ Palco e plateia é uma divisão imaginária, muito utilizada como recurso em aulas de teatro. Divide o espaço entre prosscênio e uma plateia. Na parte da plateia, os educandos sentam para observarem os colegas que estão executando o exercício na parte denominada palco.

para no final dela entregar um produto – real ou imaginário – máquina de fuzis, máquina de sonhos... Tudo aconteceu como eu havia planejado. Quando todos os participantes estavam em cena, já com a máquina composta e funcionando, eu retirava um de cada vez para que esse, na posição de apreciador, na plateia, pudesse desvendar qual produto aquela fábrica estava produzindo. Após a observação do jovem fora da máquina, eu o convidava a retornar ao seu local de origem na máquina (e este voltava a fazer seus movimentos e sons cíclicos). Em seguida, eu retirava outro educando – “engrenagem” para apreciar a máquina. Esta dinâmica se repetia até que todos conseguissem ver e ler a criação coletiva. Depois, variávamos a intensidade de produção da máquina: entre o nível 1 baixa intensidade de movimentos corporais, até experimentarmos o nível 10 – alta intensidade de movimentos corporais, quando terminava o exercício prático. Depois sentávamos em roda e discutíamos o que cada uma e cada um acreditava que aquela máquina estava produzindo e por quê? Para quem? Criamos inúmeras máquinas e com funções as mais inesperadas. Os jovens acharam esse exercício muito divertido.

Outro exercício que realizávamos com frequência era o da foto-composição. Em grupo, na divisão de palco/plateia - o exercício iniciava-se a partir do momento em que um dos jovens se levantava e ficava estático, frente ao grupo, propondo uma personagem – uma estátua, que deixava claro três objetivos: Quem era, onde estava e quando. Em seguida, um segundo integrante se levantava e participava da cena, mimetizando com seu corpo estático, um segundo personagem para integrar conjuntamente àquele primeiro estímulo - daquela proposição. O exercício só terminava após todos educandos com seus personagens, estarem em cena juntos, compondo uma grande imagem com seus corpos. Antes de desmancharem as suas estátuas e retornarem aos seus lugares de origem (plateia-proscênio), todos os educandos, que constituíram a foto, tinham que, sem se mexer, observar a foto-cena criada. Após, formávamos uma roda de conversa para dialogarmos sobre o quê cada um havia visto ou percebido: as relações entre as personagens, (de parentesco, de poder), o local onde havia ocorrido aquela situação, os sentimentos que aquela imagem provocava em cada um.

Outro jogo do Teatro do Oprimido-Imagem, que realizávamos, era dividir a turma em duplas e cada uma das duplas pensava em uma situação problema. A instrução era que o acontecimento poderia ser algo que fora vivenciado ou não em suas vidas. Estabeleciam entre eles (dupla), qual personagem cada um desempenharia, o lugar onde a cena ocorreria e quando. Na mesma disposição de palco/plateia, o grupo sentava-se na plateia e cada dupla se apresentava. No entanto, a cada final de apresentação, recebiam uma orientação

complementar: a inversão de papéis e o objetivo de transformar o final da cena em uma resolução do problema que não fosse a opressão de uma das personagens.

Foram inúmeros os exercícios que vivenciamos no Projeto Eixos - Teatro do Programa Juventudes, sobre a lógica e diretrizes do Teatro – Imagem/ Teatro do Oprimido de Boal. A cada nova proposição, muitas reflexões e muitas descobertas.

Analizando-se cada imagem, tem-se a visão do que pensam os participantes sobre os temas propostos. Especialmente no trabalho com adolescentes ou crianças, muitas vezes é difícil entender o que querem eles dizer com as palavras que usam, pois devem aprender a usá-las e quase sempre usam um vocabulário restrito, que aprendem com dificuldade. As imagens, porém, são sua própria criação, e, por isso, eles sentem maior facilidade em expressar por este meio seus pensamentos. Imagens são mais fáceis de inventar do que palavras. E, até certo ponto, mais ricas em significados possíveis, mais polissêmicas. (BOAL, 2014, p.28).

No Projeto Eixo – Teatro, do Programa Juventudes Sesc Bom Retiro, começo aqui a listar experiências significativas além dos trabalhos com jogos e com o teatro. Essas referem-se às visitas que realizamos: Vila Maria Zélia - sede do Grupo XIX de teatro (quando andamos nos ambientes alternativos que esta CIA utiliza para suporte de apresentações: as ruas da vila, os casarões abandonados e a Escola de Mulheres).

Ao entrar no último espaço citado, muitos jovens começaram a perguntar:

- Como assim uma Escola de Mulheres?

Apesar de não ser tema principal de nossa investigação, a inquietação dos jovens abriu espaço para conversarmos a respeito dos processos de ensino ao longo da história. Ficaram muito inquietos ao saberem que há tão pouco tempo, espaços escolares eram definidos por gênero.

O objetivo principal de nossa visita à Vila Maria Zélia era mostrar aos jovens que o teatro não necessariamente precisa acontecer em um palco italiano – local de nossos encontros no Sesc Bom Retiro. E que essa manifestação – linguagem artística pode ocorrer em espaços diversos.

Outra visita foi ao Teatro de Arena, quando para além de conhecerem a fisicalidade específica do local, um dos jovens exclamou:

- Mas um lugar tão pequeno não pode provocar tanta mudança!

Contextualizei a relevância histórica daquele pequenino-grandioso lugar de resistência. Abordei as montagens das peças que trouxeram à população ideias tão necessárias para aquele momento trágico da destruição da democracia brasileira dos anos 60/70. Conversamos sobre Ditadura Militar, Zumbi dos Palmares, Danton, entre outros personagens da história.

O clima gerado no espaço cultural por nossa presença se expande ainda mais na medida em que trocamos ideias com os que estão conosco nessa viagem estética. Nesse momento, a presença do mediador (professor ou monitor) é fundamental, pois eles podem instigar, com questões provocadoras e jogos de percepção, a troca das impressões sensoriais, de interpretações, da socialização de perguntas que as próprias obras nos fazem. Certamente são muitas as perguntas que fazemos a nós mesmos quando estamos envolvidos em processos de mediação, desejosos de encontros sensíveis, por acreditar que é nos encontros humanos que crescemos, aprendemos, ampliamos nossos horizontes. (MARTINS, 2012, p.13).

Fomos também visitar o Teatro Oficina. Chegar nesse local, onde há tantas histórias, e que por 6 anos integrei a companhia, foi revisitar situações de aprendizados, de construção de conhecimento, de celebração da vida. Reviver as montagens de Os Sertões, Cacilda!!, Taniko, As Bacantes, e toda a literatura aprendida e estudada. Todo material técnico e estético, que recebi, foi mergulhar novamente nesse oceano, que um dia nadei com meus companheiros da Cultura. Lembrei imediatamente das turnês pelo Brasil, das orientações que recebia de Zé Celso em minhas primeiras direções de Cena, das longas conversas com o Diretor de Arte Oswaldo Gabrieli, com quem aprendi muito. Lembrei das tardes em que passei vendo Renè Gumiel e suas danças. E pude ainda ouvir diretamente de meu imaginário, as bandas que por ali passavam e seus ensaios musicais para criarem as trilhas sonoras dos espetáculos.

Figura 10 - Centopernas



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador

Esse teatro me permitiu conhecer pessoalmente Caetano Veloso, Gilberto Gil, Antônio Abujana, Maria Alice Vergueiro, José Miguel Visnik, Laura Vinci, Georgete Fadel, Antunes Filho, Renato Borgui, Suplicy, Ney Matogrosso, tantas figuras importantes para a construção da história da Arte e da Cultura em nosso país. Era reconhecer no ar o cheiro da sálvia queimada, remetendo-me à defumação realizada em todas as vezes que íamos iniciar um ensaio ou espetáculo naquele Terreyro Eletrônico. Era lembrar dos rituais candombláicos de banhos de pipoca para Omolú, era lembrar das yalorixás assentando os santos no teatro, era lembrar de infinitas lindas histórias vividas ali. Sentimentos provados com grande intensidade, o amor ao coletivo, o medo nas montagens de traquitanas que seguravam e alçavam os corpos de atores que “voavam” pelo espaço, as madrugadas sozinho executando os cenários junto aos “fantasmas do teatro”. Sonhos, projeções, medos, angústias, descobertas. Poder estar ali com os educandos era compartilhar com eles parte dessas vivências, parte dessas conquistas. Apresentar para as juventudes formas outras de viver, valores outros a defender, culturas outras a conhecer. Perceberem que existem outros formatos de teatro, outras proposições teatrais.

Figura 11 - Banho solar no Teat(r)o Oficina.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Foram muitos os assuntos que atravessaram essa visita, como por exemplo: a luta/disputa do terreno entre a CIA teatral e o Grupo Silvio Santos, quando relatei essa disputa com Canudos e a resistência/ luta pela terra. Nesse momento um dos jovens associou aos conflitos pelo terreno da Favela do Moinho.

Apresentei o projeto de Oswald de Andrade de criar um teatro de Estádio, com dimensões e importância igual ao do Futebol. Além de conhecerem um espaço reconstruído

por Lina Bobardi, arquiteta que também criou o MASP e o SESC Pompéia, entenderam sobre arquiteturas que dialogam com a cidade e que iríamos visitar em breve.

Foi importante abrir uma perspectiva sobre uma arquitetura que tem por princípios dialogar com o entorno. No Teatro Oficina, a rua “adentra” o palco - o espaço, e se torna parte dele. O teto se abre e o céu colore/ilumina a peça; os infinitos janelões do teatro permitem que “ele respire”, as bananeiras vivas e reais alimentam a companhia e o público. Uma das laterais é inteiramente de vidro, e a rua com os seus transeuntes veem o que está acontecendo e fazem parte dos processos do espaço interno. Há uma árvore da espécie-família Cesalpina, que nasce dentro do teatro e atravessa um dos janelões – criando a metáfora do permear, romper, resistir - frestar⁵⁰.

Figura 12 - Na varanda suspensa: os janelões de LinaBo



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

⁵⁰ De acordo com a minha colega de Mestrado no I.A - Letícia Doretto Gonçalves - o verbo frestar pode ser usado para provocar a imagem de criar frestas, rupturas. Romper com estruturas estáticas, estagnadas, conservadoras e castradoras. Encontrar possibilidades poéticas, alternativas salutares, a tudo que está dado e posto com dureza e solidez retrógrada.

Muitos assuntos foram surgindo a partir das inquietações dos próprios educandos, tornando-se matéria prima para lançar discussões e questões sobre o modo como vivemos, como nos relacionamos, como esperamos e desejamos construir um novo amanhã. As visitas foram Acontecimento, uma Experiência que não estava em sua totalidade mensurada no planejamento. Transbordando e extrapolando os conteúdos definidos para aquele dia. Visitamos as companhias de teatro que compõem o complexo Roosevelt: Os parlapatões, a SP-Escola de Teatro, Os Satyros, dentre outras.

O espaço que usávamos para os encontros desse Eixo era o teatro do SESC Bom Retiro. Nesse teatro, tivemos a possibilidade de assistir montagens de peças teatrais como a história de Bispo do Rosário, interpretada pelo ator João Miguel – protagonista do filme Estômago (que também assistimos) e que aceitou ter um encontro bate-papo muito próximo com os educandos.

Os temas, conteúdos e assuntos formavam uma trama, uma rede de conceitos que iam ao longo de nossas vivências, se prolongando, se desdobrando, se interligando, se ramificando, se complementando, e ampliando o caminhar. Tínhamos o ponto de partida, mas ao longo do trajeto, dos encontros, íamos readequando rotas, nos afetando e sendo afetados por tudo e por todos. E meu esforço era para tentar chegar ao ponto que havia determinado como ponto final da situação de aprendizagem – “amarração dos conteúdos”.

Outra situação de aprendizagem, que trago para nossa partilha, foi a releitura de contos infantis, quando os educandos, divididos em grupos, criaram novos sentidos aos enredos tradicionais. Essa experiência foi uma das que mais me trouxe questionamentos.

Houve um grupo que escolheu fundir as histórias dos três porquinhos com a chapeuzinho vermelho. Os personagens agora estavam contextualizados às realidades dos jovens do centro de São Paulo. Os três porquinhos eram os donos das “lojinhas” (conotação atual para a antiga nomeada “Boca de fumo”). Assim, como na “Craco”, o status de poder dos porquinhos se dava pelo grau de poder-status no mundo do crime. Na “Craco”, (mercado 24h de drogas), assim como em um shopping center, existem as marcas mais famosa-com as suas lojas pomposas e vitrines imponentes, e há também os quiosques – com os pequenos empreendimentos. Composta por inúmeras bancas de drogas, com todas as variedades e em grande quantidade, encontramos na feira da Craco, bancas menores, que só vendem uma determinada droga - e até mesmo uma juventude que comercializa droga, sem ter uma banca, um espaço físico delineado. Ficam perambulando e oferecendo a revenda em pequena quantidade.

Igual também a um shopping, existem cargos variados dentro do complexo da Crako. O cargo Disciplina – equipara-se ao dono do Shopping. O cargo: Sintonia – ao gerente das lojas. O cargo: Campanas – aos seguranças. O Cargo: Intrujões, aos que negociam com os usuários o valor dos objetos trazidos provenientes de furtos, roubos, ou mesmo a negociação de objetos pessoais - quantificando sobre quanto esses objetos valem na troca por determinada droga.

Na história/releitura de contos, criada pela juventude, cada um dos porquinhos representava um patamar social – um grau de ascensão. Havia o porquinho do barraco de lona plástica – que negociava a venda de maconha e lança – perfume, e que cometia pequenos delitos como o “Tapa”⁵¹ e desenvolvia o cargo de campana na entrada da favela. Havia o porquinho habitante do barraco de madeira, que vendia pó (cocaína) e pedra (craque) e que era responsável por organizar os crimes de “acesso”⁵², e esse já tinha o cargo de sintonia. Havia o porquinho morador do barraco de alvenaria sem reboco, que tinha um cargo de ascensão no crime, era o ladrão de banco e de mercadorias – cargas de caminhão. Mas, o mais interessante era que o maior dos cargos nessa pirâmide hierárquica do crime, e que foi estruturada por essa criação das juventudes, era a personagem da vovozinha (a mesma do chapeuzinho vermelho). Esta era a Disciplina, a grande chefe, a manda chuva, a poderosa.

O lobo mau era o policial que vinha pegar o arrego para que o mercado das drogas não fechasse e para fazer os acordos com o porquinho Sintonia, quando algum dos porquinhos embaladores de drogas eram presos. Em uma das cenas, vimos a negociação de três porquinhos presos pelo lobo mau, sendo transacionada pelo valor de 40.000,00 a soltura dos porquinhos e a devolução das drogas para o porquinho Disciplina. Vim a saber, a posteriori, que esta situação aconteceu exatamente dessa forma na vida real de um dos educandos. A chapeuzinho vermelho era uma espécie de Gato de Cheshire – o gato de Alice no país das maravilhas. Chapeuzinho transitava saltitante em meio a todos os acontecimentos da ação, mas ao mesmo tempo agia como se estivesse fora, como uma observadora de todas as ações-relações. Ela era meio que invisível aos olhos dos outros personagens - uma metáfora. Um elemento da psicologia? A doçura e a ingenuidade? A loucura que estabelece a relação entre todos aqueles personagens? Confesso que ainda não sei dizer.

⁵¹ O furto denominado “tapa” consiste em uma pessoa numa bicicleta, passar e tirar celulares de transeuntes. E depois negociar num local, por exemplo no final da Rua Guainazes, com compradores que exportam esse produto.

⁵² Os crimes de “acesso” consistem em conseguir por meio de alguém, a entrada liberada em alguma moradia - prédios, para arrombar e saquear algum apartamento, levando assim os pertences daquele imóvel. A maioria desse tipo de crime ocorre nas moradias de imigrantes ilegais: bolivianos, árabes, africanos. Por muitas vezes estarem ilegais no país, não podem fazer um boletim de ocorrência e requerer da justiça investigação.

Na perspectiva que construo, é preciso dizer nessa autoetnografia (o caminho metodológico que escolhi para poder descrever e expressar meus sentimentos e reflexões), para ser um educador freiriano, não vejo o educador atuando de forma mecânica diante de robôs, que agem sem ter consciência de suas ações e das intenções de suas ações. Não aceito uma educação castradora, que deposita os códigos da classe dominante em seus alunos. A construção do conhecimento se dá de forma dialógica-horizontalizada. Então, cada relato, cada episódio de suas vidas foram sempre respeitados por mim. Cada história de vida tem muito a contribuir no processo individual dos educandos e do meu próprio.

Nesse momento de minha autoetnografia ao analisar a vida e a obra de Paulo Freire e de Augusto Boal, fica evidente a íntima relação dos valores que defendem. Ambos viveram o início dos anos 1960, marcado por grande exclusão social e de forte presença da discussão de temas sociais, especialmente pelos intelectuais que exigiam mudanças efetivas na realidade brasileira, quanto à justiça social. Freire e Boal foram perseguidos pela Ditadura Militar, iniciada em 1964. Freire foi preso e exilou-se primeiro na Bolívia e depois no Chile, onde escreveu sua grande obra *Pedagogia do Oprimido*.

Boal foi preso e torturado. Exila-se na Argentina, onde elabora o Teatro Invisível. No Chile, México, Colômbia, Venezuela e Peru, desenvolve o Teatro Imagem, para se comunicar com os indígenas. Empregando linguagem corporal, os participantes analisavam temas encenados sobre as dificuldades de seus contextos. Um conflito gerava ideias, possibilitava emoção e o público era convidado a criar respostas para enfrentar os problemas identificados. Fala Boal: “O Teatro Imagem surgiu por conta de a gente ter que travar um diálogo com os indígenas que falavam espanhol e eu não conseguia me comunicar com eles. Então, aprimorei a técnica de trabalhar o teatro a partir de imagens mais do que palavras”. (ROVAI; AYER, 2008, p.8).

Boal vive em Portugal e na França, criando em Paris, em 1978, um centro de pesquisas e divulgação do Teatro do Oprimido - Centre d'étude et de diffusion des techniques actives d'expression. Freire volta ao Brasil em 1979; Boal em 1986. Boal toma os jogos teatrais e o teatro como ferramentas para um trabalho social, político e estético, capazes de contribuir com a transformação da realidade.

Boal pelo teatro e Freire pela educação, ambos propõem a leitura do mundo e que o diretor, no caso do teatro, e o educador, na educação, criem condições para que os “oprimidos” sejam capazes de encontrar soluções para os problemas que o cotidiano lhes apresenta. O teatro e a educação podem favorecer um processo de conscientização. O Teatro do Oprimido transforma o espectador em protagonista. E a quebra da 4ª parede possibilita o

debate e a reflexão coletiva sobre os temas encenados. Boal desejava que o teatro fosse democratizado, que chegasse ao povo e que a população pobre tivesse nessa linguagem um meio de análise e reflexão para intervir na realidade. Ambos não veem o homem da camada popular como vazio de saberes. O público da camada popular, para Boal, tem muito a dizer. O educando, para Freire traz saberes e o educador aprende com o educando. Boal e Freire valorizam o respeito e o diálogo e propõem a leitura crítica do mundo.

Ao ser perguntado o porquê de seu método ser chamado Teatro do Oprimido, Boal responde "o nome Teatro do Oprimido foi uma homenagem a Freire.

É importante ressaltar que o nosso trabalho e o do Freire tem uma identidade grande. Um contribui para o outro, mas não que um tenha gerado o outro. Eu tenho uma admiração imensa pelo Paulo Freire, pelo método, pelas suas suas ideias, pela combatividade, lucidez, sensibilidade, humanização.” (*ibidem*, p.10).

Flávio José Rocha da Silva escreveu que “o próprio Boal afirmava que sofreu influência de Paulo Freire, de Bertold Brecht, Shakespeare, Molière”. (DA SILVA, 2014, p.27).

Freire, em sua caminhada, trabalhou ao lado de importantes artistas brasileiros. O Movimento de Cultura Popular tinha nomes como Abelardo da Hora, artista plástico e o escritor Ariano Suassuna, entre outros. Freire participou da Escolinha de Arte do Recife, assumindo sua presidência nos anos de 1950. Fundada pela educadora Noêmia Varela, em 1953, até hoje a instituição desenvolve ações de arte-educação. Freire, em seu método de alfabetização de adultos, tinha em seu curso-piloto em Angicos/RGN, imagens que representavam o cotidiano dos educandos-gravuras produzidas por artistas plásticos pernambucanos. Enfim, acima, citei algumas das relações entre Boal e Freire, entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido.

É necessário, nas ações com as camadas populares, o máximo de respeito com as diferenças culturais, com os saberes que trazem. Não basta selecionar conteúdos, é necessário também saber escolher a metodologia adequada para se trabalhar determinados conteúdos, com aquele grupo, sujeitos daquele território. Como diz Freire, quantas vezes precisamos perceber que não tem sentido "encher" o silêncio de nosso educando com nossa palavra. Ou que atropelamos o processo, o tempo, que ele teria que percorrer para chegar à compreensão de um fato.

Revendo minha trajetória com as juventudes, vejo hoje que minha experiência foi enriquecida pela leitura dos textos de Freire e de Boal, pela fundamentação teórica que busquei para a minha prática, pela reflexão crítica que esses autores me possibilitaram realizar sobre minha atuação junto a esses jovens. Sei agora, com mais clareza, que o educando tem um caminho a percorrer, singular, desvelando a realidade, conhecendo objetos, descobrindo que ele é capaz de conhecer.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer. [...] o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário. (FREIRE, 2019, p.65).

Para encerrar essa parte, que trata do Projeto Eixos – Teatro, é preciso explicar que ao descrever os demais eixos meus textos foram elaborados de maneira mais resumida. Isso se deu por três causas. Primeiro, porque atuo na linguagem do teatro desde minha adolescência e sou um estudioso dessa área. Assim, ao descrever o projeto Eixos – Teatro, eu tinha muito a trazer e a analisar. A segunda causa é que o projeto Eixos – Teatro encerrou-se em 2017, mas continuei realizando junto aos jovens inúmeras situações de aprendizagem em teatro, que foram consequência dos ganhos alcançados no Projeto Eixos - Teatro. E mesmo na pandemia desenvolvemos leituras de peças teatrais - estudo de mesa, criamos podcast, novelas radiofônicas e formamos o Grupo Os Maldites que foi contemplado pela lei Municipal de Cultura, da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, no edital nº 17/2021/SMC/CFOC/SFA - Edital de apoio a projetos artísticos culturais descentralizados de múltiplas linguagens, apresentando Música de Feitiçaria - Mário de Andrade, em 13 praças públicas das periferias da cidade de São Paulo em 2022. A terceira causa é que nos Eixos Moda, Saberes e Sabores e Derivas, contei com grande colaboração de educadores convidados muito mais preparados do que eu. Assim, dei minha contribuição, mas recebi muito mais aprendizagem no processo. Eles abriram-me inúmeros caminhos, janelas, trouxeram-me muitos conceitos e autores, e despertaram em mim uma vontade enorme de estudar essas áreas. Dessa maneira, eu não tinha tanto a compartilhar, a escrever nessa autoetnografia.

4.2.1 O Projeto Eixos - Saberes e Sabores

Figura 13 - Maçaroca BioAfetiva



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Quando no final de 2016, comecei a pré-conceber, dar contornos aos eixos e aos encontros que iria organizar, definindo objetivos, selecionando situações de aprendizagem, e recursos, tinha apenas poucas certezas. Uma delas era a de traduzir, organizar e materializar os desejos trazidos-apontados pelos jovens e a outra era a de querer junto às juventudes descobrir, desvelar, reconhecer e valorizar uma natureza de saberes, epistemologias produzidas no Sul global, outras cosmovisões. Essas duas certezas eram fundamentadas no pensamento freiriano, no que diz respeito a ouvir os educandos, valorizar seus saberes e ajudá-los a descobrir, a desvelar a realidade.

Numa brincadeira de subversão, inverteria a expressão “dar um Norte” para “dar um Sul” às nossas futuras experiências. Eu desejava que os conteúdos estivessem extremamente em diálogo com os saberes, as cosmovisões, que em sua gênese, surgiram abaixo da linha do Equador (por isso a expressão “dar um Sul, em vez de “dar um Norte”) – saberes das culturas dos povos originários, saberes de nações que foram escravizadas - diásporas de África, saberes dos sertanejos nordestinos, dos ribeirinhos nortistas, e que, em muitas vezes,

compunham de alguma forma, o universo dos conhecimentos dos meus educandos e de seus familiares e que estavam também repletos de tecnologias ancestrais.⁵³

Partindo deste pressuposto, fomos procurar movimentos sociais, debates anticoloniais, soluções do modo de viver indígenas, propostas de um outro relacionamento com a natureza - estudos sobre o desenvolvimento, expansão na escala de geração de alimentos que não degrade o meio ambiente - Para falar de comida, como abdicar da reflexão a respeito do modo de produção capitalista?

Na atualidade, vivemos uma crise ecológica - resultado do antropoceno, e para tal reflexão, como quebrar a dicotomia campo-cidade, que coloca o homem da terra e seus conhecimentos, como um ser arcaico com sabedoria obsoleta? Talvez, provocando discussões sobre quais formas de lidar com a agricultura são possíveis e quais indústrias devemos abolir.

Diante dessas questões, convidei educadores que trouxeram conteúdos sobre o “bem viver”, o “pós-extrativismo”, o “decrescimento”, o “veganismo” – e aprendi um novo termo – conceito, denominado Ecosocialismo. Então, me perguntei: - O que haveria em Marx sobre Ecologia? Não seria uma análise anacrônica?

Todos esses temas têm base num movimento que denominam “procurar o verde no vermelho”, movimento nomeado pelo Ecosocialismo, e que deu fruto a pesquisas da “teoria verde” em 1970.

Vivemos um momento histórico onde já temos respostas suficientes da ciência para sabermos que a utilização de agrotóxicos mata pessoas, que poluir rios e terras envenenam culturas, que a poluição do ar gera doenças pelo mundo.

O capitalismo com sua lógica de produção e acumulação infinita, com um sistema de produção voraz, devastador, usurpador, não consegue obliterar da consciência (dos que lutam por uma outra globalização), a não pensar, dialogar e defender outras formas de propor uma relação salutar com os recursos naturais - com o planeta. A matéria prima é finita - o seu tempo para renovação é inversamente proporcional ao tempo imposto pelo mercado capitalista que a devora e a extingue.

⁵³ A menção à palavra tecnologia quase sempre nos faz associar à informatização, a aparatos ligados à energia elétrica, computadores, redes wi-fi, roteadores, internet, robotização etc. No entanto, o termo tecnologia, aqui mencionado, está atrelado a saberes que foram transmitidos de geração para geração e que auxiliaram aos povos “minoritários” a perpetuação - mesmo no abandono do Estado. O saber realizar uma festa de jongo em uma comunidade quilombola é uma tecnologia. O saber pela observação dialogal com a natureza é uma tecnologia. Em conversa com a pediatra Tiacuã Sanção Fazendeiro, em um evento chamado “Cuidar de quem cuida” - online, realizado no mês de abril de 2023, pelo Sesc Interlagos, ela nos trouxe a concepção de que, utilizar o leite materno para diminuir brotoejas e assaduras em um bebê, é também um saber ancestral, é também uma tecnologia.

Não fazia sentido começarmos a debater junto às juventudes, um pensamento sobre a construção de uma sociedade livre, alternativa – sem questionarmos o efeito estufa, a camada de ozônio, as formas dos meios de produção de alimentos, as relações entre homem e natureza – abstraindo, assim, a constatação de que vivemos um caos ecológico. É impossível pensar sobre o fim dos grandes latifúndios e aceitar uma proposta de vida que valoriza a produção industrial com extrema poluição. Era fundamental que refletíssemos e apresentássemos às juventudes, exemplos de respostas para uma economia ecológica saudável, real e possível como alternativa de vida.

Com exemplos pulsantes – os coletivos de hortelões - que ocupam terrenos baldios nas periferias; os movimentos de luta por reforma agrária e sua agricultura familiar – orgânica, sem agrotóxicos; os novos olhares para os meios e formas de produção de alimento – a permacultura e a agrofloresta, que nasceram de um olhar e de um diálogo muito íntimo com a natureza, buscaram nas tecnologias ancestrais, saberes adormecidos – ou assassinados, a fim de propor uma relação mais equilibrada e de auto cooperação com a natureza. Precisávamos tratar esses temas nas discussões centrais dos encontros do Eixo Saberes e Sabores, para incluir os jovens nos atuais debates sobre as crises na produção de alimento – os limites da natureza, que está sendo destruída mundo afora.

Há uma linha da ecologia que se inspira em Marx para defender, entre outros objetivos, novas formas de produção: o Ecosocialismo. Existem alguns autores que abordam os dramas da ecologia e estudam a relação da ecologia com o marxismo: Michael Löwy, John Bellamy Foster, Kohei Saito. Mas, foi no evento com as ideias da pesquisadora Sabrina Fernandes, que estuda no Brasil esse tema, que obtive elementos para introduzir aqui no texto a perspectiva dessa abordagem

O ecosocialismo data de discussões que emergiram com maior força a partir da década de 1970 e é uma corrente de pensamento e ação focada na superação da dicotomia entre humanos e natureza, tendo como base uma síntese marxista ecológica voltada para a construção de uma sociedade global socialista [...] Conceito: Ruptura metabólica - causada por um modo de produção desenfreado - capitalista em relação a natureza. Ruptura irreparável no processo interdependente do metabolismo social - Marx discute os limites naturais e diz que o capitalismo não os respeita justamente pela lógica de acumulação infinita do capital. Sociedade pós capitalista, a sociedade socialista. No Reino da liberdade: passamos a produzir escapando do trabalho alienado ou do trabalho explorado. Marx afirma que em todo modo de produção: no capitalismo, no socialismo, no comunismo, no feudalismo, nós vamos ter que lutar com a natureza, para produzir e satisfazer as nossas necessidades e assim reproduzir a nossa vida. E sendo assim, é necessário regular racionalmente o nosso metabolismo com a natureza: nem dominando nem sendo dominado [...] O fato de que a sociedade humana não existe separada da natureza,

mas dentro do metabolismo dela. Marx diz que isso tem que ser feito de forma a encontrar um equilíbrio. (FERNANDES, 2020, p.131).

A seguir, destaco na obra de Marx um dos textos em que Sabrina Fernandes se apoiou:

Aqui, a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. (MARX, 2017, p.953).

Portanto, escolhemos grupos ativistas para dar oficinas aos jovens do Programa Juventudes - Projeto Eixo - Saberes e Sabores. Foram eles: o Viveiro Escola de União de Vila Nova, o PermaPerifa, o Assentamento Dom Thomas Balduino – MST, grupos que atuam em pontos distintos da cidade de São Paulo, entretanto, convergentes nas suas perspectivas e objetivos.

O Eixo Saberes e Sabores abrangeu um espectro muito amplo de conteúdos, e para dar conta de falar sobre alimento/alimentação, foi preciso criarmos uma trajetória muito bem estruturada para encadear cada um dos temas que comporiam esse grande guarda-chuva.

O Coletivo Permaperifa

O primeiro movimento com os jovens foi olharmos para a terra e criar uma relação de afeto e respeito com ela. O Coletivo PermaPerifa atua na região do ABC, e trabalhou conosco durante um mês. Foram 4 encontros, onde vivenciamos tanto momentos de conversas com os jovens, quanto momentos de práticas de cultivo. Uma das situações de aprendizagem mais bonitas, deu-se numa manhã fria, onde 20 jovens mal agasalhados e de chinelos, reunidos e sentados em roda, ouviam o professor contratado - Educador C - com formação em psicologia e ativista desse grupo, enquanto nos aquecíamos no sol esparso que visitava o jardim da garagem do nosso prédio na Unidade Bom Retiro. O Educador C trouxe maquetes feitas de taipa de pilão – tecnologia das diásporas de África. “Algumas características observadas foram o fato da casa ser construída de barro, visto que a taipa de mão era uma técnica

africana, sem janelas, coberta de palha e sem mobiliário”. (CORDEIRO, C.C.M; *et al*, 2018, p.488).

O Educador C explicava-nos a lógica, os interesses capitalistas, para o surgimento da indústria do cimento. Ele nos convencia da possibilidade de existirem moradias feitas de pau a pique, taipa de mão, e fez os jovens resgatarem em suas memórias o exemplo da própria casinha do passarinho João de barro, que passa ano entra ano, vem chuva e estiagem, vento e temporal e ela continua ali, intacta no galho da árvore. Contou-nos sobre as diferentes formas de construção na permacultura⁵⁴, a diferença entre uma moradia construída com paredes de big adobe e de taipa de pilão. Qual o propósito de cada uma das duas. Explicava com exemplos muito simples, no entanto, muito ricos. Ía nos instruindo e nos transbordando de conhecimentos.

– “As paredes de uma casa funcionam feito uma bateria de um carro. Quando estreitas/finas – elas, ao longo do dia, se enchem de energia solar e ao anoitecer perdem calor rapidamente. Logo, as casas de pau a pique são ideais para regiões muito quentes e, à noite, a casa estará fresca. Já as casas de big adobe, com suas paredes grossas e largas, servem para reter o calor do sol ao longo do dia e ao longo da noite dissipam essa energia acumulada, perpetuando uma casa aquecida por toda a madrugada. Essas permanecem por mais tempo quentes, são casas ideais para regiões mais frias”. E assim, num misto de conversa, inundada de exemplos materializados, passou maquetes constituídas por essa técnica e, de mão em mão, as juventudes iam perguntando e tirando dúvidas sobre as questões que iam lhes atravessando.

Abaixo, transcrevo um desses diálogos:

Educando - E quanto custa para fazer uma casa de pau a pique, pissor?

Educador - Para fazer uma casa de pau a pique é de graça!

Educando - E por que não fazemos nossas casas de barro?

Educador - Porque há uma indústria que investiu muito dinheiro em tecnologia, justamente para criar uma máquina cara que produz cimento, e que não está ao alcance de todos, ter uma máquina dessas. A fim de dominar um mercado, inventando uma demanda, uma necessidade.

Educando - E aguenta mesmo a chuva?

Educador – Quem aqui já viu uma casinha do passarinho João de barro?

⁵⁴ Conhecimentos que partem da observação do homem para a natureza. O diálogo com formas de produção de baixo impacto ecológico – diálogo com saberes ancestrais, tecnologias ancestrais. Permacultura é uma expressão originada do inglês “Permanent Agriculture” e foi criada por Bill Mollison e David Holmgren na década de 70 do século XX. Ao longo dos anos ela passou a ser compreendida como “Cultura Permanente”, porque passou a abranger uma ampla gama de conhecimentos oriundos de diversas áreas científicas, indo muito além da agricultura. Nos dias atuais, a permacultura transpassa desde a compreensão da ecologia, da leitura da paisagem, do reconhecimento de padrões naturais, do uso de energias e do bem manejar os recursos naturais, com o intuito de planejar e criar ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza.

<https://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/> - consultado em 29 de junho 2023.

Educando - Minha vó morreu por causa de barbeiro!

Educador – Pois é, RKLM, o bicho barbeiro faz seu ninho em qualquer frestinha. Numa casa de barro, é preciso rebocá-la bem! Mas, na natureza, o barbeiro também se reproduz. Só que se temos as condições necessárias para ele fazer um ninho dentro de nossa casa, ele estará muito mais perto de nós. Agora, como eu já lhe falei, é só rebocar bem as paredes, que esse problema não existirá!

E com doçura, o educador ia respondendo a cada uma das dúvidas que minavam das “cabeças com fome” de aprendizado.

Após esse bate-papo repleto de conteúdos históricos, apreciamos esculturas de pequenas casas de permacultura e fomos para uma prática - um fazer quase que artístico.

Quando coloco um “quase” antes da palavra artístico, quero incitar que o objetivo da prática administrada pelo Educador C, não era artística. Porém, o processo ao ser observado de fora parecia um espetáculo: corpos dançando e cantando enquanto sovavam a terra com os pés. Em roda, ao som de um canto ancestral, e muita risada, pois nossos corpos escorregavam no pisar o barro, nos seguramos uns aos outros para não cair e amassamos o barro juntamente à palha com nossos pés.

Com esse material, essa argamassa natural, criamos uma espiral de ervas⁵⁵. Espiral essa com a dimensão sugerida pelos próprios educandos e que a partir desse momento seria cuidada e cultivada pelos mesmos. Assim, aprofundamos e alargamos os sentimentos de responsabilidade - o cuidado para com algo que fora feito por eles e para eles.

Tínhamos em nossos encontros uma estrutura inspirada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Primeiro, contextualizávamos historicamente o conteúdo proposto. Depois, apreciávamos um exemplo concreto. Logo em seguida, criávamos. Esse caminho buscava traduzir a metodologia proposta por Barbosa. Isso significa que transpondo-a para a nossa dinâmica, primeiro o educador trouxe conhecimentos históricos sobre a confecção de casa de barro; segundo - apreciamos as pequenas esculturas e num terceiro momento, fomos experimentar essa técnica junto à criação estética de cada educando.

Outra passagem muito significativa com esse grupo foi quando o educador C contou-nos que somos “Poeiras de Estrelas”. Nesse encontro, o interesse extremo foi traduzido em

⁵⁵ Ervas e temperos para serem utilizados pelos próprios educandos, ao longo do ano, em seus experimentos na culinária. A lógica de espiral serve para termos plantas que precisam de menos água, sendo plantadas ao centro, no alto, e plantas que precisam de mais água, sendo plantadas no final da espiral, próximo ao solo. Uma lógica de colaboração entre as plantas, e que também por conta da física, elas instauram um ambiente equilibrado. Quando digo ervas e temperos medicinais, refiro-me à medicina ancestral - popular. Não estou me referindo à medicina ocidental tradicional. Falo em relação aos chás que sempre foram cultivados por nossas avós e colhidos no quintal.

forma de perguntas e indagações, que não paravam de surgir. Isso revelou-me que aprender nem sempre é um processo duro – contrastando com a escola que eles frequentavam, e que eu as reconhecia quando eles diziam: “- Escola é chata, pissor!”

A alegria e o entusiasmo que expressavam os educandos, reforçam em mim o pensamento freiriano de que para a escola ser séria e competente, não precisa ser sisuda e autoritária. O educador deve criar condições de provocar nos seus educandos o interesse e o gosto em aprender.

Abaixo transcrevi outro trecho desse diálogo fértil, que retirei de uma gravação/registro:

Educador – ...e faz soltar açúcar na raíz. Quando solta açúcar lá na raíz....

Educandos – E o açúcar vai pra onde?

Educador – Na terra, vai pra terra.

Educandos – Ahhh...

Educador – Aí...

Educandos – Aí o açúcar vai pra cana!!

Educador – Não, não. Fica alí na terra, fica alí na terra!rsrs

Todos – Hahahahaha...

Educador – Aí, como ele está docinho ali, aí atraindo esses bichinhos que a gente estava falando. Que estão lá na terra, que estão aqui no nosso corpo. São os micro organismos. Eles vão ficando perto da raiz da planta. Eles vão ajudando a planta, porque eles estão lá, porque são seres que ficam separando as coisas. O “trampo” deles é separar as coisas. Separar mineral que é pedra, pedra é basicamente mineral. Nosso osso também é mineral. Por isso que o nosso osso não se desfaz. Porque ele é puro mineral, ele é puro pó de estrela. É pó de estrela mesmo! Não existe outro lugar na natureza que pode transformar mineral, só dentro da estrela. Que é tipo uma panela de pressão, a estrela...

Educando – Que estrela?

Educador – O sol, por exemplo é uma estrela. Dentro do sol está se formando um monte de mineral, só que uma hora as estrelas explodem. Sempre! Sabe?

Educandos – O sol vai explodir?

Educador – Sim, uma hora isso vai acontecer, uma hora vai acontecer! Mas demora bilhões de anos. A gente não vai ver isso, nem nossos bisnetos vão ver isso. Vai demorar muito tempo! Mas ela fica ali, e aí no final – imaginem, ela fica formando mineral dentro dela. Mineral é tipo ferro, aço, cobre. Tipo seu brinco. No seu brinco tem mineral. No seu aparelho tem

mineral. Nos seus ossos!

Educandos – Mas como no meu aparelho tem mineral?

Educador – Porque é tirado de debaixo da terra.

Educanda – Isso? (e aponta para o próprio aparelho ortodôntico)

Educador – É!

Educanda – Como?

Educador – Imagina que, cava-se com grandes máquinas, depois que cavou tem umas pedras misturadas com ferro e imagina que tudo isso foi criado dentro da estrela! E está lá na profundidade da terra. Do mesmo jeito o ouro! Aí eles moem e separam. Separam e imaginem tudo isso em indústrias gigantes. Depois fazem fiozinhos fininhos, até chegar no aparelho. A mesma coisa o botão, o piercing, o que tem dentro do celular... (vai apontando para os jovens, dando exemplos que estão nos próprios corpos dos educandos). E imaginem que um dia isso, e inclusive o que compõem a gente, estavam dentro de uma estrela – nós somos poeiras de estrelas.

Viveiro Escola de União de Vila Nova

Esse viveiro Escola localiza-se na Zona Leste de São Paulo, no Jardim Nair. É um espaço cedido pelo CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano). Ele é um Centro Cultural Público, onde o Instituto NUA - Nova União da Arte desenvolve ações educativas para agendamentos escolares, mas também mantém uma relação muito próxima com os moradores do bairro, cultivando ações de plantio e de cuidado alimentar. O nosso contato com esse espaço foi no próprio local onde eles possuem esse Centro Cultural “mão na terra”⁵⁶. Lá, desenvolvem atendimento a grupos escolares da educação formal e também nos receberam para uma manhã e tarde de formação.

Fomos recepcionados por educadoras com mais de seus 65 anos de idade, com histórias de vida ligadas ao campo - hoje moradoras do próprio bairro, que nos serviram um café da manhã com bolos diversos e cafunés, confesso! Alimentamo-nos com quitutes e chás – produzidos com as próprias ervas locais e conversamos sobre a constituição daquele espaço que visitávamos – narrativas de lutas e conquistas.

⁵⁶ O nome do Espaço não é mão na terra. Apenas quis aqui fazer alusão à expressão “mão na massa” – que é o chamamento à classe operária da construção, para o fazer/lutar. Esse Centro Cultural tem em sua natureza o labor com a terra muito intenso. É um espaço repleto de plantio, de muita dedicação - força e emprego de trabalho com a terra.

Primeiro, soubemos que lá era uma área abandonada, que ficava embaixo de torres elétricas, que impossibilitam a construção de imóveis residenciais. Depois, ouvimos que os moradores e moradoras do bairro resolveram se unir para construir uma horta coletiva. Horta esta que é manejada pelos vizinhos e vizinhas, desde a limpeza do terreno realizada em mutirão, preparação da terra, plantação e colheita. Todos os que ali empregam suas forças para a manutenção do espaço têm o direito a uma parcela dos alimentos colhidos mensalmente. São frutas, verduras, legumes e cereais. E um dos fatos mais interessantes é que lá descobrimos o que viria a ser as PANC's – plantas alimentícias não convencionais.

Havia inúmeras espécies de plantas, que encontramos no dia-a-dia, rompendo as beiradas das calçadas da cidade, no meio fio ou em rachaduras das paredes das fachadas das casas - uma quantidade infinita de plantas e que são comestíveis, repletas de nutrientes e ainda mais: gratuitas! Plantas de fácil produção, com baixo custo de energia para se cultivar, e que em condições, mesmo que extremas, conseguem se desenvolver. Alimento saudável e extremamente acessível! São elas: bredo, chapéu de sol, maria gorda, chanana, malvavisco, castanha do Maranhão, cogumelo judeu, hibisco, trevos comestíveis, entre outras.

Nesse dia, além de visitar a plantação, aprendemos a fazer mudas.

Estávamos em formação para entender toda a cadeia na qual o alimento está inserido, imerso, a trajetória que ele percorre até chegar a nossas mesas. Entretanto, mais do que isso, estávamos sendo orientados sobre como respeitar a terra e tratá-la com dignidade - sem explorar e contaminar. Os ciclos de uma produção – que vai desde a escolha de uma semente não transgênica, o entendimento sobre as estações do ano, com seus períodos de chuva e que reflete diretamente sobre quais culturas podemos e devemos plantar em cada época – período; a produção compartilhada entre uma comunidade; o rodízio de culturas para não desgastar o solo; a cooperação da própria natureza ao se utilizar o pensamento de agrofloresta, da espiral de ervas - alimentos e formas alternativas para implementarmos em nossas vidas. Passando por discussões sobre adubos, fertilizantes, o transporte dos alimentos, os entrepostos comerciais, os mercados, até chegarmos na política.

A seguir, transcrevi uma parte de um diálogo captado em vídeo, para ilustrar a interação do grupo com as educadoras do Escola Viveiro:

Educadoras – Quando comemos um alimento que recebeu agrotóxicos, ficamos mal de saúde. E com sessenta e poucos anos já temos diabete, colesterol, pressão alta, são muitos malefícios para nosso organismo. Vocês entendem que aquele jeito que a SMR (educanda) fazia lá..., (nesse momento as educadoras foram interrompidas por uma pergunta)

Educanda – Ahhh, por isso que as pessoas do Norte vivem mais e mais velhos?!

Educadoras – Exato! Esse jeito que a SMR (educanda), fazia lá, que aprendeu com os avós dela – esse é o jeito correto! Esse outro de colocar adubo químico e tal, esse tá errado. É como se convencionou, porque ele dá muito dinheiro. Mas é um jeito falso, porque ele deixa a gente doente, mata a gente. O que eu tô dizendo é: qual é o natural? Cocô de minhoca! Então, minhoca, resto de fruta é que faz bem! É o que faz as plantas crescerem com saúde!

Educanda – E o que é isso?

Educadoras – Hortelã pimenta!

Educanda – Pimenta?

Educadoras - Essa é bom pra fazer tipo na omelete. Corta ela e coloca na omelete, fica bem gostoso!

Educanda – Que cheiro...

Educadoras - É, o cheiro é bem forte, o sabor não é tão forte quanto.

Educanda – Que é mesmo?

Educadoras – Hortelã pimenta.

Educando – E esse?

Educadoras – Essa é um Caruru. Caruru obrero. Essa aí não tem cheiro, essa é comestível também e nasce na calçada! Assim ó (aponta para uma rachadura no chão). Vocês olhando...(nesse momento as educadoras foram interrompidas por uma outra pergunta)

Educanda – Posso arrancar?

Educadoras – Pode colher sim!

Educando – Essas não é aquelas lá que vive na parede?

Educadoras - Não, não, elas ficam um arbustinho.

Educanda – O que é um arbusto?

Educadoras – Arbusto é uma árvore em miniatura.

Educando – Vocês não têm aquela lá que fica em parede?

Educadoras – Não. Sabe por que DNL (educando)? Porque a gente só tem as de comer. Essas aí que ficam em parede, a maioria não é comestível. A maioria. Algumas são, mas a maioria não é.

Educando – Essas aqui tudo é de comer?

Educadoras – Tudo que tem aqui é de comer! Nós crescemos porque nos alimentamos de tudo que sai da terra. Nós somos feito, somos a transformação de tudo que sai da terra!

Educandos - Não! Nossos avós, nossas bisas, nossas tatatatata.... nós viemos daí! Não da terra...!

Educadoras - Mas a gente é a transformação deles! Tudo vai virando terra e vai virando gente!

Educandos - Não, mais aí ó; nós não sai da terra!! O bebê não sai da terra!!!

Educadoras – Mas ele é a transformação do corpo da mãe. Certo?

Educanda – Do pai também, por causa que a mãe não vai fazer o filho sozinha.

Educadoras – Sim!!! Mas pra formar o corpo do bebê, é do que a mãe come, não é?! E o que a mãe come vem da onde?

Educanda – Da terra!

Educadoras – Então é isso, é sempre transformação, não tem jeito! Agora, os caras tiraram os conhecimentos da gente, e começaram a vender. Então, imagina, por exemplo, tiraram os conhecimentos das plantas – para fazer remédio. Certo? E aí, de repente, começam a vender um remédio na farmácia. Certo? Porque a gente não sabe mais qual planta usar. Aí tiraram o conhecimento de plantar e veja, vários da gente aqui ainda mantém esse conhecimento. Isso é um lance de resistência. Saber plantar, é saber que pelo menos um tanto você vai ter pra se alimentar. Você consegue tirar dali alimento. Você tira dali, não tira? De tempero, de remédio, de legumes. Isso é resistência!

Movimento Sem Terra / MST

A visita ao Assentamento Dom Tomás Balduino na Rodovia Anhanguera, no município de Franco da Rocha – São Paulo, também nos apresentou a agricultura familiar, com produção de alimentos sem agrotóxicos. Aliás, vale sempre ressaltar e com muito orgulho, que a maior produção de arroz orgânico em nosso país é realizada pelo MST, tinham a previsão de 16 mil toneladas na safra 2022/2023⁵⁷.

Nesse assentamento, os jovens do programa viveram momentos de muita alegria e de troca com as jovens moradoras assentadas. Foram apresentados a uma plantação de uvas. Até então, os jovens nunca haviam visto todo o ciclo das parreiras. Tivemos a oportunidade de sermos recebidos por duas jovens educadoras do assentamento, que nos acompanharam em toda visita. Soubemos que essas educadoras são formadas por um curso chamado – Pedagogia da Terra. Elas compartilharam sobre a “jornada”⁵⁸ de suas vidas, desde o momento em que

⁵⁷ O MST lidera há mais de dez anos a maior produção de arroz orgânico da América Latina, conforme o Instituto Riograndense de Arroz (Irga). A estimativa é colher 16 mil toneladas na safra 2022/2023, em uma área de 3,2 mil hectares, segundo levantamento do Grupo Gestor.

⁵⁸ Resolvo utilizar a palavra jornada, pois diretamente me remete à obra A jornada da heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino, escrita por Maureen Murdock – questionando e contrapondo-se à obra de Joseph Campbell – A jornada do herói - O herói de mil faces, onde há a comparação entre os mitos masculinos ao redor do mundo – um monomito – um mito em comum. Na obra de Murdock, ela apresenta a jornada da mulher contemporânea, e quais seriam os passos que as mulheres teriam que percorrer, cumprir, para chegarem ao fim da sua jornada de forma realizada. Para que elas alcancem as suas grandes auto realizações.

começaram a lutar para conquistar aquele pedaço de terra até o momento de luta para conseguirem estudar.

Também visitamos nesse dia, uma apicultura desenvolvida por famílias ali assentadas. As jovens e os jovens educandos puderam experimentar diversas floradas de mel, com suas cores e azedumes variados.

Nadamos no lago que é utilizado como suporte para momentos de estiagem, andamos sobre o dorso de um touro domesticado, rolamos na grama e por final nos fartamos num banquete com frutas em abundância, legumes e verduras ricos em nutrientes e sem agrotóxicos - produção dos assentados. O fogão a lenha era novidade para alguns, mas o ato de cozinhar com madeira, não. Muitas das realidades dos meninos e meninas da favela aproximam-se desse fato, devido à escassez de renda familiar para a compra de gás.

Figura 14 - Sobre o dorso do touro: educando no Assentamento MST Dom Tomás Balduino



Fonte: Arquivo pessoal do próprio educando, cedido pelo mesmo para ser utilizado neste trabalho.

Nesse estudo de meio, as jovens do MST contaram-nos que eram estudantes do PRONERA - um programa de políticas públicas para financiar o estudo de jovens assentados. Esse fato fez os jovens do Programa Juventudes perceberem que existem possibilidades na construção de novos sonhos e caminhadas. Ao longo do dia, as educadoras do assentamento foram nos apresentando todos os espaços - os locais das assembleias, os locais das festividades, os moradores e revelaram as conquistas em relação à terra: a luta e resistência pelo direito à terra, a relação de respeito e cuidado que devemos ter com tudo e com todos, a

história sobre a divisão de terras no Brasil - as capitanias hereditárias, as sesmarias – a Lei nº60/1850. Enfim, um dia repleto de trocas, uma recepção e uma generosidade incomensurável.

Quatro anos depois, tive a oportunidade de criar um projeto no Programa Juventudes, chamado De onde os pés pisam, e entrevistar uma dessas educadoras, a Vanessa Fernandes Sobrino. Acredito ser de extrema relevância compartilhar um trecho dessa conversa, pois em suas falas, Vanessa traz reflexões preciosas sobre a luta, sobre o direito à terra e conteúdos de um curso chamado Pedagogia da Terra, em que ela se formou. Contribuição enriquecedora, já que o tema do Eixo Saberes e Sabores está intimamente em diálogo com essa “nova” forma de se relacionar com o planeta. Essa entrevista encontra-se no anexo - 01 dessa dissertação.

Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP) e Centro Estadual de Abastecimento (CEASA)

Numa manhã, saímos da unidade Sesc Bom Retiro, sentido à Linha Amarela do Metrô. Um fato que gostaria de trazer, refere-se a uma situação no guichê / bilheteria dessa estação. Na fila para comprar as passagens, havia um moço na nossa frente que deixou cair, sem perceber, uma nota de vinte reais. Um dos jovens pisou na nota tentando escondê-la, outros se entre olharam, os olhares se comunicavam. Um certo espanto positivo na satisfação de ver aqueles vinte reais possíveis de serem tomados, de ver aquela nota possível de ser nossa. Então, eu abaixei, tirei o pé do menino de cima da nota, peguei o dinheiro e entreguei a seu dono. Começou um burburinho que manifestava estranheza por eu ter devolvido a nota. Cada um dizia algo que poderia ser comprado com os vinte reais. Expliquei que não podemos ficar com um dinheiro que sabemos a quem ele pertence, sendo correto era devolvê-lo. Esse fato me faz pensar o quanto o currículo oculto existe no processo educativo. E lembrar Freire, quando escreve a respeito da importância dos exemplos do educador, que devem trazer a coerência entre suas ações e as suas falas. E ainda, quando ele afirma que existe sempre possibilidades de escolhas: pegar o dinheiro para si ou devolver a seu dono. A partir de nossas escolhas, do que valoramos, é que vamos construindo os princípios que norteiam a nossa vida.

Depois, partimos da Estação da Luz e realizamos baldeação na Estação Pinheiros, entrando na Linha Esmeralda de trem. Eram corpos radiantes, saltitantes, vibrando com a descoberta de um trem que deslizava por sobre os trilhos sem maquinista. O olhar pela janela, a desacreditar no trem de controle remoto. Emoção traduzida numa farra gargalhante

saudável. Descemos na Estação CEAGESP e caminhamos em grupo para o conglomerado de vendedores, produtores, sitiantes, que comercializam alimentos dentro do CEASA.

Muitos dos jovens, que frequentavam o Programa Juventudes, já haviam trabalhado nas feiras das redondezas de suas casas, mais especificamente a feira da Rua Eduardo Prado com a Alameda Adolfo Gordo, paralela à Rua Doutor Elias Chaves – rua que dá acesso à Favela do Moinho.

Alguns dos jovens descarregavam caminhões de frutas, outros montavam as barracas das feiras, e tinham os que ficavam na feira oferecendo ajuda para carregar as compras das senhoras e senhores. E ainda, muitos deles se dirigiam à feira para pedir esmolas e ou alimentos para cozinhar em casa. Notei, ao me relatarem sobre esses trabalhos nas feiras, que um desejo comum entre eles era o de comer um pastel. Revelavam-me que sempre pediam aos clientes frequentadores, para pagarem um pastel. Um simples pastel significava uma grande festa para eles - um acalento no estômago ou o poder de consumo de algo distante. Constató agora, aqui, a insensibilidade de muitos clientes das feiras livres sobre esse pequeno desejo e com grande significado para esses jovens. Como é diferente para eles comer algo preparado na hora, diferente do alimento ao qual têm acesso no dia-a-dia, poder escolher e conhecer novos sabores.

As falas das juventudes, ao percorrerem todo o estabelecimento do CEASA, nasciam do espanto por não entenderem como que um país que produz tamanha quantidade de comida, pode conter tanta gente passando fome. A cada galpão, pilhas e mais pilhas de verduras, ilhas e mais ilhas de legumes, continentes de frutas, sendo negociadas ao mesmo tempo.

Sugeri aos jovens para comprarmos algumas frutas, que de comum acordo todos ali desejassem experimentar. Lembro que uma delas foi a jaca. Comecei a refletir, a partir do nosso deslocar, que o ponto de chegada quando realizávamos uma visita era, logicamente, o mais importante – aliás, era nosso objeto de análise, investigação. Mas, fui percebendo também, que muito mais coisas aconteciam entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Eram essas descobertas, as possibilidades de uma nova forma de vínculo com um colega ao qual os jovens já conviviam anteriormente. As relações que se renovavam devido ao fato desses corpos estarem vivenciando uma nova experiência de estar, sentir, ver e ouvir. Quando os corpos só vivenciam coletivamente a violência, se estabelece uma determinada dinâmica de troca de afetos e das naturezas desses afetos - entre eles. Quando esses mesmos corpos vivenciam outros sentimentos, novas relações entre esses sujeitos florescem, nascem, se estabelecem.

Assim, afirmo e defendo que há muito mais entre o ponto de partida até o ponto de chegada - o deslocamento, o transitar. Não é um mero trajeto. A alegria de passear, as expectativas do que iríamos viver, o coletivo ao qual se está inserido, as brincadeiras, as piadas respeitadas, o ritmo de cada um andar, o desvelar a cidade, o tropicar em uma pedra, os espantos causados pelas descobertas, tudo isso compõe uma saída.

O Mercado Municipal da Cidade de São Paulo

A visita ao Mercado Municipal, também conhecido como Mercadão, foi composta pelo experimentar e saborear muitas informações e conhecimentos gustativos. Foram tantas frutas, temperos, cores, formatos novos, que as juventudes ficaram boquiabertas, perguntando-me sem parar qual era aquele alimento ou de onde ele vinha. Confesso que não possuía a maior parte das respostas. Isso por um lado foi muito bom, pois estruturamos a dinâmica das juventudes perguntarem e colherem informações com os próprios comerciantes – um misto de entrevistas, pesquisas sobre a informação.

Depois de conhecermos boa parte das bancas e sermos presenteados por inúmeros sabores - degustações, sugeri uma “brincadeira”: dividir a turma em dois subgrupos, marcando um ponto de encontro onde eu permaneceria esperando a todos. Dei a cada um dos grupos 50,00, para que juntos decidissem o que comprar com seu coletivo - frutas, temperos, sementes que gostariam de provar, quando retornássemos à unidade do Sesc Bom Retiro. Uma hora depois do início dessa situação de aprendizagem, os grupos já haviam realizado a tarefa e estavam ansiosos para a nossa volta, para provarem suas barganhas.

Bononutri e a parceria com a Coordenação da Alimentação do próprio Sesc Bom Retiro.

No segundo mês de vivências desse eixo, tivemos a contratação de uma equipe de nutricionistas, que foram até o Sesc Bom Retiro nos dar formação sobre a produção de alimentos. A Bononutri – representada pela Jane Glébia, esteve conosco por 2 meses – 8 encontros. E mais tarde, durante o ano de 2019, a pedido das juventudes, desenvolvemos uma parceria ainda mais extensa e intensa - muito bonita diga-se de passagem, com o Setor da Alimentação da própria unidade do Sesc Bom Retiro. A coordenadora desse setor Cleizer

Marquez montou uma equipe composta por colaboradoras da própria instituição, que deu formação às juventudes participantes do Programa.

No primeiro processo, mencionado acima, a Bonnonutri ensinou às jovens e aos jovens, a forma correta de higienizar os alimentos, os utensílios e os próprios corpos – mãos, braços e antebraços com água, sabão e álcool, além das unhas aparadas, barbas e bigodes feitos, cabelos presos e o uso de toucas e aventais.

Figura 15 - Do solo à mesa



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Aprenderam sobre os equipamentos e utensílios que compõem uma cozinha e a forma correta, segura de manuseá-los – os diferentes formatos de facas, de balanças, medidores, escumadeiras, espátulas, batedeira, fogão, fornos etc. Entenderam sobre a pré-produção e a montagem do mise-en-place. Para isso, conheceram as diversas formas de corte – julienne, brunoise, rondelle, chiffonade, baton, batonnet etc, bem como etapas do pré preparo, a sova, a fermentação, o repouso, os temperos, o marinar, o salgar, o congelar etc.

Num segundo momento, com as nutricionistas e chefas de cozinha, fomos para a etapa mais aguardada pelas juventudes – cozinhar e comer! Muitos foram os pratos sugeridos pelos jovens, que eles gostariam de aprender – pizza, hambúrguer, ovo de páscoa, mousse. Atendemos a esses pedidos, mas, também achamos importante ensinar a produzir alimentos que a indústria tomou para si, como a única que detém esse know-how de fabricação – exemplo o macarrão, o pão.

Em seguida, a etapa três foi composta por um misto de conteúdos, que os jovens nos trouxeram, e conteúdos que achávamos importantes. Ex. como enriquecer uma massa de farinha de trigo branca? - Incluindo verduras e legumes na sua produção. Onde no processo de produção do hambúrguer, poderíamos torná-lo mais nutritivo?

O Eixo Saberes e Sabores contou com a colaboração de inúmeros convidados. Um deles foi Luíz Américo Camargo Júnior – pesquisador, jornalista e autor do livro Pão nosso, que nos ensinou além da história que envolve esse alimento durante seus seis mil anos de existência, a fazer o levain - um fermento natural produzido a partir da fermentação do abacaxi, fornecendo-nos muitas alternativas possíveis para a fabricação do pão.

Figura 16 - Fermento de saberes



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Ao contar sobre a história do pão e as infinitas possibilidades de sua produção, ampliou em nós as alternativas na materialização da viabilidade de uma possível autonomia alimentar e financeira. Sobretudo, as ideias e saberes apresentados por esse autor, trouxeram à tona e presentificaram a metáfora preciosa, que enriqueceu o nosso coletivo de jovens quanto à imagem do fermento, que faz analogia ao que desenvolvemos sobre o que há de mais bonito dentro de cada um de nós. A imagem da divisão desse alimento no sentido da solidariedade – alimento da alma e do espírito.

O pão conhecimento, o pão saúde, o pão moradia, símbolo de passagens históricas onde protagonizou diversos papéis, a união de povos; a sobrevivência de outros; a compaixão – fosse na travessia do deserto com o pão assado na pedra e feito sem fermento – judaicos, até os pães árabes, germânicos, e as tantas outras diversas culturas com suas plurais formas de produção - a relação saúde/alimento/história.

Vimos a aprender, por exemplo, que há uma assinatura em cada um dos pães - as marcas que os padeiros fazem em cima. Elas servem tanto para que a umidade interna saia, quanto - nos conta Camargo, que, tradicionalmente, elas serviam para identificar o autor daquele específico pão, em detrimento aos diversos pães assados conjuntamente por pessoas de diversas famílias. É sabido que na Idade Média não existiam fogões com seus fornos individuais em cada moradia - assavam todos os pães de uma vila, colônia coletivamente.

Conseguimos mostrar às juventudes o quanto são importantes os profissionais da alimentação, tão necessários à sobrevivência do ser humano. E também que a comida pode nos contar da história de cada um dos povos.

Experimentamos frutas de diversas nacionalidades, temperos utilizados por diferentes culturas, e até fizemos uma degustação no restaurante Rosa do Líbano.

Figura 17 - Mãos em sabores



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

O acesso a esses alimentos despertou nos educandos o desejo de estudar mais, conhecer mais, provar saberes e escrever novos sabores na história.

Analisando esse eixo, constato que foi importante às juventudes perceberem o percurso que o alimento realiza desde o campo até a mesa do consumidor, a presença dos atravessadores, o custo do alimento em cada uma das etapas da produção - todos os componentes dessa cadeia. Quantas questões estão imbricadas para a precificação dos alimentos consumidos: produtores, transportadoras, entrepostos, impostos e principalmente a política!

Os comentários sobre a abundância de alimentos no CEASA e CEAGESP, em contraposição a existência de milhões de brasileiros passando fome, as análises sobre a produção de alimentos - sem que haja agressão à natureza, as visitas realizadas, deram elementos para que as juventudes se percebessem habitantes de um lugar além de seus territórios.

A sobrevivência do planeta Terra, nossa morada, depende da consciência socioambiental e a formação da consciência depende da educação. A noção de cidadania planetária sustenta-se na visão unificada do planeta e de uma sociedade mundial [...] O conceito de cidadania planetária tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária de que somos todos habitantes de uma única casa, de uma única morada, de uma única nação. (GADOTTI, 2009, p.2).

Seriam as juventudes capazes de desenvolver uma cidadania planetária?

Educar para a cidadania planetária implica mudanças na formação dos educadores e uma revisão dos currículos escolares, pois se trata de uma reorientação de nossa visão de mundo e por conseguinte, de nossa visão de educação.

Paulo Freire tinha essa consciência ampliada a respeito do mundo e da educação. Em suas obras, trouxe elementos para nossa reflexão.

A consciência do opressor tende a transformar tudo a seu redor em um objeto de sua dominação. A terra, a propriedade, a produção, as criações das pessoas, as próprias pessoas, o tempo - tudo é reduzido à condição de objetos a sua disposição. (FREIRE, 1975, p.94).

Emily de Moore, ao se referir à Pedagogia da Libertação, elaborada por Freire, afirma que esse autor apresentou-nos subsídios teórico-metodológicos para a construção de uma proposta curricular fundamental

se quisermos fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e a consciência crítica necessários, não apenas para a justiça social ou à eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para a realização da verdadeira liberdade, comunidade e sustentabilidade da Terra e suas formas de vida. (DE MOORE, 2000, p.14-15).

A educação como prática da liberdade, proposta por Freire, está pautada numa "educação problematizadora", fundada no processo de humanização de educadores e de educandos, a partir do diálogo entre eles, mediatizado pela problematização do mundo, do desvelamento de suas condições, na busca da construção de um outro mundo possível e necessário, onde haja justiça social e vida digna para todos os seres humanos.

No Eixo Saberes e Sabores, os jovens foram desafiados a compreender aspectos do meio ambiente, do planeta Terra, da relação íntima do homem e a Terra, a compreender alguns aspectos de como a lógica do capitalismo desrespeita o ser humano e investe impiedosamente no controle do planeta, destruindo bens naturais, não os colocando a serviço de toda a humanidade.

Nesse eixo, criaram-se condições para que os jovens começassem a ter clareza de que são seres de direito e também seres responsáveis pela vitalidade do planeta, opondo-se a situações de desumanização e de degradação do meio ambiente, assumindo sua capacidade de dar as suas respostas, não aceitando o fatalismo, propondo, criando, acreditando que são capazes de intervir na realidade.

O que quero repetir, com força, e que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p.113 - 114).

A terra é um bem de toda a humanidade e a realidade é transformável. A educação poderá, então, ser um instrumento no desenvolvimento da consciência crítica, poderá possibilitar que jovens compreendam que a realidade opressora não é uma sina e não nos cabe nos acomodar. A educação poderá contribuir para que a percepção ingênua da realidade torne-se uma compreensão crítica da mesma, revelando aos seres humanos, animados pela Esperança, que somos capazes de ações concretas - uma prática social em favor das mudanças radicais da sociedade. Sabemos que a educação não pode tudo, que ela não tem o poder de sozinha, conseguir alcançar essas mudanças. Mas, nós, educadores freirianos, temos nosso importante papel nesse processo.

Marx e Engels (1982), em sua 11a Tese sobre Feuerbach, fazem-nos um convite à luta, quando nos falam que é preciso não somente interpretar o mundo, mas também transformá-lo. Nossa sociedade em relação à crise ambiental, esconde interesses de preservação do modo de

produção capitalista, onde somente usufruem dos benefícios os que detêm os meios de produção. O capital não deseja transformar o mundo.

Freire defendeu uma educação ambiental transformadora, crítica - uma educação ambiental que vê o educando como sujeito, participante e não como objeto. Ele traz a Humanização e a Conscientização e se opõe fortemente à domesticação e à alienação. Portanto, assumir o significado de conscientização para Freire, no mesmo sentido da 11ª Tese de Feuerbach, não significa apenas propor nos currículos que os educandos conheçam o mundo, saibam descrevê-lo, decifrem suas leis gerais, seu funcionamento, mas que os currículos tenham o objetivo de ajudar os educandos a conhecer o mundo para transformá-lo a partir dos interesses das camadas populares. Trata-se de um compromisso histórico.

Leonardo Boff participou de discussões da Comissão para o Meio Ambiente da ONU, que elaborou o Relatório Nosso Fundo Comum, em 1987. Nesse documento, encontra-se o conceito de desenvolvimento sustentável - termo que para Boff apresenta limitações. Para ele, seria mais efetivo falar em “um modo sustentável de viver”. Em suas obras, expressa o quanto o homem precisa defender e “cuidar do planeta”. (BOFF, 1987).

Acredita que a ecologia deve ser incorporada desde o primeiro ano de formação de nossos educandos, não como um tema de estudos, mas como “atmosfera que une todos”, que cria uma nova consciência, uma nova responsabilidade, uma nova ética. Boff escreve que o capitalismo em sua lógica torna a Terra e a Natureza insustentáveis, o que Marx já tinha apontado no 3º tomo de O Capital. O capitalismo propaga a ideia de que a qualidade de vida e a ascensão social passam necessariamente pelo consumo. Todavia, na verdade, vemos que para uns consumirem ao máximo, outros têm que consumir de forma insuficiente. E isso é uma ofensa aos direitos humanos.

Para Leonardo Boff, deveria haver outra globalização - a da dimensão ética, que defendesse valores que nos permitissem não nos devorar uns aos outros, mas nos respeitar e respeitar o planeta. “Sustentabilidade é talvez o tema mais importante de todo discurso ecológico porque da sustentabilidade depende a vitalidade da terra e o futuro de nossa civilização.” (Entrevista com o teólogo, escritor e professor Leonardo Boff - TV Brasil)

4.2.2 O Projeto Eixos - Moda

Figura 18 - Çã-linháva-mãos



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Cada cultura possui suas formas de expressão e isso inclui adornar-se com enfeites perenes, efêmeros (flores, folhas, tintas...) e adereços que se perpetuam pelo tempo (cocares, pulseiras, cajados, roupas...). Desde os primórdios, no processo de hominização, os chamados

homens das cavernas utilizavam pequenos ossos, tanto para determinar o status na hierarquia dentro de seu próprio grupo, quanto para se ornamentar. Algumas nações ao redor do mundo empregam das cinzas do esterco do gado para alterar o tom da pele, se protegerem do sol, repelirem insetos etc. Já outras utilizam o urucum, o jenipapo, as missangas, as folhas, para reproduzirem em seus corpos, desenhos que imitem padrões geométricos da natureza, assim, integrando-se ainda mais a ela.

Etnias se identificam por meio de tatuagens em uma perspectiva ritualística, como por exemplo os Maori na Polinésia. São muitas as transformações as quais os corpos passam para atender as necessidades estéticas e religiosas - processo constituído ao longo de milhares de anos. Corpos são submetidos a transformações extremas e sensíveis, como o alongamento dos pescoços pelas mulheres da Nação Karen do norte da Tailândia. Outros grupos escarificam suas peles e as deixam sangrar, perpetuando queloides - marcas de ranhuras; alguns chegam até a alterar os próprios formatos dos dentes. Dentre muitos outros rituais, que eu poderia listar para exemplificar, a raça humana, desde o início de sua história, preocupa-se com questões da estética, alteração - fabricação dos corpos, e que em alguns casos, estão vinculados a uma prática religiosa-espiritual.

Foi respondendo um pedido dos jovens do Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, em 2016, que expressava o desejo de criarem as suas próprias identidades estéticas, confeccionando um uniforme – uma vestimenta, que lhes representassem, que o Eixo Moda foi elaborado. Era impossível também não me atentar que os corpos dos meninos e meninas, que frequentavam o programa, possuíam um padrão de imagens tatuadas no corpo. Durante nossa convivência por anos, fui registrando quais eram esses desenhos e o que eles simbolizavam.

Há um conceito de um artista chamado Friedrich Stowasser (1928-2000)⁵⁹ mais conhecido por Friedensreich Hundertwasser, que analisa o ser humano, determinando que ele habita cinco camadas – cinco peles.

Para Hundertwasser, no centro de cada pessoa está seu "ser", que ao longo da vida vai se rodeando de camadas de significação que começam a determinar sua relação com o universo. A primeira camada é a pele, a segunda a roupa e a terceira é a casa. Neste terceiro ponto, o artista defendia a individualidade criativa de cada pessoa e acreditava que cada habitação devia se inspirar na "estética" e particularidades de seus habitantes. Para ele, a arquitetura padronizada não podia ser chamada de arte. A

⁵⁹ Esse artista é conhecido como Friedensreich Hundertwasser. Mas seu nome de nascimento é Friedrich Stowasser. N.1928 Viena. M. 2000 Nova Zelândia. Foi pintor, escultor, arquiteto, ambientalista.

quarta camada é o entorno social - a família, a vizinhança, a cidade e o país - e a quinta o entorno mundial, incluindo ecologia e o restante da humanidade. (FRANCO, 2013).

Para este autor, a primeira camada seria a epiderme, que corresponde ao primeiro nível de consciência biológica, a pele como fronteira entre o exterior e o nosso mundo interior. Um envoltório sensível de nossos órgãos vitais, com identidade física. Essa primeira camada não é apenas uma separação física, ela constituiria também um lugar de metáfora da infância – um lugar que nos confortamos em nós mesmos – virtudes e também “defeitos”⁶⁰. Portanto, essa primeira pele pode trabalhar temas como a aceitação corporal, as mudanças hormonais, a auto estima.

Para um jovem que vive numa sociedade sem ser valorizado por sua pele, pelo seu cabelo, pelos seus traços físicos, sem o respaldo financeiro que lhe traz uma segurança e a possibilidade de uma assistência psicológica. Seria de grande avanço fortalecer o respeito à suas características físicas e ajuda-lo na construção de sua identidade.

Para Hunterdwasser, a primeira pele seria como um recipiente orgânico, biológico, que abriga enfermidades, feridas, carícias, identidades de gênero e ainda mais, esta pele possibilita ações performáticas e de transformações. Ela abrigará uma cartografia de vida – rugas, cicatrizes – como um território, e que pode ser um laboratório criativo também – tatuagens, body art, etc

Adentrando a essa abordagem, podemos analisar o que o autor descreve como a segunda pele – a roupa. A indumentária com a qual nos vestimos – cobrimos ou nos escondemos, protegendo a nossa parte sensível – a primeira pele. Nessa segunda camada, o autor aponta três “grandes males” – a uniformização, a simetria das peças e a tirania da moda, que impõe suas tendências e cria absurdas necessidades para nos vestirmos.

Para elaborar esse eixo, atentava-me que, embora partíssemos de um desejo de confeccionar um uniforme para os participantes do programa, que estas investigações, referentes às vestimentas, que os jovens inventariam, deveriam ser uma expressão contrária a esses três males descritos pelo autor. Deveríamos conceber um uniforme, mas que esses fossem desiguais em suas representações. Isso significa que cada jovem participante do programa pudesse dominar técnicas têxteis, e a partir daí, construir a sua jornada de criação.

⁶⁰ Desde minha entrada na Companhia Teatro Oficina Uzyna Uzona, em 2006, conheci por meio dos artistas que integravam esse grupo, o trabalho e a pesquisa de arquiteto vienense chamado Hundertwasser. Contavam-me os colegas e inspiravam-se em seus trabalhos com a dimensão de que o ser humano seria composto, habitaria 5 camadas de peles. São elas: epiderme, o vestuário, a casa, a identidade social e o planeta.

Eu defendia que a unidade estética, que atravessaria cada um desses processos individuais, se estruturasse por meio das técnicas ensinadas: bordado, taidai, tingimento etc. Mas, que cada jovem se expressasse a partir do rizoma dos conteúdos internos que carregava, as narrativas pessoais que o compunham. Que em cada roupa tivesse impresso os seus modos de ver e perceber o mundo – com as suas escolhas de cores, combinações de linhas, moldes, tecidos diversos. E que alguma coisa nos uniria: a opção pelas técnicas empreendidas.

Segundo Hundertwasser, a uniformidade nos faz anônimos, portadores de uma moda cinza e passageira. E a moda sufoca nosso orgulho pessoal, anulando nosso senso estético próprio – não nos permitindo ser criativos, originais e diferentes dos demais.

A natureza deve crescer livremente onde cai a chuva e a neve, o que está branco no inverno deve ser verde no verão. Tudo o que corre horizontalmente sob o céu pertence à natureza, nas estradas e nos telhados devem se plantar árvores. Deve ser possível respirar de novo o ar do bosque na cidade. A relação entre o homem e a árvore devem adquirir proporções religiosas. Assim, finalmente as pessoas entenderão a frase - a linha reta é ateia. (HUNDERTWASSER, apud FRANCO, 2013).

A roupa é como um passaporte social, com identidade e pertencimento a um grupo. Uma proposta de criarmos coleções, estimulados por obras de arte, pela natureza, fazendo assim uma vestimenta de nossa própria “tribo urbana”. Então, a moda, a estética das roupas poderia ser – “Est-ética”? Como desenvolver uma veste com estética e ética? Sim - desenvolver uma veste com estética e ética. Esta seria a questão central, que orientaria os objetivos deste eixo.

Para compor as situações de aprendizagem do Eixo Moda, listei uma série de coletivos que, para além do fato de costurarem, tivessem uma preocupação educativa, política e sensível aos problemas que as juventudes das periferias do centro da Cidade de São Paulo vivem.

Figura 19 - Tecendo histórias: bastidores curiosos



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Um primeiro grupo convidado, formado em sua maioria por mulheres, denominado Ateliê Vivo, foi contratado para ensinar os jovens a costurarem na máquina e também empregar técnicas de tingimento – fossem essas de imersão na fervura, fossem técnicas a frio com máscaras, ou carimbos, mimetizando os processos que até hoje nações do oriente realizam. Durante dois meses, sempre em dupla, educadoras desse coletivo, nos acompanharam e ensinaram possibilidades de coloração, técnicas de costura e caminhos possíveis para a customização com peças de brechó. Depois, elas nos contaram sobre a história da moda e finalmente, partimos para costurar à máquina com os tecidos que antes foram tingidos pelas juventudes. A atenção dada aos educandos foi única, pois uma das educadoras desse coletivo tinha formação em Artes Têxteis pela FAAP, e sempre trabalhou na Favela do Moinho junto a muitos desses jovens.

Entre os contratados, contamos com outra grande artista têxtil do bordado e educadora, que nos apresentou infinitos pontos para adornarmos as nossas criações. Para ela, o bordado era pretexto para estarmos sempre reunidos em roda – significando que ninguém ocupava um lugar acima do outro, estávamos no mesmo plano e todos poderiam dialogar, trocar sobre as

doçuras e dificuldades da vida – podendo serem vistos, notados e ouvidos. O ato de bordar, de repetir um movimento por horas, é quase uma meditação. Provoca-nos um mergulho para dentro de nós mesmos, dos nossos pensamentos mais profundos. Faz com que revisitemos silenciosamente momentos vividos e tragamos à tona muitas questões, angústias. Assim, nós dois, a educadora e eu, pudemos dar uma atenção singular, mais precisa, específica e expressiva para cada drama pessoal que emergia nos encontros.

Figura 20 - Caleidoscópio em processo têxtil.



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Tivemos também, formação com dois competentes figurinistas, que atuam na criação de roupas para teatro, cinema e shows. Com eles, aprendemos a importância da construção das roupas das personagens, pois elas situam e são responsáveis por instaurar a atmosfera e proporcionar a imersão tanto do atuator, quanto do espectador na obra de arte. As roupas contextualizam o tempo histórico, a classe social, e muitas vezes fortalecem o desvelar da psiquê do personagem.

Com a figurinista, aprendemos que existe a possibilidade de criarmos roupas com materiais diversos, sacolas plásticas, papel, balão de festa, folhas da natureza etc. Fomos apresentados, através de um vídeo, à famosa produção do estilista de alta costura - Jun Nakao. Esse vídeo mostrava o desfile de moda na São Paulo Fashion Week 2004, quando ele produziu uma coleção denominada A costura do invisível, feita inteiramente com roupas confeccionadas com papel manteiga, e que, após a apresentação, as modelos rasgaram essa indumentária ainda em cima da passarela frente ao público. Assim, junto às juventudes, provocamos algumas discussões, sobre a precificação de uma roupa, sobre o valor de uma ideia – se ela é mensurada pelo material que a constitui ou pelo que ela contém de proposta - inovação. A figurinista iniciou um processo de produção com os jovens, de um figurino coletivo, empregando o papel como material - uma série de origamis que se encaixavam e se transformavam em uma única peça – o figurino para o personagem Dragão do mar - José do Patrocínio.

O outro figurinista ensinou às juventudes conceber, desenhando o figurino no papel – a tradução de uma ideia, a fim de materializá-la bidimensionalmente num croqui. Este artista educador também ensinou técnicas de produção de máscaras com silicone, a partir do molde em argila; conduziu alguns processos de costura na execução de projetos, que os jovens inventaram – luvas, lapelas, ombreiras etc.

Se quisermos sobreviver, todos temos que atuar. Cada um de nós deve desenhar seu próprio ambiente. Não podemos esperar que as autoridades nos deem permissão. As paredes externas pertencem a você tanto quanto sua roupa e o interior de sua casa. Qualquer desenho pessoal é melhor do que a morte estéril. (HUNDERTWASSER, apud FRANCO, 2013).

Foram muitos processos que vivemos com o grupo de jovens no Eixo Moda. Também, visitamos o Ateliê Vivo, que ficava dentro da Casa do Povo no bairro do Bom Retiro; fomos ao depósito do Grupo XIX de Teatro, que nos mostrou todo seu acervo de figurinos das peças

teatrais, reunidas durante os 15 anos de suas montagens – Hysteria, Teorema 21 e Hygiene. Conhecemos a Casa Juisi, que customiza peças de roupas de brechós e as aluga em seu ateliê.

O saber e as informações que professores possuem valem muito, certamente. Mas, do mesmo modo, é importante a disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-o a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações. É preciso promover encontros "entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa", como disse Pareyson. Aspectos que configuram a multiplicidade de leituras possíveis e a inesgotabilidade da arte como realidade vista pela diversidade de seus leitores. (MARTINS, 2012, p.15-16).

Como nos fala Martins, é muito importante o saber dos educadores e também possibilitar os encontros com os educandos com abertura, para que eles estabeleçam novas relações com o que observam e conhecem. É necessário estimular múltiplas leituras e suscitar nos jovens o desejo de criar.

Então, as juventudes, nesse eixo confeccionaram bag's, pochetes, bolsas e criaram a marca "Pode PÁ-no", fazendo alusão à expressão – gíria "PODE PÁ!", que representa para eles uma afirmação "É isso", "Você tem razão!".

No evento Juventudes em Foco, que ocorreu em 2017 na Unidade do Sesc Bom Retiro, as juventudes maiores de 18 anos tiveram a oportunidade de comercializar as bolsas dessa marca e divulgar seus processos de pesquisa e investigação têxtil/estética. Para tal, foi montada uma mesa expositora. Com o dinheiro obtido pela venda dessa primeira leva de bolsas, compramos mais materiais, porque alguns dos jovens, participantes desse eixo, começaram a receber pedidos individuais, de outras peças. O momento dos nossos encontros, já no final do semestre, era utilizado por eles para confeccionar as encomendas.

Considero oportuno afirmar que no referido eixo, como nos anteriores, também fundamentei o projeto (objetivos, metodologia, a relação estabelecida com os educandos e educadores - parceiros) no pensamento freiriano. A obra de Paulo Freire não pode ser compreendida, sem lembrarmos que esse autor parte de um contexto concreto - o processo de desenvolvimento econômico e social brasileiro, marcado por uma cultura colonial, que Freire busca superar. Para ele, o Brasil era um país que vivia a cultura do silêncio, em transição entre uma sociedade fechada (hierarquizada) para uma sociedade democrática (na qual o povo deveria ser o protagonista).

Toda ação educativa persegue um determinado fim, um sonho, uma utopia que não permite a neutralidade. Isso não significa que o educador imponha sua própria opção, o que implicaria uma atitude autoritária e antidialógica. Educadores e educandos têm direito a ter suas próprias opções, suas próprias visões de realidade, seus sonhos. A questão é descobrir as coerências e as incoerências de nossas opções. E isso faz do ato de educar não um ato nem um processo meramente técnico (transferir conhecimentos), mas um exercício de ética democrática, que, através do diálogo, nos constrói como pessoas e cidadãos. Por esse motivo, em suas últimas obras, Freire insistiu no artifício e nas limitações das políticas neoliberais que se apresentam como a única resposta. [...] Freire insistirá em que a educação necessita formação técnica e científica como também de sonhos e de utopia. (OSÓRIO, 2003, p.135 e 136, in SEBARROJA, 2003).

Freire, em suas obras, ressalta a necessidade de uma formação técnica e científica para os educandos. Além disso, destaca o sonho, a utopia.

Um de nossos objetivos, no Eixo Moda, era que os jovens, aos quais o acesso a ciência lhes é sempre negado, pudessem desenvolver conhecimentos na área, tivessem a oportunidade de vivenciar algumas técnicas e também criar, expressar - livres de um império de determinados padrões, considerados a única resposta no campo da moda.

Situações foram propostas para que se olhassem, investigassem seu universo interior, sonhassem, sentissem capazes. Para nós educadores, eles não eram incapazes, baderneiros, criminosos, ignorantes, mas seres dignos, poderosos, altamente criativos, respeitosos. Como educadores freirianos, nosso sonho era que eles desenvolvessem um autoconceito positivo. Olhassem além dos horizontes tão limitados que a realidade lhes impõe.

Figura 21 - Me confecciono à máquina



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

4.2.3 O Projeto Eixos - Derivas – cartografia afetiva e arqueologia emocional

Figura 22 - Navegar é preciso: uma ciência para as juventudes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

“Por este foco, é possível observar que a formação da subjetividade lança raízes no entrelaçamento de diferentes acontecimentos ou territórios da dinâmica da cidade e das relações cotidianas e culturais.” (SOUZA NETO, 2023)

Pensando nos educandos do Programa Juventudes, em sua formação como indivíduos, numa construção do “ser de dentro” - subjetividades e na articulação com o “ser de fora”, a manifestação dessas ações internas na coletividade, diante do outro - que é individual e coletivo ao mesmo tempo, numa constante afirmação e descobertas, eu tinha o objetivo de auxiliar a enxergarem além do seu universo interno, buscando o desenvolvimento de suas

percepções e auxiliando nas ações externas – expressão desse “ser de fora”⁶¹. Um movimento em direção da construção e afirmação de suas identidades.

Parafraseando Boff, eu sabia que vemos com os olhos que temos, a partir de onde nossos pés pisam, mas para o Eixo Derivas, eu defini que os objetivos seriam que esses olhares enxergassem a cidade, para além do horizonte⁶² conhecido, transpassando o campo de suas visões, que essas meninas e meninos percebessem a cidade, que se modifica constantemente pela ação/intervenção do homem. Ver que além do território onde está sua moradia, há um território maior – a cidade, também seu território ao qual ele pertence. E que é possível desenvolver uma relação de zelo, de respeito, de investigação, de ensinamentos, de troca, de descobertas, de ação-transformação, pois iremos, ao longo da vida, compartilhar esse mesmo espaço com outras pessoas – sujeitos da cidade. Para tais objetivos, contei com a presença de um educador convidado, que nos acompanhou em algumas derivas.

O jovem do Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, além de passar por mudanças naturais da idade, sofre processos resultantes dessa relação com o território, inserido no centro da Cidade de São Paulo. Essa região possui muitas características peculiares. Uma delas é que a região central é a única área da cidade que é atravessada por todas as outras extremidades – Norte, Sul, Leste e Oeste. O centro é um lugar de passagem, muito violentado, explorado, depredado, depreciado, porque a maioria das pessoas que por ali passam diariamente, não estabelecem relação de afeto com a região, de enraizamento, de pertencimento. Apenas se dirigem até lá, usufruem de algum bem e vão embora. Não constroem nada, muito menos uma relação de cuidado.

Como aproveitar o amadurecimento individual, solitário, introspectivo de cada jovem como força vetorial para o desenvolvimento do cidadão? Para participar de projetos coletivos?

A proposta do Eixo Derivas não era somente criar relações entre o jovem e o espaço, mas sim desvelar uma relação que existe por natureza em todo ser e seu território. Como a respiração, uma troca entre puxar o ar de fora para dentro, se alimentar e devolvê-lo transformado para o ambiente externo, inspirar e expirar. A relação dos jovens com a cidade já existe por si só, na mesma naturalidade com que respiramos simplesmente por existir,

⁶¹ Penso se é possível defender uma divisão entre fora e dentro. As ações internas refletem no “ser de fora” e as ações do ser de fora implicam em mudanças do “ser de dentro”. Talvez uma reflexão entre ações que aparecem no fora e movimentos internos – pensando na perspectiva de Hunterdwasser e seu conceito sobre as peles – a 1ª sendo a epidérmica.

⁶² Uma vez conheci um poeta no jantar de 80º aniversário de Lala Martinez Correia, chamado Jorge. Jorge era de Quito Equador e depois do final da Pandemia, nunca mais tivemos contato com ele. Nesse jantar, ele me apresentou uma caderneta que colecionava pensamentos e poesias que garimpava em suas andanças pelo mundo. E leu a frase que recentemente havia colhido de um muro. Ela dizia assim: “a linha do horizonte existe para que saltemos por cima dela”!

mesmo que sem planejamento, respiramos. Mesmo sem planejarmos, pertencemos a um território, fissuramos um território e “nos deixamos” ser fissurados pelo mesmo.

Desejávamos que este eixo desenvolvesse afetos, escuta e outras possibilidades dos sentidos, percepções entre o jovem e seu espaço - seja ele pequeno, médio ou grande, público ou privado. Diálogo entre o jovem e a cidade, diálogo entre seus pares, entre os educandos e o educador. A vontade também era a de acessar com as juventudes espaços que desconhecessem, pontos de acessos negados e revelar a relação afetiva que eles tinham com determinadas espacialidades.

O Eixo Derivas significava movimento, deslocamento. Muitas vezes, dessas situações de aprendizagem, questões nasciam e precisavam ser trabalhadas em nossos encontros, a partir de algum aspecto que o espaço suscitava no jovem ou no grupo.

Figura 23 - Passarela de culturas



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador

Guilherme (nome fictício), 17 anos, olha para o alto de um prédio e lê palavras escritas nos beirais:
- Túmulos, Brutais, Exorcite, Os Mais Banais. Depois comenta: - Olha, píssor: Imundos, RDR-ratos de rua, Antagônicos.

Foi em meio a uma deriva, que, passeando por lugares públicos, junto aos educandos do programa, que percebi naquele jovem, que mais cedo, no mesmo dia, não conseguira ler o roteiro impresso que descrevia o trajeto que percorreríamos, indícios de que ele sabia sim ler, e mais ainda, ele sabia decifrar códigos de uma escrita paralela, onde a caligrafia “marginal” se dava nas linhas da cidade, em muros, pontes, marquises e edifícios. Jovem esse, “semi-analfabeto”, que passou a maior parte de sua infância e juventude, na Fundação Casa, jovem, que naquela época do projeto trabalhava dentro da “Craco”.

Esse jovem do centro da cidade de São Paulo, que comete ou é obrigado a cometer pequenos delitos, não se encontra nessa situação por desvio de caráter - por uma escolha de ser um jovem contraventor. Ele é fruto das violências que sofreu, sofre - que está sofrendo, pela falta de opções e oportunidades que encontra em seu dia-a-dia.

Como escreve Souza Neto

Essa compreensão nos permite afirmar que a criança e o adolescente são criança e adolescente; só são carentes abandonados ou delinquentes dentro das relações sociais estabelecidas. Não são o que são apenas por um ato de vontade pessoal. (SOUZA NETO, 2023).

Certas situações, num determinado contexto histórico ao qual o sujeito pertence, fazem, obrigam, determinam esse sujeito a ser ou desenvolver um papel. Souza Neto utiliza-se da dialética materialista histórica marxiana para apresentar a perspectiva que define o “ser algo” e o “estar sendo algo”, citando um texto de Karl Marx, presente na obra de Ianni: “Como acena Marx, [...] um negro é um negro; apenas em determinadas condições, ele se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se transforma em capital apenas em condições determinadas”. (IANNI, 1982, p.95, apud SOUZA NETO, 2023).

Pretendíamos, na situação de aprendizagem, visitar o Museu de Arte Sacra, mas, com esse acontecimento, e constatando o envolvimento e curiosidade da turma em decifrar e encontrar essas palavras, tinha eu que estar aberto para essa experiência que nos atravessava. O novo conteúdo que aparecera se transformara em nosso novo objeto de investigação e se tornou o foco de estudo do nosso dia, o foco havia mudado. Agora, passávamos a investigar a grafia da cidade, e a brincar de caça-palavras pela metrópole.

No final do dia, comecei a refletir que deveria aprofundar e desdobrar o que havia acontecido, em muitas outras situações de aprendizagem para os futuros encontros. Constatei que necessitaria me debruçar nesse conteúdo que surgiu, esse alfabeto - caligrafite e essa linguagem - o pixo, na procura de ser um educador freiriano à luz dos fundamentos da Pedagogia da Libertação, e dos estudos de Ana Mae Barbosa referentes a alfabetização visual.

Nas semanas que se seguiram, muitas descobertas. Pedi a Guilherme que me ensinasse e também para a turma, sobre essa linguagem e essa estética – o PIXO. O educando, agora educador, explicou-nos que havia regras. Para se compor uma pichação, era preciso criar as chamadas “agendas”. E que, por sua vez, as agendas eram compostas “das logos” (foi com essa concordância que ele me ensinou – nossas logos e não nossos logos), que eram as estéticas das assinaturas individuais, que por sua vez, tinham o conteúdo de nossos “vulgos” (nossos apelidos). Para essa situação de aprendizagem, nos rebatizamos – escolhemos características que admirávamos em nós mesmos, que nos empoderavam, e, assim, criamos apelidos na perspectiva da afirmação do nosso Ser.

Num terceiro momento, a turma e eu produzimos “um muro” na frente da instituição, de material de filme plástico - pvc transparente, estruturado entre duas palmeiras. Agora, nossa sala de aula estava sob a sombra das palmeiras – faço aqui a menção direta às “sombras das mangueiras freirianas”. Após todos experimentarem as possibilidades do spray – a velocidade do deslocamento da lata, a distância da parede até a lata, (que determina a largura do traço), a intensidade do apertar o cap (vazão de tinta), nós fruímos nas cores com a descoberta de sobreposição, de composições, e todos escreveram suas logos em uma agenda coletiva. Alguns preferiram as letras tags (curvas), outros as letras retas. Descobri mais tarde em uma pesquisa, que essas foram inspiradas nas runas anglo-saxônicas).

Figura 24 - A sombra da Palmeira, Pixo!



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

Surgiram também palavras de ordem. Anotei, colhi do mural/exercício, palavras geradoras para uma discussão em outro momento. Além das palavras, muitos símbolos apareceram. A maioria deles vinculados às preferências estéticas dos jovens, cujos significados estavam intimamente ligados à criminalidade: Yin Yang, o palhaço, a carpa, o Tio Patinhas, os Irmãos Metralha, as máscaras da comédia, e da tragédia do teatro. Imagens que muitas vezes encontrei tatuadas na pele de meus educandos.

Após um lanche comunitário, assistimos a um documentário. Faço questão de observar que sempre defendi que o momento de se alimentar deve ser realizado junto ao educador, que este sempre deve também participar da ação de comer meio aos jovens. Apresentar para os educandos uma outra relação com a comida - incentivar a experimentarem novos sabores, novos alimentos nunca antes provados – convencendo-os e estimulando-os a saborearem novas texturas, cores, formatos, preparações e trazer informações nutricionais, por exemplo, quais os benefícios para a saúde. Além disso, sugerir um outro tempo para a refeição – o “slow-food”, contrapondo à febre da tendência de uma alimentação Yank, em que está incutida a rapidez no devorar seu alimento. Desejava que uma situação cotidiana se tornar-se um Acontecimento – um momento de partilha e ingestão de afetos e descobertas.

Figura 25 - Lanche sinestésico.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Esse documentário mostrava a luta pelos direitos civis norte-americanos nas décadas de 60/70, onde muitos outros símbolos apareceram. Começamos, então, a indentificá-los: os Black Panthers, o punho cerrado, o feminino/feminismo, a paz... Iniciamos um diálogo sobre as representações dos símbolos, traçando paralelos aos momentos históricos, e destrinchando quais informações eles carregavam/representavam para um determinado grupo da sociedade. Daí, os jovens perceberam que havia uma relação entre os símbolos que eles valorizavam e aqueles que apareceram no filme. Constataram, também, que, tanto eles quanto os protagonistas do filme, sofreram e sofriam perseguições por parte do Estado.

Nas comunidades centrais, nas quais os jovens que participaram do Projeto Eixos habitam, é comum existir o Juvenicídio (VALENZUELA, 2015), que apenas por possuírem tatuados em seus corpos, símbolos que eles se identificam/valorizam, são executados/assassinados (conforme apresentei no subtítulo 31ª Bienal de São Paulo - com o ocorrido do jovem educando de 16 anos).

En los límites y en los bordes, estas violencias se desplazan y mutan hacia lo que podemos denominar las violencias de muerte (real como simbólicamente), contra tales identidades deterioradas o desacreditadas (Goffman, 1993), en formatos de exterminio, ejecuciones extrajudiciales, aniquilamiento, masacres y limpieza social, que devienen en lo que se ha denominado como juvenicidio (Valenzuela, 2012). En el imaginario de los Estados neoliberales, tales sujetos sociales, « afean » el paisaje del capital, y además, desde sus narrativas y discursos, son los que supuestamente los hacen fracasar, por lo tanto, se les sitúa como actores « desechables » (Martín-Barbero, 1987), es decir, factibles de ser desaparecidos y asesinados, simplemente por su adscripción identitaria, su clase social o su etnia. (VALENZUELA, 2015, p.103).

Continuando o exercício, começamos a levantar os conteúdos que cada símbolo representava. Os educandos foram pesquisando na internet e a cada descoberta, íamos compartilhando em roda de conversa e reproduzindo esses símbolos através da pintura, em um enorme pano/faixa de tecido algodão cru.

Trouxe esse relato sobre um dos momentos vividos no Derivas, para tentar ilustrar o quanto era potente e repleto de desdobramentos esse eixo. É importante observar que o educador, ao esboçar o plano de um projeto, identificando os objetivos e os conteúdos que servirão ao alcance desses objetivos, ele não deverá ter os passos de seu trabalho como trilhos fixos, irremovíveis, mas tomá-los como trilhas que sempre poderão ser reinventadas à medida que seja necessário. Quando Freire, na Pedagogia do Oprimido, nos apresenta suas reflexões

sobre uma educação problematizadora e critica fortemente uma educação bancária, apresentando a função do educador e aspectos que ele deve viver como amorosidade, respeito, alegria, esperança, na construção de um diálogo com seus educandos, este autor, mesmo não elaborando uma teoria do currículo nos deixa claro como devemos trabalhar cada elemento do currículo. Esses fatos acima relatados, a partir da leitura do educando Guilherme, podem exemplificar a abertura que sempre devemos ter diante de novos fatos ou novos interesses que os educandos nos expressem.

Estruturamos o eixo, procurando garantir que os jovens experimentassem meios de transporte. Um dos meus objetivos presentes no projeto era que as juventudes, além de se deslocarem, aprendessem as possibilidades de transportes existentes na cidade. Assim, durante o projeto, andamos de trem, metrô, ônibus, indo em direção às mais diversas localidades. Também caminhamos muito.

Uma vez por mês, a um dos jovens era atribuído o papel de guia do grupo e partíamos da unidade Sesc Bom Retiro, para uma deriva em direção a algum lugar que tivesse importância afetiva para aquele jovem – cartografia afetiva/arqueologia emocional.

Uma das visitas mais emocionantes foi às margens do Rio Tamanduateí, beirando a Av. do Estado, onde 3 dos jovens participantes desse eixo, revelaram-nos que moraram acampados sob a sombra franzina daquela árvore, que alí estava diante de nossos olhos, quando em 2012 a Favela do Moinho pegou fogo. Foram revisitações a lugares com memórias de extremo significado para os educandos daquele coletivo Derivas.

A história pessoal de cada indivíduo era valorizada ao ser partilhada com o coletivo de educandos. Era assimilada e entendida como patrimônio individual, único e precioso - vivenciado naquela trajetória de vida. Construimos assim o “nosso mapa coletivo de sentimentos”.

Sobre um grande tecido de algodão cru, com canetas para tecido, desenhemos mapas do centro da cidade, e sobre ele tracejamos percursos, linhas que marcavam lembranças festivas – o roteiro da casa da mãe até a casa da avó; o deslocar-se da casa do pai até uma praça pública; o roteiro da escola até o hospital Santa Casa de Misericórdia – onde por meses um educando ia visitar um irmão internado.

Resgataram lindas memórias. Cada sentimento tinha uma cor em nossa cartografia – ou corpografia – a grafia que os corpos discorriam sobre a cidade, e criamos um emaranhado de emoções. Os percursos que se cruzavam, os locais e as diferentes sensações que eles despertavam para cada sujeito, a partir de suas histórias de vida. Os nossos enredos de vida, agora, haviam se transformado em uma trama de lembranças.

Muitas vezes registrávamos as texturas do chão daquela parte da cidade com giz de cera em folhas sulfite A3 – ou seja, transcrevíamos as impressões que nossos pés sentiam ao chegarem a um determinado local. Absorvíamos como o nosso corpo era recebido naquele espaço – colhíamos frutos, folhas caídas das árvores – como no caso da visita ao Parque Estadual do Pico do Jaraguá, quando fomos surpreendidos ao descobrirmos uma semente em formato de coração.

Tudo era matéria para compor nosso baú de “achadouros”- uma caixa organizadora de plástico, sobreposta e presa a um carrinho que íamos levando em nossas derivas. Memórias que íamos coletando e cultivando em parceria com todos os outros jovens educandos do Programa. Os sons - ruídos e paisagens sonoras de cada canto da cidade eram gravados em celulares. Suas pinturas, seus grafites, suas cores e até mesmo suas ranhuras nas paredes eram fotografadas.

Figura 26 - Me reconheço nos traços da cidade: galeria a céu aberto.



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

A realização do Eixo Derivas queria que as juventudes se apropriassem da cidade, que soubessem se localizar e transitar, cruzá-la pelos quatro pontos cardeais. Havia o desejo de mostrar que a cidade é deles e que eles poderiam e deveriam se apropriar - revelar e transformar!

Se para Hélio Oiticica “o museu é o mundo”, para essas juventudes, eu sonhava que a cidade fosse um quintal de possibilidades. Quintal como a metáfora do que temos íntima relação afetiva saudável. Diria Manuel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p.131).

Tinha por horizonte, a perspectiva de que as juventudes desenvolvessem intimidade com esse grande quintal – cidade, que se sentissem pertencentes, investigadores, agentes transformadores, propositores para essa cidade; que se nutrissem dos pontos de cultura que lhes foram negados – fosse pela cobrança de uma taxa para adentrar o local, fosse pelo fato de nenhum de seus familiares e ou escola lhes ter proporcionado, por falta de consciência da existência daquela possibilidade de lazer cultural.

Também visitamos lugares onde se faz conhecimento, pesquisa - o Instituto Butantã, local que anos depois viria a ter uma importância ainda maior em nossas vidas, com a chegada da COVID-19 e a criação e produção da vacina CoronaVac.

Figura 27 - Vai no Bum-tantã



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Fomos ao Museu de Saúde Pública Emílio Ribas – antigo Desinfectório Central e descobrimos a importância daquele lugar, quando no início do século XIX, a cidade de São Paulo vivia graves problemas com os surtos de peste bubônica, varíola e febre amarela.

No Projeto Derivas, visitamos muitos lugares, de cooperativas de catadores de materiais recicláveis ReviraVolta, a galerias de arte a céu aberto. Derivamos pela Vila Maria Zélia, Casa do Povo, Pinacoteca do Estado, Museu da Resistência, Ateliê Vivo, Casa Juisi, Mercado Municipal, CEAGESP, Parque Estadual do Jaraguá, Teatro de Arena, Teatro Oficina, Sesc 24 de maio, Sesc Interlagos, Escola Viveiro Zona Leste, Jardim da Luz, Caixa Cultural de São Paulo, Centro Cultural Banco do Brasil, Bairro da Liberdade, Museu de Arte Sacra, além de muitas andanças com destinos orientados pela subjetividade - conduzidas pelo afeto das próprias juventudes – as derivas que os jovens coordenavam.

Novamente tive a certeza de que somos do tamanho dos encontros que temos e das pessoas e coisas que viemos a conhecer. Quanto mais lugares fazem parte de nós, nos tornamos “outro lugar”, ampliamos nossos repertórios. Subjetivamente, “carregamos esses lugares dentro de nós”. E ao caminhar pela cidade, a transmutação da expressão que “as

paredes têm ouvidos”, e se tornam cúmplices de nossos dramas, vim a assimilar e a difundir o pensamento da pesquisadora Marina Barbosa⁶³ que afirma que “os muros gritam!”, expressam vozes - trazem vozes suprimidas, dão suporte a pensamentos, ideias de tantos outros e de tantas outras. Indícios sobre um pensamento coletivo que está sendo constituído dia após dia e se torna uma voz uníssona – um berro!

Martins nos faz refletir a respeito do “sair com um grupo de alunos para além dos muros da escola”. A autora afirma que essa experiência abre espaços para outros tipos de vínculos entre professor e aluno. Diria que também, entre alunos e alunos, professores e professores. Para a autora, essas experiências poderão proporcionar uma “multiplicidade dos olhares”, “um compartilhar das memórias”, e o educador poderá “provocar em seus educandos a curiosidade e a atitude investigativa”. (2012, p.52- 54).

Penso que nessas experiências, as pessoas criam vínculos mais profundos entre si, à medida que expressam sentimentos muitas vezes sufocados - de dor profunda, de medo, de admiração, de perplexidade, de dúvida... Caminhar lado a lado, como viajantes, nas derivas, é sempre um acontecimento, uma rica experiência além do cotidiano. As derivas deixam marcas na construção de nossa identidade, porque podem criar condições para nos revelarmos, de maneira mais espontânea e verdadeira. Acredito que criar uma nova possibilidade para o corpo existir e estar (derivadas), cria novos fluxos internos e assim, de pensamento. É implodir barragens que socialmente foram construídas dentro de nossos seres. E na expressão de cada um, nós nos encontramos nas semelhanças, nos definimos melhor pelas diferenças - e antes de tudo nos reconhecemos como humanos.

Mas, se nosso corpo/olhar se faz viajante sensível e atento, uma viagem pode se tornar real quando visitamos a praça próxima, a rua de nossa casa ou da escola, ou mesmo a casa do vizinho, quando nosso corpo/olhar identifica as semelhanças e percebe as diferenças nos modos de viver, pensar e habitar os territórios. (MARTINS, 2012, p.9).

Para concluir, podemos dizer, que porque acreditamos, como Freire, que o ser humano é um ser histórico-social, que experimenta continuamente “a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma

⁶³ Marina Barbosa é Mestra e Doutoranda pela Universidade de São Paulo em Sociologia. Seu trabalho é com jovens da Fundação Casa de São Paulo através da Arte-Educação.

mecânica”. (FREIRE, 2001, p.12) é que propusemos o Eixo Derivas. Enquanto histórico, é um ser inconcluso, por isso se amplia - ininterruptamente na busca.

Tendo como vocação a humanização, aprender e ensinar fazem parte de sua existência humana, histórica e social, porque desenvolve-se na relação com o outro, nos territórios onde habita, no campo, nas cidades. Aprende com o passado, ensina em suas ações no presente, interfere na história do seu tempo.

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. [...] O ser humano jamais pára de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização. [...] Daí, que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como do Estado, que interdita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar a educação para todos. (*ibidem*, p.13).

O Eixo Derivas propôs o ensinar e o aprender com diversos espaços da cidade. E a cidade se torna educativa e educanda. Como escreve Freire

A Cidade se faz educativa independentemente de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o seio de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela. [...] Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Cada um de nós ensina a Cidade, deixa suas marcas na cidade. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem fazemos. (*ibidem*, p.13).

Quando os educandos do Programa Juventudes caminharam por praças, ruas com seus educadores e colegas do programa, talvez não fosse a primeira vez que passaram por esses lugares, mas, durante o processo, eles ressignificaram espaços, pois seu olhar não era o mesmo. Agora buscavam descobrir, aprender, sentir. Na maioria das vezes eram novos lugares – museus, teatros, espaços culturais - espaços de cultura e arte - a alma viva do ímpeto criador! Alma viva que os contagiava.

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte. (BARBOSA, 2012, p.18).

Dessa maneira, conhecer e reconhecer as manifestações culturais expostas no Memorial da América Latina, era apresentar aos educandos, a herança dos povos que nos constituem, as raízes da cultura brasileira de cada região de onde os jovens eram provenientes. Tanto que uma educanda contou-me sobre um objeto exposto na vitrine, que era utilizado por ela para pescar no Maranhão e que fez com que ela perdesse uma de suas falanges do dedo, na pesca de piranha. Era situar os jovens sobre os povos que nos antecederam, suas histórias (que eram também suas próprias histórias), suas estéticas, crenças... buscando alcançar um dos objetivos do projeto: ampliando os seus repertórios culturais, auxiliando-os a construir suas identidades.

A cada encontro com as obras de arte, fossem elas as máscaras confeccionadas pelos internos dos hospitais psiquiátricos, fossem elas os grafites contemporâneos que berravam pelos muros, as perguntas surgiam em grande quantidade:

- Qué isso, píssor?
- Quele quis dizer?
- Que feio! Que estranho!

E eu respondia:

- O que você está vendo aí?
- O que você está sentindo?
- O que isso significa para você?

Pensávamos como Barbosa:

“Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores”. (BARBOSA, 2012, p.20).

Figura 28 - Os muros berram entre lambe-lambes: - Mais amor sem favor!



Fonte: Fotomontagem, arquivo pessoal do pesquisador.

No Eixo Derivas, ficou claro o quanto a Cidade explicita as formas de “estar sendo” das gerações anteriores e das gerações presentes - o respeito ou o desrespeito às pessoas, às coisas, ao bem público, à natureza, o zelo ou descuidar diante dos objetos públicos, os muros das casas, os meios de transporte, as expressões discriminatórias, as maneiras de reagir, de valorar.

Um sonho fundamental que se deveria incorporar aos ensinamentos das Cidades educativas é o direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes, e por isso mesmo que um direito, o seu alongamento ao direito de ser respeitados na diferença. (*ibidem*, p.14).

O Eixo Derivas procurou trabalhar a questão da diversidade presente na cidade, e bem evidenciada na população que vive no centro da cidade de São Paulo - proveniente de inúmeras regiões do Brasil e de outros continentes, diversidade nas religiões, credos, interesses, manifestações.

As Cidades educativas devem ensinar a seus filhos e filhas de outras Cidades, que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos, de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e de atenção. (*ibidem*, p.14).

Para Freire, não se vive nem se faz a democracia sem o pleno exercício da tolerância. Enfim, o Eixo Derivas buscou viver em cada situação de aprendizagem o diálogo e o respeito ao ser humano – a “tolerância”, valor fundamental na Pedagogia da Libertação. As Cidades deveriam estimular as suas instituições a desafiar as crianças, adolescentes e jovens a pensar e a discutir esse novo sentido de tolerância.

Concluindo a descrição do Projeto Eixos, posso afirmar que em todos os eixos aprendemos, individual e coletivamente, a viver a nossa utopia. Uma educação para a libertação. Uma educação que nos possa desvelar um mundo e descobrir outras respostas para as nossas questões, diferente do que acontece no contexto de uma realidade perversa que nos oprime ou nos ignora. Na busca por criar condições que auxiliassem as juventudes a desenvolver suas identidades, trouxemos os conteúdos do teatro, da moda, dos saberes e sabores, e das derivas; criamos situações de aprendizagem. Foi marca do projeto a comunicação dialógica, sempre expressando nosso respeito, amor e confiança nestas juventudes.

Quais seriam as bases da renovação das biografias e da construção de caminhos bem sucedidos em pessoas submetidas a revezes de tal monta que poderiam facilmente aniquilá-las? Acreditamos que o conteúdo central das explicações possíveis está circunscrito na ética da amizade ou na política da vida. Relações de solidariedade, amizade, justiça e confiança, geradas no cenário das tragédias, promovem um certo tipo de subjetividade [...] A pessoa humana necessita da garantia dos direitos sociais, bem como de relações humanas saudáveis, fundadas na experiência do amor, da amizade e da ética. (SOUZA NETO, 2023).

O objetivo era ajudá-los a ter clareza de que são cidadãos de direito, donos da cidade e que é necessário descobri-la, redescobri-la, conhecê-la, se apropriarem e transformá-la, ocuparem esses espaços. Há locais da cidade, que expressam com mais evidência a sua história, a força de seus habitantes, a criatividade de seus artistas.

Avaliando o Projeto Eixos é necessário relatar que, durante o processo, os educadores registravam a frequência, aspectos positivos e dificuldades que foram identificadas.

Quanto à frequência, ficou constatado que a maioria dos educandos participava assiduamente e com muita motivação.

Os eixos mais valorizados foram Saberes e Sabores e a Moda. Entretanto, nos eixos Teatro e Derivas também registramos a motivação dos jovens ao participarem.

Quanto aos ganhos - foram inúmeros: muitos jovens pararam de roubar; houve diminuição do consumo de drogas; começaram a respeitar mais os colegas, a diversidade sexual, o imigrante. Muitos jovens voltaram a Escola Pública; outros ficaram mais interessados pelo estudo de determinados temas e alguns chegaram a buscar áreas para uma profissionalização.

Quanto às dificuldades, posso destacar algumas, por exemplo, o afastamento do projeto por muitos jovens, causado por: mudança de endereço, prisão, mortes, suicídio, gravidez, drogadição, problemas de saúde, necessidade de trabalhar, necessidade de cuidar de seus irmãos mais novos. Em relação a frequência, alguns jovens não foram assíduos, mas não abandonaram o projeto. Ausentaram-se por problemas de saúde, drogadição, gravidez e trabalho informal esporádico.

Revendo nesse momento todo o processo, posso dizer que houve muitos desafios, alguns obstáculos, mas que, eles não foram tão relevantes ao ponto de me fazer desistir de realizar o projeto.

Convém destacar que reconheço que a presença de educadores convidados, do trabalho em grupo, foram fator preponderante para que o Projeto Eixos alcançasse seus objetivos. E ainda, tenho certeza de que sem o respeito e o apoio das gestoras da instituição Sesc Bom Retiro, não seria possível concretizar esse projeto.

Mais uma vez buscamos ser freirianos “Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a me acomodar no silêncio ou simplesmente ser o eco vazio, envergonhado ou cínico do discurso dominante”. (FREIRE, 2015, p.55).

4.3 OS OLHARES DOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO EIXOS

Esta parte da dissertação tem o objetivo de apresentar e analisar as informações obtidas nas entrevistas com os jovens participantes do Projeto Eixos. Busquei ouvir os jovens para ampliar e aprofundar o meu olhar, autor da autoetnografia.

Antes de trazer as respostas dos jovens, é necessário relatar que meu primeiro contato com eles foi pelas redes sociais: Facebook e Instagram, e também pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. Enviei o convite para 15 jovens e obtive de imediato o retorno de 13, sinalizando que poderiam integrar a pesquisa.

Embora muitos tivessem respondido a esse primeiro contato, poucos jovens compareceram nos dias e horários agendados. Fui diversas vezes aos territórios encontrá-los.

Alguns jovens aceitaram participar da pesquisa, mas tiveram dificuldade de responder as questões, porque estavam trabalhando informalmente e o horário era imprevisível, sem horário fixo. Algumas entrevistas se prolongaram por semanas até que os jovens as concluíssem. Outros jovens mudaram de casa, indo para outros bairros, cidades e até outros estados. Então, algumas entrevistas aconteceram por meio de aplicativos de conversa. Realizei 9 entrevistas, sendo que 4 presenciais e 5 via WhatsApp.

As entrevistas presenciais foram gravadas e, após, transcritas. Ao convidar o jovem, eu explicava que as entrevistas comporiam o meu trabalho de Mestrado no Instituto de Artes da UNESP e que era muito importante conhecer as opiniões de cada participante, sobre o Projeto Eixo. Pedia que fossem sinceros e avisava que não teriam a identidade revelada, que todas as respostas seriam tratadas com respeito e ética. Todos foram identificados por letras. Segue abaixo o quadro de caracterização dos jovens entrevistados.

Quadro 1 - Caracterização dos educandos que participaram do Projeto Eixos

Sujeitos	Idade	Gênero	Filhos	Local de nascimento	Local onde morava na época quando frequentava o programa	Escolaridade	Atividade Profissional
Educando A	20 anos	Feminino	01	São Paulo - SP	Ocupação Mauá	E.M. incompleto	Desempregada
Educando A	23 anos	Feminino	02	Ibotirama - BA	Cortiço na “Craco”	E.M. completo	Desempregada
Educando C	20 anos	Feminino	01	São Paulo - SP	Favela do Moinho	E.F. incompleto	Desempregada
Educando D	22 anos	Masculino	00	Feira de Santana - BA	Ocupação Prestes Maia	E.M. completo	Ajudante serviços gerais
Educando E	22 anos	Masculino	00	São Paulo - SP	Favela do Moinho	E.M. completo	Desempregado
Educando F	25 anos	Feminino	02	Feira de Santana -	Favela do Gato	Cursando Ensino	Estagiária

				BA		Superior	
Educando G	20 anos	Masculino	02	São Paulo - SP	Cortiço Santa Ifigênia	E. M. incompleto	Entregador de aplicativo
Educando H	28 anos	Masculino	00	Sobral - CE	Favela do Moinho	E.M. completo	Operário da construção civil, sapateiro, tatuador, grafiteiro, desenhista e empreendedor.
Educando I	32 anos	Masculino	00	São Paulo - SP	Favela do Moinho	E.M. completo	Cenotécnico

Fonte: elaboração do pesquisador com base nos dados fornecidos pelos educandos.

As entrevistas seguiam um roteiro semiestruturado. Esse roteiro encontra-se no apêndice. E as respostas, na íntegra, estão no Anexo A desta dissertação. Julgo ser preciso dizer que nem sempre o jovem entrevistado compreendia, com clareza, a pergunta. Daí, muitas vezes, eu as traduzia para uma linguagem mais próxima àquela empregada no seu contexto.

Ao analisar as respostas, defini 6 temas: 1. O significado do Projeto Eixos; 2. Os contextos onde moravam os jovens; 3. Aspectos que dificultaram sua participação no Projeto Eixos; 4. Aspectos negativos do Projeto Eixos; 5. A relação educador/educando; 6. Sugestões para melhoria do Projeto Eixos.

Em relação ao 1º tema - O significado do Projeto Eixos

Eu estava me perdendo. Uma das melhores coisas que aconteceu comigo. Aprendi bastante. Aprendi a ouvir. Aprendi a respeitar a opinião dos outros. Fiz amizades. Gostei de tudo. Não queria mais sair do Sesc. (Jovem A)

Aprendi bastante. Aprendi costura, educação. (Jovem B)

Aprendi a cozinhar - Saberes e Sabores. Aprendi a ter educação. Aprendi coisas novas. A piscina. O projeto me afastou de muita ruindade que tinha onde eu morava. Aprendi esportes. Me ensinou a ser mais educada e a ouvir as pessoas. (Jovem C)

Aprendi habilidades. Aprendi a usar o computador. A parte mais divertida era comer. Conheci lugares, outro Sesc. Fiquei mais extrovertido. Os cursos abriram minha mente. (Jovem D)

Quando conheci o Juventudes, eu me encontrava num meio degradante (drogadição, prostituição, criminalidade). O Juventudes me ajudou a sair disso, tá ligado? Os cursos me ajudaram a amadurecer como homem e profissionalmente. O que aprendi vou levar para a vida toda. (Jovem E)

Foi um refúgio. Me sentia acolhida. Aprendi sobre sexualidade que me ajudou a ser cautelosa. Abriu meus olhos. Aprendi a olhar além das aparências, a respeitar a individualidade e a história de cada um. Cada um tem uma história - onde mora, a família... (Jovem F)

Aprendi uns banguio novo (que em casa eu não conseguia fazer). Se divertia - jogava bola, piscina, lanche... tudo da hora! (Jovem G)

Era a minha segunda casa. Lá a gente podia ser nós mesmos. Aprendi coisas. Vou carregar para o resto da vida: as pessoas e o que aprendi. Aprendi a ser uma pessoa melhor e a lidar com as coisas da vida. (Jovem H)

Foi maravilhoso! Foi massa!! Sempre quis fazer teatro e nunca tinha descoberto um curso. Aprendi teatro, a fazer pão, a costurar, fazer bolsa. Colocamos a mão na massa - isso é muito importante! Quando entrei no Sesc eu tava meio perdido no mundo. Eu não sabia várias questões. Os cursos me fez uma pessoa melhor. Aprendi a me valorizar, me aceitar. Não quis mais fazer coisas erradas. Mudou minha vida. Comecei a pensar antes de agir. Penso antes de fazer besteira. Antes eu era só ajudante de pedreiro, de pintor, de carpinteiro. Depois do Sesc, me formei na SP-Escola de Teatro e arrumei um trampo. Tô construindo uma família e conhecendo milhares de pessoas que eu super admiro. (Jovem I)

Analisando as respostas ao primeiro tema, constata-se que os jovens valorizaram o Projeto Eixos. Como foi relatado no capítulo II, antes de planejar o referido projeto, conversei com os educandos, buscando identificar conteúdos de seu interesse. Esse princípio freiriano, que afirma que é necessário ouvir os educandos, seus interesses, necessidades, é base para que se motivem, base para uma aprendizagem significativa. As entrevistas afirmam que foram muitas as aprendizagens vividas por eles no que se refere aos conteúdos selecionados nos quatro eixos.

Nas falas, destacou-se o Eixo Saberes e Sabores, e a importância que deram ao fato de aprenderem a cozinhar. O jovem I salientou o valor de aprender a fazer o próprio pão. O Eixo Moda aparece bem valorizado: costurar bolsas, customizar blusas... O Eixo Teatro e o Eixo Derivas também foram lembrados. Foi marcante constatar que todos os entrevistados responderam que houve aprendizagem, tanto nos encontros vividos nos eixos como na utilização das dependências do Sesc - o jogar bola, a piscina, o uso do computador... Além dos conteúdos acima citados, é preciso destacar que, em cada entrevista, ficaram evidenciados

aspectos que eles contaram que foram positivos relacionados à construção de suas identidades:

Eu estava me perdendo. O projeto foi uma das melhores coisas que aconteceu comigo. Aprendi a respeitar a opinião dos outros. (Jovem A)

Me ensinou a ser mais educada e a ouvir as pessoas. (Jovem C)

Fiquei mais extrovertido. Os cursos abriram a minha mente. (Jovem D)

Aprendi a olhar além das aparências. (Jovem F)

Aprendi a ser uma pessoa melhor. (Jovem H e Jovem I)

Eu tava meio perdido no mundo, eu não sabia várias questões, comecei a pensar antes de agir. Me formei no curso da SP-Escola de Teatro. Arrumei um trampo. Tô construindo uma família. (Jovem I)

Fiz amizades. (Jovens A, B e H)

Diante das respostas, fica claro que, mesmo após tantos anos, o Projeto Eixos não foi esquecido - eles falaram sobre detalhes que ainda guardam em suas memórias, como um momento rico em suas vidas.

Como afirma Freire, os educandos são seres em constante processo de “ser mais”, em constante exercício social de seu corpo consciente. Para Freire, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem - vocação de ser sujeito e as condições em que ele vive. “Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nós nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói”. (FREIRE, 2001, p.50).

No que se refere ao tema 2 - Os contextos onde moravam os jovens

Lendo as respostas dos jovens à entrevista, verifico que para explicarem as contribuições do projeto, eles descrevem as condições difíceis que estavam vivendo na ocasião e o quanto participar do projeto os ajudou a lidar, superar os problemas, mudar suas vidas.

Estava me perdendo. Meu irmão estava preso. Ele conviveu com pessoas lá onde a gente morava e aí ele foi pro caminho errado. (Jovem A - Ocupação Mauá)

Em casa eu não tinha nada pra fazer. Teve momentos de frio que eu não tinha roupa para ir. O Juventudes me afastou de muita ruindade que tinha na onde eu morava. Aprendi educação. (Jovem C - Favela do Moinho)

O Juventudes me ajudou a acreditar que eu poderia sair daquela bolha, que, infelizmente me colocaram. Quando entrei no Juventudes, eu era um moleque. Tinha 13 anos. Isso faz uma cota! Eu me encontrava nim situação degradante - se drogadição, de prostituição, de criminalidade. O Juventudes me ajudou a sair disso, tá ligado? (Jovem E - Favela do Moinho)

Eu precisava trabalhar como ajudante de pedreiro. Voltei para o Ceará. (Jovem H - Favela do Moinho)

Quando um jovem mora numa favela e vai procurar um trampo, eles vê seu endereço e fala que não tem vaga. Quando entrei no Sesc Bom Retiro, eu estava meio perdido. Fui morar na Favela do Moinho porque passava necessidade, não tinha como pagar aluguel. Eu só arranjava trampo só como ajudante de pedreiro, de pintor, de carpinteiro. (Jovem I - Favela do Moinho)

Nas nove perguntas que constituíam a entrevista, não havia uma específica referente ao território onde o jovem morava. Todavia, nas suas respostas, podemos ter elementos que nos auxiliam a identificar os problemas que caracterizam os seus cotidianos.

No capítulo II, apresentei os territórios onde moravam os jovens do Projeto Eixos. Foram descrições e análises realizadas por mim. Nesse momento, são os jovens que trazem seus olhares.

Freire, em suas obras, escreve acerca da importância da formação do professor considerar a relevância de se construir um saber sobre o contexto no qual os educadores e as educadoras atuam.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico, em que vivemos [...] já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (FREIRE, 2013, p.134).

E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático a respeito da realidade concreta em que nossos educandos estão inseridos.

Quanto ao tema 3 - Aspectos que dificultaram a sua participação

Não tive dificuldade. Mas tive que parar de ir porque me mudei de casa. (Jovem A)

Não tive. Me afastei um tempo quando ganhei minha primeira filha. Depois voltei e levava ela comigo. (Jovem B)

A chuva e o frio - e eu não tinha roupa para o frio. (Jovem C)

Só faltava quando tinha que fazer lição de casa da escola. (Jovem D)

Eu tava muito fraco na minha espiritualidade - tinha me perdido. Precisei me afastar do Juventudes para me encontrar com Deus. (Jovem E)

Não houve. (Jovem F)

Não existia. (Jovem G)

Não tinha. (Jovem H)

Não tinha. (Jovem I)

As nove respostas acima evidenciam que 4 jovens não tiveram dificuldade para participar do projeto. Uma jovem parou quando nasceu sua filha, voltando um tempo depois a participar, levando a criança. Um jovem faltava, apenas quando tinha tarefa da escola. Uma jovem não ia, quando estava frio, porque não tinha roupa. Um jovem parou para se dedicar à sua espiritualidade.

Lendo as respostas a essa pergunta, vejo que havia desafios, mas também havia motivação e capacidade para superá-los e conseguir participar do projeto. Segundo Freire,

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem que estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todopoderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social sem marca e sem perfil. Este ser social e histórico, que somos, nós, mulheres e homens, condicionado, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, programado [mas] para aprender- teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender. (FREIRE, 2001 p.35).

No que se refere ao tema 4 - Aspectos negativos do Projeto Eixos, os jovens revelaram que alguns jovens “zuavam”; “tinha gente que ia pá zuá, prejudicando os interessados”; “Acho que era imaturidade”.

A jovem F, o jovem G e o jovem H responderam que não havia aspecto negativo.

Tudo era da hora! (Jovem G)

Alguns jovens zoavam porque não percebiam que deveriam fazer os cursos pois passavam mó perreco com a família. E os cursos ajudariam. Uns não respeitavam o lugar. (Jovem I)

Eram jovens de muitos lugares, com mentalidades totalmente diferentes. Havia alguns atritos. (Jovem E)

Os educadores do projeto sabiam que os jovens, mesmo habitando territórios que possuíam muitos pontos comuns, como moradias precárias, falta de saneamento básico e energia elétrica adequada, ameaças de despejo e outros, não se percebiam como iguais. Havia uma diferenciação entre eles. Uma disputa instaurada pela territorialidade e pelas “famílias” às quais pertenciam - “seus bondes”, “suas tropas”. Pude notar que esses jovens chegavam até a se rebatizarem. Encontravam um sobrenome comum para se diferenciarem de outros grupos. Sobrenomes que nasciam da língua inglesa. No entanto, quando ocorriam discussões e divergências, os educadores do Projeto Eixos sempre agiam para que o respeito, a tolerância, a parceira, voltassem a existir.

Não me deterei nesse momento a analisar a questão da formação dos “bondes” ou de outros tipos de grupos organizados pelos jovens em seus territórios. É um tema muito complexo e não é objeto de estudo nessa dissertação.

Teria muito a escrever. Apenas indico que há pesquisadores dedicados a estudar esses temas. Entre eles, José Alberto Rodriguez Bolaños e Jorge Sanabria León. Cumpre dizer, que, apoiados em Freire, sempre defendemos o respeito e a tolerância diante de pessoas e / ou grupos que pensam diferente de nós, seja nas questões ligadas a gênero, doutrina religiosa, time de futebol, partido político, raça, estética e outras escolhas e orientações.

Quanto ao tema 5 - A relação educador/educando, ficou evidenciado o quanto esta foi fundamental.

Conversávamos muito. Não era uma relação fria. Era uma convivência legal. (Jovem A)

Era uma relação de amizade. Foram pessoas que me ajudaram muito. Trocava mais ideia com o tio Rafa. (Jovem C)

Amizade mesmo. Na educação se a gente conversa, fica mais fácil de entender. (Jovem D)

Você (referindo-se a mim que o entrevistava) é um companheiro, você é um irmão. Você escuta, tá ligado? Você tenta entender. Se coloca no lugar da pessoa, mostra que a gente é capaz. Cria vínculo. Os educadores tomou nossas dores e ajudou a passar por elas. Na educação, acho que tem que parar de querer se achar superior, mas tratar as pessoas com igualdade, e respeito. Essa é a chave. A relação com alguns educadores do Juventudes é para além do Juventudes, é pra vida! (Jovem E)

O educador Rafa me passava confiança que realmente estava preocupado conosco, que queria nos ver bem. (Jovem F)

Amizade da hora! Sempre tentando ajudá nós. Os professores era legal! (Jovem G)

O tio Rafa era uma pessoa que eu mais confiava. Ele perguntava como estavam as coisas. Não só comigo mas com todos os jovens. Os educadores aconselha como se fosse família. Até fora do local do trabalho cuidava da gente. Vocês tão sempre de braços abertos pra todo mundo e pra todos. Cheguei lá às vezes de me surpreender de ter alguém da Cracolândia, de ter uma pessoa viciada, com a vida água baixo e vocês ali esperando de braços abertos pra receber. Então, o que que eu vô te que falá dessas pessoas que faz isso? Não tem como eu falá. (Jovem H)

Muito importante conhecer o Rafa e a Bruna (educadora). No começo eu fui na intenção de nadar na piscina. Aí eles me falaram dos cursos. O Rafa me ajudou a entrar na Escola de Teatro. Tô trabalhando. Eles me abriram portas, me ajudaram prá caraio. Foi da hora conhecer os dois! (Jovem I)

Nas falas dos jovens, observamos que havia diálogo educador/educando. Os jovens confiavam nos educadores, abriam-se a eles, sentiam-se muito próximos aos educadores, apoiados em “suas dores”, valorizados. Nota-se a crítica a educadores que nas relações interpessoais “se julgam superiores, não tratam as pessoas com respeito”. E o jovem E, ao destacar o respeito na relação afirma que “essa é a chave”.

Quando Freire escreve a respeito da educadora democrática, ele diz “Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua turma”. (FREIRE, 2022, p.86).

Em relação ao tema 6 - Sugestões para a melhoria do Projeto Eixos, os jovens trouxeram suas propostas e reflexões.

Ter mais cursos de cozinhar com outros cozinheiros, cursos de games, de negócios. (Jovem A)

No Saberes e Sabores, ensinar comidas de outros países. No Derivas, visitas pra museus, Pinacoteca. Na Moda, a gente poderia fazer roupas e no final um desfile de modas. Aprender a fazer roupas africanas. No Teatro - um curso mais longo. Em todos os cursos, dar certificado. (Jovem B)

Ter teoria. Dar apostilas. Ter certificado. Cursos de criação de jogos, de cabeleireiro, de modelagem 3D de Programação. (Jovem D)

Ter aula de história real (não aquela que a escola ensina). Cursos hip hop, grafite, cursos profissionalizantes. Dar certificado. Não deveria dividir por idade. E ter mais educadores. (Jovem E)

Não tenho sugestão para melhorar. Mas o curso deve continuar a olhar o outro com cuidado. (Jovem F)

Podem trazer novidades que os jovens gostam e que surpreendam os jovens. (Jovem H)

Tem que ter verba. Desenvolver o potencial dos jovens. Procurar coisas que os jovens se interessem: hip hop, poesia, batalhas de rimas, equipes de futebol, basquete, vôlei, handball, campeonatos tipo Olimpíadas. Os jovens precisam de leitura e de se expressar - no final da aula perguntar: - O que você fez hoje? E cada um escreve e depois lê para todos. Uma coisa que os jovens não estão percebendo: - Mano, daqui a pouco ce vai ter que trabalhar. Ce não vai mais pode ficar na casa da sua mãe. O mundo dá tapa, dá vários tapas na cara! O Sesc pode ajudar as crianças e os jovens!! (Jovem I)

Lendo as respostas dos jovens, vejo que eles sempre têm algo a dizer, a propor, se nós educadores não calamos as suas vozes, se nós educadores não os intimidamos com nossa arrogância daquele que pensa que sabe e que o outro não sabe, daquele educador que julga que ensina ao outro que nada ensina. Aprendemos com nossos educandos quando estamos abertos a ouvi-los. Como escreve Freire “Você só trabalha realmente em favor das classes populares, se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias”. (FREIRE, 2001, p.42).

Concluo essa parte, registrando que entrevistar esses jovens foi um momento rico, pois suas respostas trouxeram muitos elementos para minha caminhada, na construção da minha identidade docente. Foi importante ouvi-los a respeito de suas impressões, pois me dão subsídios para futuros projetos. Conversar com eles nas entrevistas, possibilitou-me sentir

uma alegria funda. Esses encontros, em julho de 2023, reafirmaram que o diálogo que com eles venho tecendo têm um forte significado em suas vidas. E ainda que o projeto Eixos lhes trouxe saberes e sentimentos bonitos nessas vidas tão marcadas por tragédias.

4.3.1 Os olhares dos educadores participantes do Projeto Eixos

Após apresentar o processo desenvolvido no Projeto Eixos, a partir de minha leitura e releitura, de meus sentimentos, pensamentos e reflexões diante dos registros concretos - fotos, vídeos, áudios, anotações de observações e de registros que minha memória foi capaz de elaborar, trarei alguns aspectos dos olhares dos educadores que comigo atuaram nesse projeto.

Como instrumento, empreguei uma entrevista semiestruturada, que realizei a cada um, no mês de julho de 2023. O roteiro dessa entrevista encontra-se no Apêndice dessa dissertação. As respostas foram gravadas e transcritas e poderão ser lidas, na íntegra, no Anexo.

Foram 20 educadores que trabalharam nos Eixos. Desse grupo, entrevistei 5 educadores. Duas entrevistas foram presenciais e três foram por meio de vídeo conferência. Antes de cada entrevista expliquei aos educadores que estava realizando uma pesquisa que integra minha dissertação de Mestrado do Programa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultura do Instituto de Artes da UNESP, e que suas respostas seriam tratadas com respeito e ética.

Quadro 2 - Caracterização dos educadores que participaram do Projeto Eixos

SUJEITOS	Sexo	Idade	Formação inicial	Formação complementar	Tempo na Educação	Atuação em outras áreas
Educador A	Feminino	36 anos	Artes Cênicas	Especialização em Ciências Sociais e Mestrado na área da Saúde.	20 anos	Atriz e produtora de teatro.
Educador B	Feminino	44 anos	Educação Artística	Aprendizagem a partir da convivência com muitos artistas: Lala Martinêz Corrêa, Fausto	25 anos	Figurinista, ilustrado

				Vianna, o Coletivo Ateliê Vivo, Coletivo Comboio.		ra, desenhista, oficina em laboratórios têxteis, intervenitora urbana.
Educador C	Masculino	38 anos	Psicologia	Especialização na Creche do Hospital das Clínicas-S.P em Psicanálise, Formação em Permacultura com o Grupo Curare de Botucatu, Formação com o Coletivo Quilombaque, com o Grupo Teatral Vento Forte e com o professor Nego Bispo.	17 anos	Metalúrgico no ABC, na linha de montagem de caminhões.
Educador D	Feminino	46 anos	Comunicação das Artes do Corpo	Licenciatura em Artes Cênicas.	23 anos	Produtora Cultural e atuadora em grupos de Teatro.
Educador E	Masculino	33 anos	Jornalismo	Aprendizagem a partir das vivências na vida, na rua, no sertão da Bahia, com a avó, com as pessoas da terra, com os bichos e a água.	13 anos	Autor de obras de literatura, (poesia, contos...)

						, Jornalist a.
--	--	--	--	--	--	----------------------

Fonte: elaboração do pesquisador com base nos dados fornecidos pelos educadores.

Como podemos observar no Quadro 02, esses educadores são de diversas formações: Ciências, Educação Artística, Psicologia, Comunicação e Jornalismo. Eles trouxeram seus conhecimentos referentes a Teatro, Saberes e Sabores, Moda e Derivas. Trouxeram também a abertura a essa experiência e uma vontade grande de participar de um trabalho, que ousava ter um currículo crítico para aqueles jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo.

É preciso destacar que ouvir e registrar suas percepções, sentimentos e reflexões sobre o projeto, não considero uma pesquisa de campo. Não tive essa intenção. Nem teria tempo para analisar as respostas com o rigor de um pesquisador diante de dados de uma pesquisa de campo. Elas significam um material muito rico para complementar a autoetnografia.

As informações obtidas foram muito valiosas, pois são elementos para compreender o processo vivido com os jovens do programa à luz de outros estudiosos. São dados muito ricos, que ora reforçam minhas percepções e ora nos instigam a sugerir outros temas para pesquisadores da área do currículo em Arte, que busque ser crítico.

A partir das respostas transcritas, foi iniciado um trabalho de compreensão e organização dos dados. Ficaram evidentes alguns temas que vejo como mais relevantes para essa dissertação. Deixo claro que todas as respostas contêm conteúdos muito significativos, mas que pelos limites e objetivos de uma dissertação, selecionei alguns.

A primeira parte da entrevista tratava dos dados de identificação de cada educador. As questões seguintes referiam-se ao Projeto Eixos. Analisando as respostas, é que pude criar as seguintes categorias/temas:

1º) O significado de sua participação nesse projeto; 2º) Os objetivos de sua atuação; 3º) A relação educador/educando; 4º) A caracterização dos jovens e seus territórios; 5º) Os conceitos freirianos vividos no projeto.

Tema 1: O significado de sua participação nesse projeto

Esse projeto foi o mais importante de minha vida, pela intensidade, pela realidade daqueles jovens. Havia força do coletivo dos educadores [...] A gente precisava estar muito alinhado [...] mesmo com algumas divergências, construiu-se um plano conjunto. Participar desse projeto me fez mudar, me reposicionar. Eu mudei de área. Eu vinha do teatro, da arte-educação. E essa realidade de meninas grávidas, [...] foi um convite para que eu estudasse mais. Depois do projeto, eu quis aprofundar essa questão [...] Vim fazer Mestrado e hoje penso no Doutorado. E as pessoas me perguntam: - Como é que você veio parar na área da Saúde? (EDUCADOR A)

Significou poder ter esse encontro e poder experimentar essas práticas, num lugar que está organizado com um grupo. As pessoas desse grupo se conhecem, se relacionam, elas têm um grupo! Elas têm intimidade com o espaço. Minha participação no projeto contribuiu para a minha formação. Toda aula que dou é um lugar de aprendizado. Estou sempre trocando com as pessoas [...] e também há um afeto com as crianças, com os jovens. Tenho amor por eles. (EDUCADOR B)

Foi forte e de muito aprendizado. Foi transformação tanto para mim quanto para todas as pessoas que participaram. Aprendizado o tempo todo, para a minha vida, para a minha caminhada. Contribuiu para a minha formação. Consegui me conectar com os jovens. E conseguimos nos conectar com as coisas vivas: a terra, o barro, a água. O dia em que a gente pisou o barro para assentar os tijolos me marcou bastante. Tinha ali uma intenção de pisar o barro de outra forma. Diferente de quando chove na favela. Era outra relação com o barro, como um elemento vivo, um elemento de construção e não de sujeira. Poder escutar os jovens, poder aprender com eles. Houve a ressignificação de alguns lugares, como a nascente que havia no estacionamento do Sesc - um lugar de força da natureza! (EDUCADOR C)

Significou perceber a potência dos jovens, a disponibilidade, a criatividade. Contribuiu muito para a minha formação. Experiências únicas que nos atravessam e que nos tocam são inesquecíveis e contribuem com o nosso crescimento pessoal e espiritual. Foi um aprendizado muito grande e enriquecedor poder dialogar com jovens que buscam uma mudança na vida, apesar de todas as dificuldades que enfrentam. (EDUCADOR D)

Foi marcante e inesquecível. Em alguma medida também porque a gente viveu uma experiência. Entrei num contexto muito fértil e foi muito bom. E especialmente com liberdade. Liberdade para propor. Realmente, havia a possibilidade de propor um caminho nosso, que era um caminho coletivo, que não estava pronto. E onde havia a possibilidade de desvios. Poder viver processos educativos em que existe uma abertura para o desvio, para o atravessamento é muito bem vindo! Isso tem uma importância para os corpos dos educandos e dos educadores. Percebi - me como Educando e Educador. (EDUCADOR E)

Diante das respostas referentes ao tema 1 (O significado de sua participação nesse projeto), podemos constatar que para os 5 educadores participar desse projeto foi muito positivo, intenso, significando aprendizado e crescimento. Destaca-se a valorização do

trabalho coletivo. Não se tratou de uma prática pela prática, mas de um projeto que buscou dialogar e viver experiências - “experiências únicas” de descoberta e aprendizagem junto a jovens moradores das periferias do centro da Cidade de São Paulo.

Tema 2: Os objetivos de sua atuação

Conectar-me com os jovens daqueles territórios [...] olhar olho no olho [...] vê-los como seres humanos [...] numa relação sem hierarquia [...] criar vínculos. Construir algo junto com aqueles jovens. (Educador A)

A alfabetização têxtil [...] criar condições para que bordassem, desenhasssem [...] possibilitar que experimentassem uma nova linguagem [...] ajudá-los a se expressarem pelo desenho, bordado e tingimento, e assim se perceberem. Criar condições para que se relacionassem. (Educador B)

Criar condições para que os jovens se conectassem às coisas vivas da natureza - a terra, a água, as plantas [...] descobrissem que as plantas têm uma energia. Sacassem que o que comemos vem da terra. Que eram capazes de amassar o barro, de fazer casas. Que somos natureza. (Educador C)

Acionar memórias, possibilitar a auto-descoberta, estimular o potencial criador de cada jovem. Criar condições para que os jovens se percebessem capazes de criar, fazer toalhas de mão, quadros, bolsas e de até vender o que criavam. (Educador D)

Ajudar os jovens a ler o mundo por meio das derivas, ajudá-los a ler seus corpos. Possibilitar a leitura de si mesmos e de sua relação com o lugar onde estão. (Educador E)

Analisando as respostas quanto tema 2 (Os objetivos de sua atuação), observamos que cada educador, por meio de seus conhecimentos, de sua formação, desenvolveu um diálogo com os jovens, que os convidava a vivenciar novas linguagens, situações de aprendizagem, descobertas, partindo de seus lugares e que os ajudassem a se perceberem seres capazes de pensar, criar, propor.

Tema 3: A relação educador/educando

Era uma relação extremamente íntima! Eu lembro que me diziam - Você não pode se envolver tanto! A gente se envolve, os nossos sentimentos ficam aflorados. Porque quando a gente enxerga o outro, quando a gente se permite enxergar o outro. Acho que aprendi algumas coisas - ter limites: não levar os problemas para casa, ter uma certa saúde mental. Você precisa conectar-se com os jovens, enxergar aquele ser humano que tem ali e aquele ser humano enxergar o ser humano dentro de você, sem nenhum tipo de hierarquia. Entender que a gente está ali para construir algo juntos. Muita sinceridade entre os educadores e muita

sinceridade na relação educador/educando. Trabalhar com jovens em situação de extrema vulnerabilidade me fez mais humana! Quando a gente consegue se entregar para o encontro, a gente possibilita que exista uma amizade para além do vínculo educativo profissional. E eu virei amiga da RA e do AN. (Educador A)

Momento de encontro. Eu atuei na Favela do Moinho desde 2012. Naquele grupo tinha muita criança da Favela do Moinho. Conhecia as crianças, as famílias, as questões concretas do dia a dia. Então, quando eu encontro essas pessoas, já chego com um olhar mais amplo do que é aquilo que o jovem está dizendo [...] escuta maior [...] acolhimento. Toda aula é um lugar de aprendizado, eu tenho muito afeto por esses jovens. Eu tenho um amor por eles. A gente vai fazer um bordado. E o bordado é uma técnica de comunicação. O desenho, o bordado, o tingimento [...] um processo - a alfabetização têxtil. E o jovem lê o mundo, escreve o mundo [...] o jovem descobre outras linguagens. Uma aula não é a transposição de conhecimentos. Mas é uma troca, escuta, é um lugar de descoberta, de se expressar, de emoção. (Educador B)

Chego com muito cuidado e respeito [...] preciso chegar de mansinho para entender e escutar o que está rolando ali. Vou sempre num lugar de aprender [...] um lugar de escutar. Primeiro eu preciso fazer um elo. É uma questão de humildade. Entendo que cada um ali tem uma história, tem muita vivência. Estou para a gente fazer uma troca. Acho que sua (referindo-se ao educador responsável pelo projeto) relação com os jovens, o vínculo que você criou com o grupo, facilitou que meu vínculo acontecesse. Eu saco isso sempre, que quando a pessoa que está ali na frente do grupo, o responsável pela turma, está desconectado da turma, é muito difícil para quem chega conseguir estabelecer uma conversa. Acho que esse é um elemento facilitador - a intimidade que você tinha com aqueles jovens. Acho que o lance do respeito e cuidado pelo outro e o desejo do outro estar bem sustentavam o trabalho. O fato dos jovens chegarem ali de manhã, numa manhã fria para se encontrarem, para estar ali era justamente por conta do afeto. (Educador C)

Foi um aprendizado muito grande e enriquecedor poder dialogar com esses jovens. Foi uma identificação imediata. Acredito que isso se deva ao fato de primeiramente eu ter escutado o desejo desses jovens. (Educador D)

Percebi - me nesse lugar como educador e educando. O educador que ajuda o educando ler o mundo. Um lugar de confiança genuína, de uma construção coletiva, de abertura para o presente, abertura para o que está sendo lido no presente, da possibilidade de ouvir memórias de diversas pessoas em diversos lugares - que não se consegue brotar numa educação bancária. A memória traz lugares de afeto. Houve liberdade para se expressar, confiança e intimidade - um processo de se construir, numa educação que não é bancária. Intimidade com os territórios, intimidade entre as pessoas. (Educador E)

No que se refere ao tema 3 (A relação educador/educando) apontam para a valorização do educando, o empenho dos educadores para escutá-los, criar elos, conectar-se, viver intimidade, no sentido freiriano de se aproximar aos poucos, sem atropelos, sem pressa, para

descobrir o outro com respeito. “Vivenciar diálogos com muita confiança, abertura, criar elos, conectar-se”; “Nesse projeto, o educador também se via como educando, com humildade - viveu um intenso processo de aprendizagem - o que não se dá numa educação bancária, pois, nessa há uma hierarquia entre educador e educando, imposição, desrespeito, onde o educador transmite conhecimentos de forma mecânica, para que os educandos os memorizem”; “Tratava-se de uma relação dialógica, de respeito e troca. Os educadores percebiam os jovens como seres humanos, com histórias de vida, saberes, sensibilidade, criatividade, capacidades. Assim, ambos estavam ali com sinceridade para construírem juntos. Então, vivenciaram crescimento e transformação”.

Tema 4: A caracterização dos jovens e seus territórios

Esses jovens vivem numa realidade de muita violência. Lembro de casos que doem muito! As maneiras de correção do espaço onde eles viviam. Eu acreditava que a gravidez na adolescência era algo não planejado, um acidente, falta de informação. E aprendi a partir das histórias que as jovens me contavam que na verdade, na maioria, era planejada. A gestação lhe dava um lugar social [...] E essa realidade me fez estudar mais, compreender essa situação. Cadê o ECA? Eles não podem passar fome! Essas pessoas estão em risco! A realidade do centro da cidade de São Paulo - ninguém conhece!! [...] essa pessoa está numa terra sem lei [...] Eles correm risco! [...]...porque quando eu atravessava a região denominada Cracolândia, dependendo de como estava o ambiente, eu tinha um estado de espírito ao chegar ao Sesc. Para mim foi muito difícil... A gente fala que no território dos jovens do projeto não tem regras, mas tem regras. As nossas regras de civilização não existem ali. São outras regras. (Educador A)

Atuei na Favela do Moinho. Fiquei ali dois anos, praticamente todo dia. Então, no projeto, eu conhecia as crianças, as famílias, as questões concretas do dia a dia, escola, moradia, polícia, assistência social... Os jovens do Juventudes são um grupo que se conhece. E não é um trabalho, uma ação de um só dia. O tempo é muito importante, um pouco mais contínuo. Nesse projeto havia um educador referência, uma voz de guia, uma escuta... isso dá uma unidade ao trabalho, ao grupo. Os jovens do Juventudes são pessoas que eu sei de onde vieram, que vivem uma vida de luta, que é a história da Favela do Moinho, de 30 anos de ocupação, de um terreno que está sempre em disputa, que tem incursões da polícia super violentas. Então, são várias as questões que esses jovens vivem: criminalização da pobreza, racismo, exclusão social, muitos tipos de violência, abandono do governo. O L que foi assassinado! Ele morreu de marteladas na cabeça. E todas as crianças são atravessadas por essa história! A Favela do Moinho também é muita resistência!! E o Juventudes é o lugar do respiro que esses jovens têm! O lugar do alimento, do carinho. Ele pode ir à nataçao, tantas possibilidades! (Educador B)

Ficou bem forte ver os jovens pisando no barro para assentar os tijolos. Diferente de quando chove na favela e eles têm aquele barro sendo um estorvo. Eu lembro de um menino que estava iniciando um caminho no teatro, na iluminação. Era um

menino mais velho. Antes, ele trabalhava dentro do barraco embalando droga, já havia sido preso... O projeto abriu um mundo para ele. Eu escutei, ele me contou a sua história. (Educador C)

Jovens com uma potência, uma disponibilidade, uma criatividade! Jovens em situação de vulnerabilidade. E a instituição vai até um determinado lugar. Não consegue pautar todas as necessidades desses jovens. O projeto tem limites. E esses jovens têm uma vida real. Esses jovens são sujeitos ativos nesse projeto. Foram respeitados. Eles buscaram uma mudança de vida, vislumbram um futuro, apesar de todas as dificuldades que enfrentam [...] as coisas não são fáceis, mas, mesmo assim, há uma esperança de que tudo pode mudar. (Educador D)

Eu já entrei conversando com você (com o educador responsável pelo Projeto Eixos), sabendo que estavam vivendo um processo de experiências, de derivas, de fazer com que esses jovens pudessem revisitar, redescobrir, se envolver, e se envolver de novo com seus territórios, mas de outra maneira. Então, senti que eu estava entrando num contexto muito fértil. Foi muito marcante, inesquecível. Foi uma experiência de uma educação libertadora! Dois jovens levaram o grupo para ver uma árvore - um local onde eles haviam morado quando a Favela do Moinho pegou fogo. A gente escutou muitas histórias totalmente atravessadas por essa situação de vulnerabilidade. Caminhamos diante do inesperado. Foi muito facilitador perceber que você (o responsável pelo projeto) já havia construído um vínculo com esses jovens, um vínculo impressionante!! E que eles tinham o Sesc Bom Retiro como parte da vida deles. E que você estava buscando que o Sesc se abrisse mais e mais para eles, carteirinha... Isso me encantou muito! Lembro que eu estava realmente muito envolvido com outras propostas de derivas, a partir dos sentidos, de jogos, de perceber a cidade de outro jeito. Estar com esses jovens foi intenso, porque eu nasci na periferia de São Paulo. Assim, andar, andar, descobrir, foi muito forte! Dá para falar sobre o país com essas histórias de derivas que vivemos como educadores que não fazem a educação bancária ou pelo menos tenta não fazer. O educador que aprende também e aprende sobre os territórios dos jovens. Eu não vivi um contexto nesse nível de vulnerabilidade. Havia uma identificação de alguma maneira. Lembro, num dia muito simbólico em minha vida, em 2020, o ano em que começou a pandemia, eu estava caminhando e passei pelo Sesc Bom Retiro. E eu encontrei você (o educador responsável pelo projeto). Você estava com os jovens, indo fazer alguma coisa. E você me pegou no braço e me falou da jovem que tinha se suicidado. Foi super forte! Foi muito rápido. Mas, foi um tempo alargado. É kairós, esse tempo alargado, como quando a gente fala da Pedagogia da Libertação - a gente está falando de processos. (Educador E)

Quanto as respostas referentes ao tema 4 (Os jovens do projeto e seus territórios), observei que os educadores tinham a clareza sobre as condições sociais desses jovens e que suas vidas eram marcadas por tragédias, como ações violentas da polícia, assassinatos, prisões, incêndios, suicídios... A Favela do Moinho é um território que foi destacado nas falas dos entrevistados, ainda que no referido projeto houvesse jovens moradores de outras favelas e de muitas ocupações que se encontram no centro de São Paulo, próximas ao Sesc Bom

Retiro. Notamos que, ao analisarmos o tema relação educador/educando, já ficou evidenciada a presença do diálogo, do respeito e do desejo de criar vínculos com essa população. Essa postura buscada pelos educadores convidados é expressa em toda as entrevistas. E ainda, esses educadores trazem o vínculo desenvolvido entre os jovens e o educador responsável, que significava confiança, segurança e que criava condições facilitadoras para que os educadores convidados chegassem e desenvolvessem as situações de aprendizagem. Nos relatos dos educadores convidados, os jovens são apresentados com potencialidades, criatividade e saberes. São pessoas, que mesmo diante de tantos problemas, ainda acreditam num futuro e vivem o “esperançar”.

Tema 5: Os conceitos freirianos vividos no projeto.

Quanto ao tema 5, tomamos as dez respostas de cada educador e identificamos os conceitos freirianos presentes em suas falas.

Educadora A

A educadora A valorizou a práxis e o trabalho coletivo, num processo de ação-reflexão-ação. Como Freire, ela acredita na práxis, porque só os educadores que se reveem são capazes de perceber erros e construir no coletivo alternativas, caminhos novos, soluções.

Ela destacou a importância do educador ouvir e dialogar com os outros educadores.

Valoriza a aproximação com os educandos, o respeito e a abertura a suas realidades, percebendo suas dores, dificuldades, angústias, desafios e limites, respeitando sua autonomia.

Pensa como Freire: “O educador deve ter consciência dos alcances e limites de sua atuação. Sabe que a educação sozinha não muda o mundo, mas que pode contribuir para sua transformação”. (FREIRE, 2000, p.31).

Expressa a importância de trabalhar temas a partir da realidade dos educandos, auxiliando-os na leitura do mundo em seus processos de conscientização.

Destaca a relação educador/educando por meio do diálogo, não aceitando nenhuma forma de discriminação.

Vê no educando e em si mesma um ser humano inacabado, num processo permanente de superação da condição de explorados, na busca de viver a Humanização. Reconhece que que somos seres condicionados, mas capazes de ler a realidade e atuar no sentido da Libertação.

Para essa educadora, o educador ensina e aprende com o educando. Como Freire, defende que ensinar exige verdade diante do educando. Viveu nesse projeto um profundo respeito e amor aos educandos.

Educadora B

Respondeu que ensinar exige conhecer e valorizar o contexto de cada educando, ajudando-os em seus processos de Humanização.

Sabe que cada educando tem uma história e que é necessário o reconhecimento da identidade cultural de seus educandos.

Denuncia a perversidade do capitalismo, que incentiva o consumismo alienado e não respeita a diversidade cultural.

Como Freire, exige rigorosidade metódica, clareza dos processos que deseja percorrer com o grupo, com a finalidade de potencializar o percurso educativo.

Ensinar exige estética e ética, garantir espaço e abertura para se produzir outras formas de comunicação, e outras estéticas possíveis para situações de aprendizagem, de troca, acolhendo - estando aberta tanto aos conteúdos estéticos do indivíduo-sujeito-educando, quanto a suas outras formas de comunicação.

Defende que é preciso conhecer o educando, compreendendo cada indivíduo do grupo.

Ensinar exige convicção de que a mudança da realidade é possível.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, coerência, verdade. Ao propor que o educando possa percorrer outros caminhos, inventar possibilidades na composição e indagação da técnica, a educadora B está dando voz, está permitindo o protagonismo, acreditando que não existe apenas uma verdade, respeitando as preferências estéticas do educando.

Ensinar exige liberdade e autoridade. Quando a educadora assume para o educando que ele irá, sim, realizar determinada atividade, ela exerce sua autoridade como educadora, que proporciona que esse educando se descubra e experimente, ao mesmo tempo. Ela abre possibilidades de liberdade para que o jovem tenha autonomia em suas escolhas – o modo de bordar, a estética desse bordado, as cores, as texturas, os desenhos, os formatos, a utilização de outras técnicas.

A Educadora B também celebra e vibra com a conquista de seus educandos e compartilha com essas juventudes a aprendizagem, com alegria e esperança.

Para ela, nos processos formativos, o erro faz parte da aprendizagem. E o lúdico pode auxiliar o jovem a criar, desenvolver autonomia e segurança.

Como Freire, pensa que o educador deve estar em permanente processo de aprendizagem, estudo, pesquisa, ampliando sua competência profissional.

Compreende que em determinados momentos, o educador tem que aceitar que o educando não deseje, ou tenha medo de vivenciar alguma situação de aprendizagem. Mostra-se aberta e com uma escuta acolhedora, receptiva, com generosidade.

Ensinar exige bom senso. Quando a educadora afirma que devido ao fato de ter sido informada pelo grupo de WhatsApp dos moradores da favela, que a polícia esteve na manhã que antecedeu o encontro com os educandos, ela já deduz como será o comportamento daquelas juventudes e se prepara para o diálogo, que deve considerar as condições concretas. Em outros casos, os jovens não estão num momento de tensão, pois estão no Sesc Bom Retiro, espaço que lhes traz segurança e sentido de pertencimento.

A educadora vive o esperar, expressando que a mudança é possível e que o ato de ensinar provoca mudanças no educando e nela mesma.

EDUCADOR C

O educador valorizava a escuta em relação aos adolescentes e o respeito aos saberes trazidos por eles. Em todo o processo, o educador vivia disponibilidade para o diálogo.

Para ele, o educador ensina e aprende na relação com os jovens.

Conforme Freire, acredita que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que é ideológica e que exige comprometimento por parte do educador. Isso significa que a educação não é neutra, ela sempre tem um objetivo e seu objetivo era que os jovens se vissem capazes de atuar na realidade.

Ao trabalhar com os conteúdos como a Permacultura, o educador destaca o respeito que devemos ter em relação à natureza.

Ensinar exige estética e ética. Para esse educador, ao trabalhar a terra, a água e o barro, com esses jovens, ele tinha a consciência de que essa juventude convivia com o barro, tendo a experiência do barro como algo sujo, mas, nesse momento de aprendizagem, o educador trazia outro significado para o barro, a construção de novas respostas.

Ensinar exige querer bem aos educandos. O amor estava sempre presente em sua caminhada com as juventudes. Quando ele selecionava e trabalhava conteúdos relacionados ao plantio e à moradia, tinha o objetivo de propor alternativas para a melhoria da qualidade de

vida dos educandos. Além disso, numa situação de aprendizagem com amorosidade, ele aprendia muito e enriquecia a sua própria vida. O objetivo maior, o sentido maior de seu trabalho com esses jovens era ajudá-los a analisar sua situação de oprimidos e criar formas de superação. Para ele, isso é educação como prática da liberdade.

Educadora D

Quando a educadora D afirma que as juventudes têm uma potência, que são seres criativos, ela assume que estes possuem saberes que antecedem ao encontro com o educador, que estes fazem cultura. Ela reafirma o pensamento freiriano que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

A educadora, ao propor ações educativas que fazem sentido aos educandos, está proporcionando uma aprendizagem significativa, isto é, ela escuta, respeita, dialoga e traz situações de aprendizagem que tenham significado no cotidiano do educando.

A educadora propôs práticas do bordado, criando condições para estimular a curiosidade dos educandos. Para Freire ensinar exige curiosidade tanto por parte do educador como dos educandos. Durante o processo, os jovens foram se interessando cada vez mais em aprender. Daí, a partir da análise da sua atuação, ela propõe a ampliação do conteúdo, apresentando a máquina de costura. As juventudes se interessam por esse novo tema e passam a confeccionar bolsas, quadros e panos de prato, que mais tarde serão bordados a mão.

Na mesma direção que Freire, ela defende que num constante movimento da ação-reflexão-ação, os educadores poderão avaliar e avançar em sua prática docente.

É num clima de respeito e liberdade, que o educador ajuda o educando a desenvolver autonomia.

A relação educador/educando não só é capaz de modificar o educando, mas também o educador. A educadora afirma que ampliou dentro de si “aspectos humanos e espirituais”. É a partir da consciência de nosso inacabamento que poderemos viver o processo de Humanização. Educador e educando ensinam e aprendem.

A educadora viu os jovens como sujeitos ativos capazes de participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDUCADOR E

O educador E explica que tem a consciência de que o percurso que irá constituir o processo educativo não está pronto e acabado. E que será no decorrer e coletivamente que será construído.

À medida que somos capazes de agir e construir o caminho, estamos desenvolvendo a nós mesmos. Freire afirma que ensinar exige consciência do inacabamento.

Para esse educador, é importante a ação-reflexão-ação durante o processo educacional, porque nos possibilita abrir desvios, criar alternativas. Tal postura exige correr risco e aceitar o novo, como nos ensina Freire.

Esse educador afirma que rejeita qualquer tipo de discriminação. E que defende o diálogo, o respeito aos saberes dos educandos. Ao participar das derivas, valorizava a voz das juventudes, comunhão dos saberes, a troca de pontos de vista, a valorização de diferentes culturas. Esse educador expressa que busca ser freiriano.

Outro aspecto destacado por esse educador é a importância do trabalho coletivo dos educadores.

Para ele, o processo de conscientização é fundamental para que educadores e educandos se percebam sujeitos históricos, capazes de interferir e agir sobre o mundo.

Nas derivas, a problematização de alguns aspectos frágeis do percurso, auxiliava o educador a repensar as suas propostas, os enunciados.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, superação da condição de explorado, buscando o protagonismo do jovem, a valorização de sua trajetória individual.

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Assim, ser educador freiriano é optar pela Pedagogia da Libertação. Não há neutralidade na ação educativa. O educador E não aceita a educação bancária - para ele a relação educador/educando é confiança e de extrema cumplicidade.

Esse educador afirmou que o encontro com as juventudes sempre significou alegria e esperança - ensinar com alegria e esperança é um conceito freiriano. Alegria de aprenderem juntos e esperança de uma realidade melhor para todos. Esse educador se entusiasmava ao reconhecer conquistas alcançadas no sentido das juventudes do Projeto Eixos terem acesso a muitos benefícios, espaços de crescimento que o Sesc propunha, porque, na verdade, esses jovens são sujeitos de direitos.

No que se refere ao tema 5, (Os conceitos freirianos vividos no projeto), constatamos que em todas as respostas dos 5 educadores, é marcante a presença de conceitos freirianos,

que se relacionam, fazendo-nos identificar uma trama conceitual, que nos ajuda a compreender o pensamento de Paulo Freire materializado numa prática.

Concluindo a análise de todas as respostas às entrevistas, posso dizer que os cinco educadores, que comigo atuaram no Projeto Eixos, manifestaram profundo respeito aos jovens do projeto, buscando se conectar, criar elos, tecer uma relação dialógica e de confiança. Acreditaram nas potencialidades dos jovens - seres inacabados, mas em constante processo de formação. Como escreve Freire “os homens são seres históricos incompletos”. (FREIRE, 2008, p.48).

A inconclusão dos jovens é um princípio para proporcionar a busca do “ser mais”, por meio de práticas pedagógicas potencializadoras de socialização, de autonomia e aprendizagem. Cada jovem tem uma história e está inserido num determinado contexto. Ele vive numa realidade histórica, social, cultural. Portanto, desde seu nascimento, estabeleceu relações, apropriou-se de conhecimentos e de experiências socioculturais, que o ajudaram a construir sua identidade humana.

É nesse diálogo do educador com os jovens sobre o mundo que as juventudes puderam analisar questões presentes em seus territórios, viver espaços de criação e reflexão, ampliar seus saberes e se tornarem mais capazes de responder e agir sobre esse mundo. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua.

“A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis”. (FREIRE, 2008, p.42). Pela ação-reflexão-ação, nós educadores desse projeto analisávamos o sentido de nossa prática, fazíamos e refazíamos caminhos. Tínhamos clareza de que os jovens são sujeitos de direitos, sujeitos de relações, produtores de cultura, num processo de Humanização. Os pressupostos da Pedagogia da Libertação são referências para uma proposta que signifique Humanização, alicerçada na comunicação dialógica, comprometida com a justiça social e a transformação.

Os encontros fundados no diálogo foram essenciais para estimular no educando “o gosto pela pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o risco sem o que não há criação”. (FREIRE, 1992, p.141).

O pensamento freiriano orientou-nos a conhecer e a compreender aspectos presentes nos territórios, onde os jovens moravam, a garantir uma abertura para escutar suas histórias, tão marcadas por tragédias. E a partir dessa compreensão, definir objetivos, selecionar conteúdos e metodologias significativas para o processo educacional esboçado pelo Projeto Eixos “[...] para ser válida toda educação deve necessariamente estar precedida de uma

análise do meio de vida concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)”. (FREIRE, 2008, p.19).

Em outras palavras, tornou-se necessário responder: Quem são esses jovens? De onde vêm? Como são seus cotidianos? Quais são suas necessidades? O que eles expressam como interesses e sonhos? Qual função social o Projeto Eixos poderia assumir? Quais conhecimentos são significativos para esses sujeitos?

A Pedagogia da Libertação reconhece que os educandos, ao chegarem às escolas, aos espaços de educação, não são vazios de saberes, mas trazem sua cultura, suas leituras do mundo.

O que eu tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 2019, p.118).

Nessa caminhada, educadores e educandos ensinaram e aprenderam, questionaram, investigaram, propuseram, viveram novas experiências, avaliaram, descobriram-se.

“Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência”. (FREIRE, 2022, p.33).

Os jovens do projeto não são objetos, são sujeitos. São seres, assim como os educadores, que pensam, amam, criam e se encantam.

Sou um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Um ser que faz coisas, que sabe, que ignora, que teme, que fala, que se aventura, que sonha, que ama, que tem raiva, que se encanta. Um ser que se recusa a seguir, não importa em que momento ou tipo de história, na condição de mero objeto. (*idem*, p.35).

Os jovens do projeto são seres no mundo, com o mundo, com os outros, seres de transformação e não de adaptação. Nós, educadores do Projeto Eixos, não aceitamos que os jovens desses territórios fossem tomados como objetos. Nesse sentido, não somente denunciemos a perversidade de uma realidade injusta em nosso país, que não existe apenas na

realidade desses jovens, mas está presente na realidade da maioria dos jovens brasileiros das camadas populares. Desse modo, anunciamos a possibilidade de ações concretas na Educação, no caso desse projeto - por meio da Arte, que os auxiliem na construção de suas identidades humanas como seres de transformação.

Nesse processo, é necessário destacar a importância da afetividade na mediação do educador – esta dimensão é indispensável. Tal visão supera a tradicional concepção dualista de homem, que separa corpo e mente, razão e emoção, afeto e cognição, porque pensamento e sentimento se relacionam continuamente. Sobre esse tema, busquei suporte teórico em Freire especialmente, mas também em Wallon (1968), Vygotsky (1994) e Mahoney (1993), que trazem vários pontos comuns sobre a questão da afetividade, assumindo que as manifestações emocionais desenvolvem-se na/pela cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando suas formas de manifestações. A afetividade é uma dimensão socialmente constituída e afetividade e inteligência são fundamentais no processo de desenvolvimento humano.

Para Wallon (1968), toda interação, por envolver relações entre pessoas, está imbuída de conteúdos afetivos e a emoção é a razão primeira das interações sociais.

Vygotsky (1994) acredita que o pensamento e a linguagem humana são construídos a partir das relações sociais internalizadas, vividas no ambiente social. Vygotsky (1994) afirma que o processo do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, isto é, o indivíduo primeiramente realiza ações externas, que serão interpretadas por pessoas ao redor, de acordo com o significado culturalmente estabelecido. A partir dessas interpretações, é que será possível para o indivíduo atribuir significados e sentidos às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos, que podem ser interpretados por ele, segundo mecanismos estabelecidos pelo seu grupo cultural.

Conforme Leite, autor freiriano

o ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor, a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno. (LEITE, 2006, p.42).

Para Leite, o sentimento marca a relação do aluno com o objeto do conhecimento e também afeta a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em

suas capacidades. Escreve que a produção do conhecimento é um processo que ocorre da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. E que nessa relação, o sujeito tem uma participação ativa “[...] Entretanto, toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas”. (LEITE, 2013, p.50).

Acredita também o autor que, nesse processo, as experiências de aprendizagem provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. A qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto do conhecimento (LEITE, 2013).

Num exercício envolvendo o simples e o complexo das diversas linguagens da Arte, os sujeitos vão praticando o ato de observar, ver, ouvir, falar, propor, buscar razões, avaliar razões dos seus pensamentos e desejos. Os jovens se espantam e se encantam diante das obras de Arte, mas também diante de seus próprios ensaios e experiências, que revelam sua capacidade criativa, muitas vezes nunca identificada. No exercício de visitar espaços culturais, ressignificam situações de seus cotidianos. Os sujeitos procuram desvelar a realidade, conhecê-la, formular respostas às suas questões, analisar, definir, sintetizar. Eles se percebem capazes.

Na verdade, o educador interfere no processo, não para oprimir, mas para criar condições. A intervenção do educador não significa produzir mecânica e automaticamente a aprendizagem do educando, porque, só o educando poderá vivenciar a sua experiência de aprendiz – uma vivência pessoal.

Entretanto, para chegar a essa vivência, ele precisa da interação com o mundo cultural, onde o educador é o mediador imprescindível. Mesmo com tantas inovações tecnológicas, o educador é insubstituível para preservar a dimensão humana e intersubjetiva da interação pedagógica.

4.4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO À LUZ DOS CONCEITOS FREIRIANOS

Ao definir os temas nas respostas dos educadores, percebi que cada um não se caracteriza como categoria isolada. Por exemplo, ao buscar compreender a categoria “Relação professor/aluno”, essa está intimamente relacionada aos conceitos diálogo, o “ser mais”, a amorosidade, o respeito aos saberes dos educandos, a esperança, a escuta, a ética, a criticidade...

Daí, ao observar a trama conceitual que estava construindo, identifiquei que cada conceito é rico e poderoso e que se amplia e aprofunda, pois não está isolado, mas se relaciona a outro e outro... Cada conceito associa-se a outros conceitos que vão se constituindo em princípios, que se materializam nas situações de aprendizagem, presentes nos diversos espaços educativos, nas derivas... Por isso, não é possível isolar cada conceito freiriano, sem olhar para os demais com os quais ele se relaciona.

Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise. (SAUL; SAUL, 2013, p.107).

Diante disso, constatei que a atitude relacional é fundamental na obra de Freire. Ela possibilita que nos afastemos da estaticidade e nos aproximemos da dinamicidade. Ainda, traz-nos à totalidade e afasta-nos da fragmentação. As bases teóricas das “tramas conceituais” presentes no pensamento educacional de Freire foram elaboradas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2022) e são estudadas por pesquisadores freirianos.

Para Paulo Freire, os acontecimentos da vida compõem tramas historicamente situadas e sujeitas a múltiplos condicionamentos. [...] Cabe ao ser humano puxar os fios dessas tramas para compreendê-las e agir em uma direção contra-hegemônica, possibilitando um caminhar no sentido da Libertação. (SAUL; SAUL, 2022, p.19).

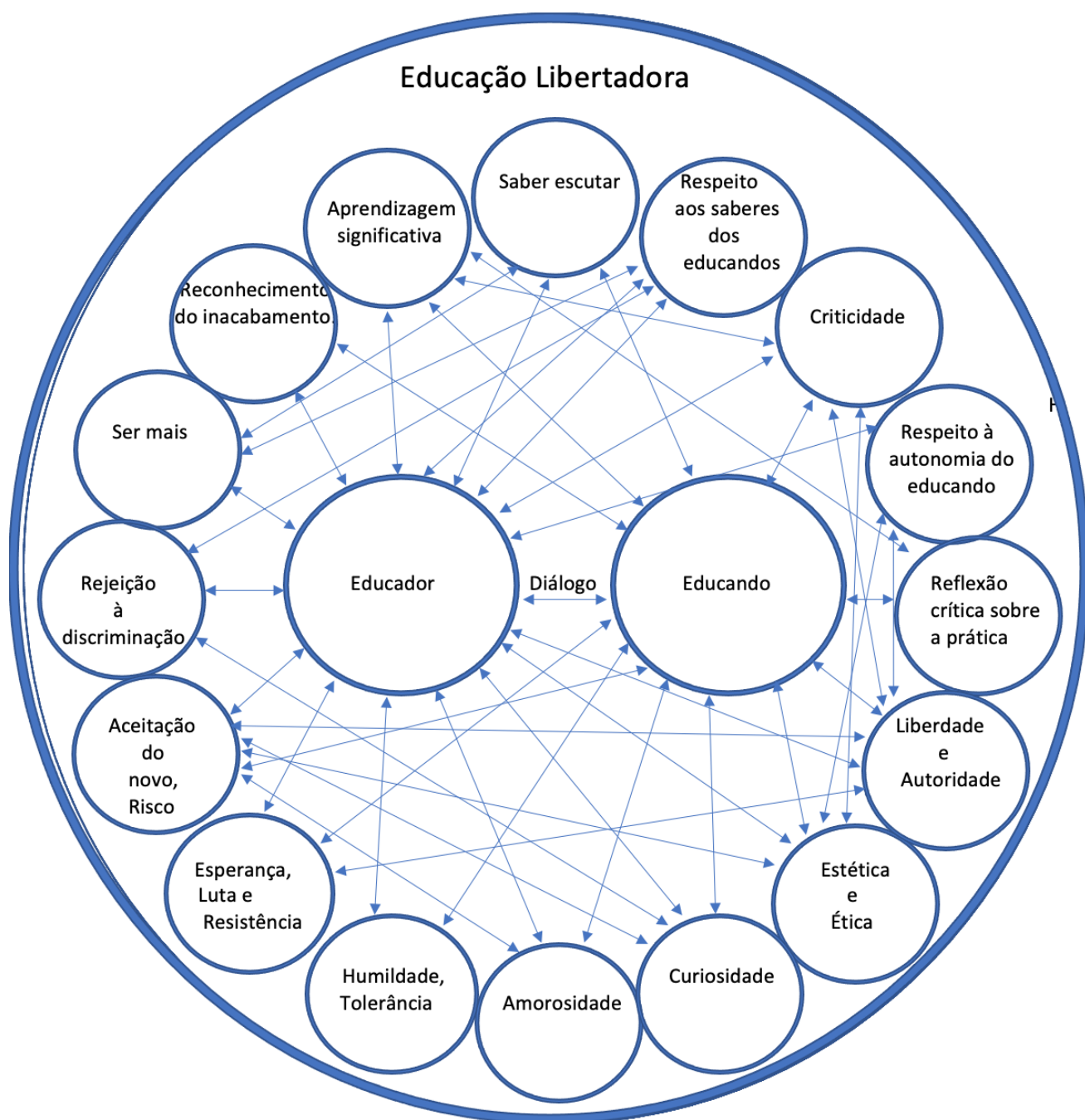
Segundo esses autores, as tramas conceituais podem integrar diferentes conceitos presentes na obra de Freire,

tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação em um conceito central, foco de seu estudo/ pesquisa e outros que são escolhidos da matriz de pensamento de Paulo Freire, adotando como critério de seleção os interesses epistemológicos e necessários de quem constrói a trama. Entende-se pois que toda trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor e, por isso, as relações da trama podem variar [...] É importante ressaltar, porém, que, embora plural, a construção da trama conceitual freiriana requer atenção ao fato de que todos os conceitos selecionados para compor a trama, e as articulações propostas entre eles, devem ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição de Paulo Freire. (*idem*, p.20 - 21).

Então, fundamentado no pensamento freiriano, que deu bases ao Projeto Eixos e consequentemente a essa autoetnografia, tentei esboçar representações gráficas, que apresento a seguir. Convém observar que há um conceito no centro da figura e as conexões entre ele e os demais conceitos são representadas por setas, sem que haja hierarquização de conceitos.

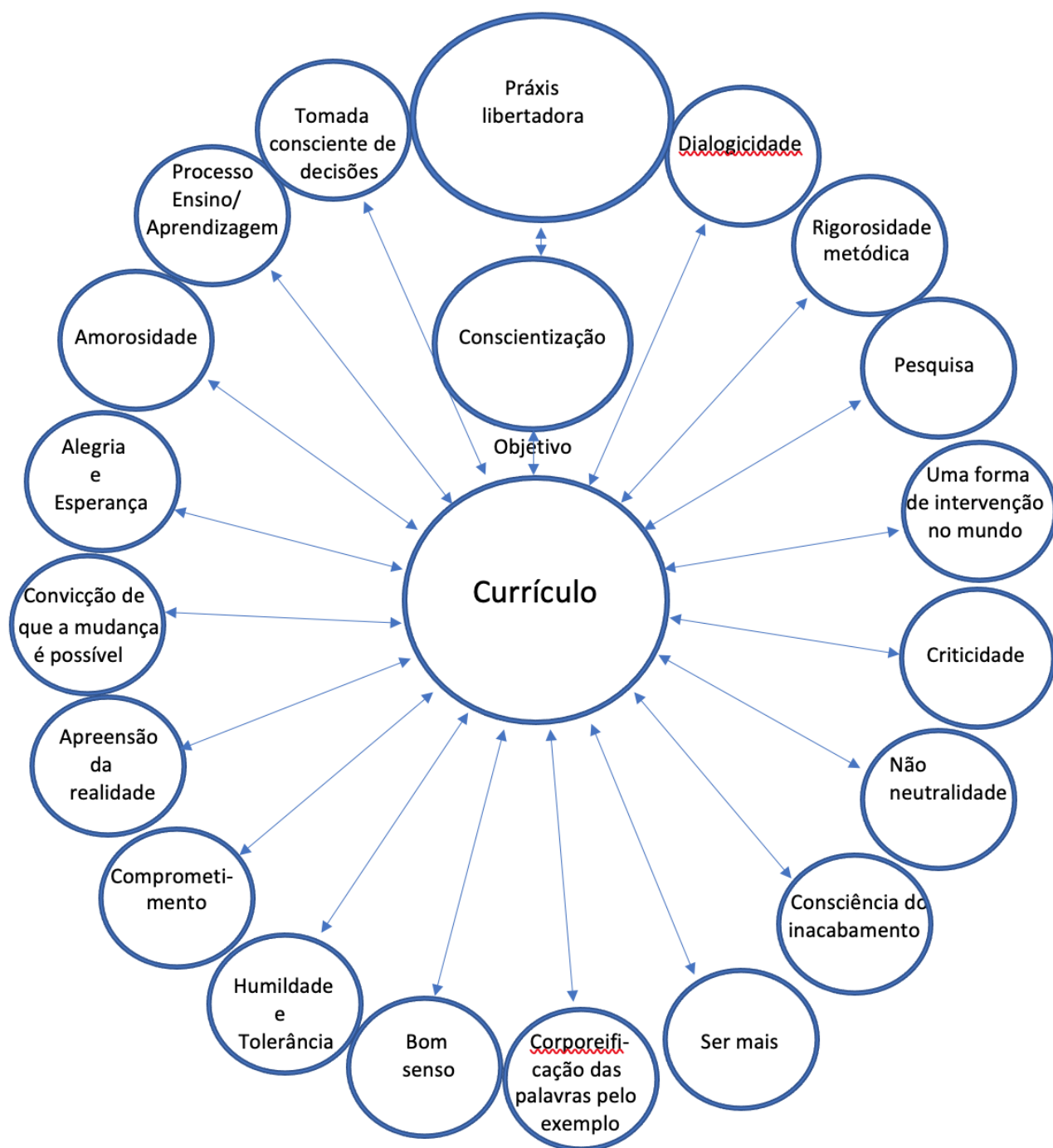
Constatei que para além de uma representação gráfica, as tramas procuram representar uma prática social concreta em Arte-educação, ações que na realidade são alimentadas pelos conceitos.

Mapa 1 - Trama conceitual freiriana: Diálogo educador/educando



Fonte: o pesquisador

Mapa 2 - Trama conceitual freiriana: Currículo



Fonte: o pesquisador

É necessário registrar que diante da grande quantidade de conceitos freirianos em minha prática docente, construir tramas exigiu de mim fazer escolhas que julguei fundamentais.

Ao realizar essa tarefa - tentar construir tramas, lembrei de Freire, quando afirma que a realidade é mais do que um conjunto de dados materiais ou de fatos, tomados em si mesmos. “Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. (FREIRE, 1981, p.44).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar a práxis em Arte-educação, a partir de uma visão crítica de currículo de base freiriana, buscando contribuir com a construção de identidades de jovens moradores das periferias do centro da cidade de São Paulo, destacando o Projeto Eixos, desenvolvido no Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro.

A investigação inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e autoetnografia, complementada por entrevistas semi-estruturadas a jovens e educadores que participaram do Projeto Eixos.

Desde a Introdução dessa dissertação, vai se configurando a autoetnografia, quando descrevo e analiso minha caminhada como arte-educador junto a jovens das periferias da cidade de São Paulo.

Decidi pela autoetnografia, porque essa metodologia possibilita que o autor/pesquisador mergulhe em suas vivências e as apresente, expondo seus sentimentos, pensamentos e reflexões. Constato que a mesma favoreceu rever e avaliar o Projeto Eixos, bem como revelar o processo de construção de minha identidade como educador, meus questionamentos, minhas descobertas sobre a concepção de homem e de mundo, minhas decisões a respeito do que eu desejava assumir como valores na prática pedagógica.

Escrever uma autoetnografia ajudou-me a ter mais clareza de que defendo os princípios da Pedagogia da Libertação, elaborada por Paulo Freire.

Com o objetivo de situar Freire entre os autores que nos trouxeram elementos para pensar o significado de currículo nas práticas educacionais, esbocei no Capítulo I, um panorama da história do currículo, desde o modelo fabril. Selecionei autores. Entre eles, Dewey, Apple e Giroux. E finalmente, Freire. Esse estudo, nesse capítulo, baseou-se principalmente em Silva (1999).

Os princípios freirianos, nessa parte da dissertação, foram identificados na obra Pedagogia do Oprimido. Sabemos que Freire não elaborou uma teoria do currículo, mas, ao criticar a pedagogia tradicional, conservadora, a que ele denominou “bancária”, e ao apresentar a pedagogia “problematizadora”, trouxe suas reflexões sobre os elementos que constituem o currículo a serviço da conscientização das camadas populares.

Para alcançar o objetivo de analisar o Projeto Eixos, foi necessário compreender os territórios onde moravam os educandos - num contexto maior marcado pela globalização e pelo neoliberalismo. Para tal, apoiei-me nos estudos de Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), Santos (2011), Oliveira (2021), Dardot e Laval (2016). A descrição desses territórios está

presente em diversas partes dessa dissertação. Trago aspectos desse contexto, quando relato minha trajetória no Programa Juventudes. Também, no Capítulo II, onde apresento a Favela do Moinho, a Favela do Gato, as ocupações e cortiços. E ainda, no Capítulo III - O Projeto Eixos e diversos olhares - significando e ressignificando a caminhada.

Para melhor estudar os jovens das periferias do centro da cidade de São Paulo, que eram os educandos no Projeto Eixos, fundamentei-me especialmente em Valenzuela e em Souza Neto. Valenzuela (2015) define um conceito que versa estreitamente com a situação dos jovens com os quais dialogo: o Juvenicídio - assassinato em massa de jovens pobres, negros ou de origem indígena:

hay una declarada criminalización y persecución selectiva hacia estos agrupamientos identitarios de tal suerte que han pasado de ser los supuestos únicos sujetos de violencias a ser los que más las padecen como objetos de violencias: ejecuciones extrajudiciales y exterminio en su contra - juvenicidio. (VALENZUELA, 2015, p.111).

Souza Neto (2003, 2005, 2023) auxiliou-me a perceber o papel que um educador pode desenvolver, articulando as esperanças subjetivas com oportunidades objetivas para as juventudes, que passaram por uma das situações mais dolorosas de suas vidas: o abandono. Podemos entender abandono não só de sua família, mas também do Estado, da sociedade.

Para este autor, o educador deve ter consciência de que é uma referência para aqueles que passaram por uma experiência de degradação de valores.

Cada pessoa aprende a interpretar o mundo com base na sua própria história, dentro de certas circunstâncias culturais e econômicas. Nele descobre como se mover e responder a provocações oriundas de contexto objetivo e subjetivo. Existe um estreito vínculo de proximidade entre a esperança subjetiva e as oportunidades objetivas. O bem estar do sujeito depende da articulação dessa unidade. Sua desvinculação é uma provável forma de esquizofrenia. (SOUZA NETO, 2005, p.31).

Em suas obras, Freire nos ajudou a reconhecer que os chamados marginalizados nunca estiveram fora da sociedade, sempre estiveram dentro de uma realidade que os oprime.

O que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. E isto para que, melhor adaptando-os a está situação, melhor os dominem. Para isso se servem da prática bancária da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de assistidos. São marginalizados, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Como marginalizados, seres fora de, ou à margem, a solução é integrá-los à sociedade sadia de onde um dia partiram, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz. [...] Na verdade, porém, os chamados marginalizados jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em seres para outro. (FREIRE, 2015, p.84).

Freire elaborou uma pedagogia a serviço da libertação dos oprimidos, um processo humano permanente na busca do “ser mais”. Em suas obras, descreve diálogos tecidos com as camadas populares, no Brasil e em diversos países onde atuou. Apresenta os princípios que defende nessa pedagogia, que devem ser assumidos pelos educadores, que ora chama “progressistas”, ora democráticos, outras, revolucionários, mas sempre denunciando os poderosos de uma sociedade capitalista, explicitando, que no contexto da desumanização, os educadores lutam pela humanização.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (*ibidem*, p.40).

“A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (*ibidem*, p.52).

No capítulo III, descrevo cada eixo: Teatro, Saberes e Sabores, Moda e Derivas. Na área das Artes, busquei os textos, principalmente, de Boal (2009 e 2000), Martins (2010, 1998) e Barbosa (2021, 2012, 2010, 2001, 1991). Boal, criador do Teatro do Oprimido, reafirmou o que sempre acreditei - o teatro cria condições para que os educandos vivam um processo de autoconhecimento, se expressem pela linguagem verbal e não verbal, proponham, criem, valorizem o outro e o trabalho coletivo, encontrem respostas para seus cotidianos.

A existência humana pode ser uma sucessão de mecanizações tão rígida e desprovida de vida quanto os movimentos de uma máquina [...] Os humanos são

capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. (BOAL, 2000, p.14).

Quanto ao teatro ser um instrumento para que o sujeito leia a realidade e nela interfira, Boal afirma:

Os princípios do Teatro do Oprimido, que é um método complexo e coerente são: a) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; b) a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas de interpretá-la. (*ibidem*, 2000, p.319).

Martins, na defesa das potencialidades que a Arte possui: a capacidade de desenvolver a sensibilidade do sujeito, a estética, a visão crítica e leitura da realidade em que vivemos, fomentar a imaginação, a criação, a poetização e a fruição - cenário onde mediador e fruidor possuem papéis protagonistas diante da obra de arte, auxiliou-me a ter mais certeza de que a Arte é um instrumento imprescindível para mediatizar aspectos do mundo interno e do mundo externo, nas situações de aprendizagem com os educandos:

Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. Para isso, é preciso acreditar no ser humano, ter confiança de que a semente poderá render frutos. Implica em acreditar no aprendiz e, por isso, dar crédito à sua voz, desejos e produção, e em encontrar brechas de acesso para a percepção criadora e a imaginação especulante, para ampliar e instigar infinitas combinações, como num caleidoscópio [...] mediar implica o sujeito fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê. Talvez seja este o espaço do silêncio externo com falas internas nem sempre traduzíveis. (MARTINS, 2012, p.18-25).

Barbosa destaca a importância da imagem, integrando os processos pedagógicos dentro da sala de aula e com seus estudos a respeito do ensino da Arte pela Abordagem Triangular, fundamentou minha atuação como arte-educador, trazendo qualidade, facilitando estratégias às situações de aprendizagem junto às juventudes com as quais dialoguei e dialogo.

Em relação ao currículo, a autora escreve

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte⁶⁴ e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser apreendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2009, p.35).

Escolhi a questão das juventudes que habitam territórios periféricos, e em especial analisar o Projeto Eixos, por algumas causas: primeiro, porque teve início, desenvolvimento e término. Havia uma organização com quatro eixos que se interligavam, que buscavam atingir o mesmo objetivo geral e se constituíam num projeto maior. Possuía um cronograma, que foi cumprido, em que eu estava presente em todas as etapas para acompanhá-lo.

A segunda causa refere-se à autonomia e respeito, que recebi por parte dos gestores dessa unidade, para elaborar o projeto e para convidar educadores competentes, que se dispusessem comigo dialogar e trazer suas experiências para a realização dos eixos. Não se tratava de um projeto que estava pronto e que eu teria que executar. Mas, era uma proposta de projeto que, junto com os educadores convidados, teria seus objetivos específicos definidos, e concretizados em cada eixo.

A terceira é o fato de ser um educador do Programa Juventudes do Sesc Bom Retiro, que atendia aos jovens do entorno dessa unidade - das favelas, ocupações, cortiços, albergues, abrigos, em situação de rua. Já existia um diálogo construído em diversas situações com aqueles jovens, com suas famílias, com alguns moradores desse contexto. Naquele momento, havia um desejo de avançar em minhas ações - vivenciar com esses jovens um currículo crítico-libertador em Artes, fundamentado nos princípios presentes na Pedagogia da Libertação.

A quarta causa e a que mais me motivou a realizar essa pesquisa, foi o entusiasmo e o interesse da maioria dos jovens em todo processo, desde o planejamento. Esse foi um dos ganhos realizados pelo projeto. Todavia, algumas falas precisam ser destacadas, porque são extremamente significativas - relatos das próprias juventudes. Muitos jovens afirmaram ao longo do processo vivenciado sobre os avanços quanto à redução de danos, pois utilizavam menos drogas por estarem no projeto; outros jovens contaram que descobriram possibilidades

⁶⁴ Nos primeiros estudos, Barbosa propõem o conteúdo - "História da Arte". Posteriormente, substitui por "Contextualização", o que irá defender nas obras seguintes.

para o destino de suas vidas, ao investirem na construção de novos sonhos e abandonarem suas trajetórias junto ao crime organizado. Por diversas vezes, eles expressaram que, se não estivessem participando do projeto, já teriam morrido ou estariam presos - vítimas de um destino cruel.

No que se refere às contribuições que este trabalho oferece é a constatação de que a Pedagogia da Libertação é capaz de fundamentar uma proposta de currículo em Artes, que busque trabalhar junto a jovens de territórios periféricos do centro da cidade de São Paulo, no sentido de que possam construir novas perspectivas para seus destinos. Mesmo marcadas por uma realidade perversa, são altamente criativas em suas respostas ao contexto em que estão imersas. E que uma proposta em arte-educação construída junto a elas, pode as auxiliar a serem mais.

Quanto aos limites da pesquisa, por meio da práxis, considero que algumas adequações devem ser feitas para uma possível próxima edição do Projeto Eixos. Como, por exemplo, a continuidade na formação desses jovens. E também, o encaminhamento/parceria com empresas para integrá-los ao mercado de trabalho. A não continuidade nos processos de sensibilização - (ou seja) apresentar e anunciar novos universos às juventudes e depois “abandoná-las”, chega a ser cruel.

Outro limite da pesquisa é que a descrição do Projeto Eixos está condicionada a um tempo histórico, vivenciado com determinados sujeitos de uma realidade específica. O presente trabalho não tem como pretensão estabelecer uma verdade absoluta ou apresentar uma receita única, até porque, é no diálogo e vínculo que estabelecemos educador/educando e a partir dos interesses que emergirem, é que construiremos juntos novas propostas em Arte-educação. Esta pesquisa tem o objetivo de compartilhar uma proposta de currículo, vivenciada em um determinado contexto, com seu recorte no tempo.

Sobre as sugestões para futuras pesquisas, na área de Currículo, é fundamental que o educador/pesquisador viva uma permanente busca e investigação sobre os temas que mobilizam as novas gerações, para que as sensibilizemos ao estudo e provoquemos a curiosidade. Porque, com o avanço da tecnologia, da comunicação, os interesses, os desejos, os conteúdos, as formas, os canais, as relações, os afetos e a cultura, sempre estarão em constante processo de mudança.

No campo dos projetos sociais, é preciso ainda estudar muito sobre como propiciar uma real articulação entre a esperança subjetiva das juventudes com as oportunidades objetivas-reais, concretas do mundo. - Como auxiliar esses jovens para que consigam trilhar uma história de vida com dignidade e respeito? Uma entre as oportunidades seria a

profissionalização? Outra seria uma mentoria, um orientador educacional, um tutor acompanhando cada jovem em suas demandas? Ficam as questões.

Outro tema que poderia ser estudado, é sobre a constituição desses núcleos juvenis, que se declaram bondes, famílias, tropas. - Quais determinantes provocam esse movimento e que tipo de vínculo se estabelece dentro desses agrupamentos juvenis?

Desse modo, reafirmo que o papel do educador freiriano é proporcionar as condições para que os educandos sejam desafiados a desvelar o mundo, refletir sobre si mesmo e sobre o mundo. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da Arte-educação. O momento desse buscar é que inaugura o diálogo como prática da liberdade”. (FREIRE, 2015, p.121).

Assim, acredito que todas as decisões que o Arte-educador assume, ao elaborar um currículo, são fundamentais para o desenvolvimento do educando e do educador, porque interferem nas dimensões cognitivas, afetivas, enfim no Ser inteiro de ambos.

Acredito também, que essas decisões têm implicações na auto-estima do educando – entendida como o sentimento derivado da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, e na construção de sua identidade.

O educador freiriano precisa ter clareza de que decidir sobre objetivos, conteúdos, metodologia, procedimentos de avaliação, a relação educador-educando, é definir um currículo a serviço da Opressão ou da Libertação.

Concluindo, posso dizer que Freire e autores que dialogam com Freire deram base à minha pesquisa. Logo, analisando o diálogo que construí junto a essas juventudes, posso destacar alguns saberes necessários ao educador freiriano: o respeito pelos saberes do educando; a abertura para redefinir conteúdos instituídos pelo educador anteriormente, quando os educandos apresentam novos interesses (instituintes); a rejeição a todas as formas de discriminação; a crença de que educandos são seres em busca de “serem mais”, capazes de viver um processo contínuo de Humanização; a convicção de que os educandos são seres determinados pela realidade, mas “capazes de dizer”, interferir nos seus contextos; a crença de que a mudança é possível; o estímulo ao entusiasmo coletivo em sala de aula (que por si só já é um ato de transgressão); a reflexão crítica sobre a prática; o saber escutar, a disponibilidade para o diálogo, a alegria; a esperança, o profundo amor ao educando; o reconhecimento de que o fazer do educador não é somente pedagógico, mas, antes de tudo político e ideológico; o comprometimento com a Educação junto às camadas populares no sentido da luta para uma realidade mais justa.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negado dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. (FREIRE, 2013, p.141).

Espero que essa pesquisa, realizada no contexto das juventudes que habitam territórios periféricos no centro da cidade de São Paulo, signifique uma contribuição às reflexões das educadoras e dos educadores, que atuam junto às camadas populares. Durante o processo, respondi questões, mas ainda existe muito a investigar. Reconheço a necessidade de avanços da teoria e prática na área da Arte-educação, fundamentada nos princípios freirianos, mas posso dizer que esse trabalho pretendeu anunciar perspectivas, com seus limites e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ÁBALOS, Inaki. **A boa-vida**: visita guiada às casas da modernidade. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, s.d.
<https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>



Acesso em: 12 ago. 2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1976.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte na Pedagogia**. 200 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, maio/ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117498>



Acesso em: 12 ago. 2023.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Manuel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BERNARDINI, Sidney Piochi; VENITUCCIO, Renata Ungaro. **Territórios cindidos**: o bairro do Bom Retiro e o conjunto habitacional Parque do Gato em São Paulo/ PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção, Campinas, SP, v. 6, n.3, p.169 - 187, set.2015. ISSN 1980 - 6809.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/parc/article/download/8635019/11567/16771>



Acesso em: 9 jan. 2023.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: Uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/470900/mod_resource/content/1/Origens%20da%20habita%C3%A7%C3%A3o%20social%20no%20Brasil.pdf



Acesso em: 9 de jan. 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Queroz, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean - Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Estatuto da Juventude 2013. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

_____. Ministério da Educação. **LDBEN**- Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** – A ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Ed. Filosófica Politeia, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>



Acesso em: 16 jan. 2023.

CASTRO (1977), refere-se a uma comunicação feita pelo autor, na abertura de um Simpósio. Em 1977, Castro defende a dissertação de Mestrado “**Indivíduo e sociedade no Alto Xingu**: os Yawalapiti”, sob orientação de Roberto Da Matta). O título da comunicação citada na dissertação é A fabricação do corpo na sociedade Xinguana - Museu Nacional - U.F.R.J. No entanto, o material foi encontrado no site do NEAI - Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas - UFT - Universidade Federal do Tocantins Campus de Porto.

Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/pessoa%3Acastro/castro_1979_xingu.pdf



Acesso em: 23 jan. 2023.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

IPEA. Atlas da violência. Fórum brasileiro de segurança pública, 2019.

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>



Acesso em: 12 ago. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORDEIRO, C. C. M.; BRANDÃO, R. P.; BRANDÃO, D. Q.; DURANTE, L. C.; CALLEJAS, I. J. A.; GUARDA, E. L. A. **Taipa de mão em Barra do Bugres, Brasil**: aspectos culturais e construtivos em habitação remanescente de quilombo. In: Seminário Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra, 18, 2018, La Antigua Guatemala, Guatemala. Anais... La Antigua Guatemala: USAC-CII / PROTERRA, 2018.

Disponível em: <http://www.arqpop.arq.ufba.br/taipa-de-m%C3%A3o-em-barra-do-bugres-brasil-aspectos-culturais-e-construtivos-em-habita%C3%A7%C3%A3o-remanescente>



Acesso em: 30 jan. 2023.

CORREA, Felipe. **São Paulo**: uma biografia gráfica. São Paulo: Romano Guerra, 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2016.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DA SILVA, Flávio José Rocha. **Uma história do Teatro do Oprimido**. In Aurora: revista de arte, mídia e política. São Paulo, v.7.n.19.p.23- 38, fev- mais.2014. p.27

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/download/17313/14298%3BUma/0>



Acesso em: 9 de jan. 2023.

DE CASTRO, Eduardo B. Viveiro. **Encontros**. Org. Zarovs, Guilherme - Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

DE MOORE, Emily. **O jardim como currículo**. In Revista Pátio, Porto Alegre, n.13, maio- junho, 2000, p.14-15.

Acesso em: 16 de jan. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974. Disponível em:

https://www.mediafire.com/folder/1ncijq7ydpe99/DELLEUZE%2C_Gilles



Acesso em: 30 jan. 2023.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1988.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Arte Como experiência**. (trad. Vera Ribeiro; introd.: Abraham Kaplan) São Paulo: Martins, 2010.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. São Paulo: Planeta, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.



Acesso em: 12 ago. 2023.

FONSECA, C. C.; TOSTA, S. P. **Comunicação, arte e educação em John Dewey**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 238 - 254, 2019.

Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/citationstylelanguage/get/ieee?submissionId=10522&publicationId=7524>



Acesso em: 6 fev. 2023.

FRANCO, José Tomás; publicado em 26 de dezembro de 2013. **Os edifícios de Hundertwasser**: manifestos construídos de uma arquitetura para o ser humano.

Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-163014/os-edificios-de-hundertwasser-manifestos-construidos-de-uma-arquitetura-para-o-ser-humano>



Acesso em: 5 de dez. 2022.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo** - relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra dessa mangueira**. Rio de Janeiro / São Paulo, Paz e Terra, 2022.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7293836/mod_resource/content/1/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf



Acesso em: 12 ago. 2023.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/594573/mod_resource/content/5/Texto%207-Paulo%20Freire%20-%20Parte.pdf



Acesso em: 12 ago. 2023.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 1996. P.78 - citado na Introdução do trabalho.
 Consultado em 08 de Outubro de 2023.

_____. **Professora sim, tia não: cartas à quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia da esperança- um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Professora sim, tia não: cartas à quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Professora sim, tia não: cartas à quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. acervo.paulofreire.org (versão digital)

Disponível em: <http://Crpf/CrpfAcervo000137>



Acesso em: 12 de nov. 2022.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil**. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de dados. FEU de Brasília 26 a 28 / 2008.

Disponível em: <https://observasp.wordpress.com/tag/simone-gatti/>



Acesso em: 13 fev. 2023.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo:** a Campanha de pé no chão também se aprende a ler. São Paulo: Cortez, 1989.

GERMINARI, Geyso Dongley; PEDROSO, Daniela. **Educação escolar e currículo:** uma abordagem cultural. Rev.Diálogo Educ. Curitiba, v.17, n.53, p.843- 865, 2017.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O currículo:** os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO-SACRISTÁN, José. PERÉZ-GOMÉZ, Angel J. (Orgs). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores.** In GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157 - 164.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social.** São Paulo: Cortez, 2014.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas** [livro eletrônico]: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

JONES SH, ADAMS TE, ELLIS C, editors. **Handbook of autoethnography.** Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736 p. (Coleção Queer)

Disponível em:

<https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/5948/12479>



Acesso em: 6 de jan. 2023.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos/EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elânia Francisco. **Negritudes, Adolescência e afetividades**: experiências afetivo-sexuais de adolescentes de uma periferia da cidade de São Paulo. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWY, Michael e KOVEL, Joel. **Manifesto Ecosocialista**. Setembro de 2001.

Disponível em: <https://www.connexions.org/CxArchive/Ecosocialistnetwork/Wordpress/wp-content/uploads/2012/03/Manifesto-1-pt.pdf>



Acesso em: 20 de mar. 2023.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves. **Autoetnografia em contexto pedagógico**: entrevista e reunião como lócus de investigação. In Revista Veredas Temáticas: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e área interdisciplinares. volume 22, n.1, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953>



Acesso em: 6 jan. 2023.

MARTINS, Miriam Celeste. **Expedições instigantes**. In _____; PICOSQUE, Gisa. (Orgs) Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Teresina. **Didática do ensino de arte - a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. III. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. Progresso Lisboa. Moscovo, 1982.

MBEMBE, Achilles. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Ederson. **Urbanização, Globalização e exclusão social**: Reflexões a partir do caso brasileiro. Revista Geográfica de américa central. N.57, ISSN 1011-484X, julio diciembre, 2016, p.43-67.

Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/8895/10197/>



Acesso em: 9 jan. 2023.

NIEMEYER, Ana Maria. **Favela**: iguais e desiguais.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/110808/109216/199318>



Acesso em: 9 jan. 2023.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **São Paulo: a re - existência da Favela do Moinho.**

Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/SP: a re-exist%C3%Aancia da Favela do Moinho \(artigo\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/SP: a re-exist%C3%Aancia da Favela do Moinho (artigo))



Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica.** São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira.** Crítica à razão dualista. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, SANTOS, Regina Lobato. (Orgs) **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2022.

OSÓRIO, Augustin. **Conhecer para transformar.** In SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Currículo escolar.** Implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos. Curitiba: Editora CRV, 2020.

REVOLLO PARDO, Catalina. **Traduciendo los Testimonios de las Mujeres Víctimas del Desplazamiento en Colombia.** Rio de Janeiro, 2015. UFRJ - Disponível em: <https://oestrangero.org/2018/09/07/pesquisa-memoria-e-testemunho-das-desplazadas-colombianas-por-catalina-revollo-pardo/>



Acesso em: 20 mar. 2023.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Um mundo ch'ixi es posible: ensayos desde um presente em crisis.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores** - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. **Globalização e meio ambiente.** Texto para discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n.91, nov.1999.

Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1721/texto91.pdf>



Acesso em: 9 jan. 2023.

ROVAI, Renato; AYER, Maurício. **A gente aprende ensinando.** Entrevista com Augusto Boal. Revista Fórum, São Paulo, v.7, n.59,p.8- 12 , fevereiro.2008.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/download/17313/14298%3BUma/0>



Acesso em: 8 maio 2023.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Disponível em: <https://biblioteca.ifrj.edu.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=12343>



Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

Disponível em: <https://www.athuar.uema.br/wp-content/uploads/2018/01/Pela-M%C3%A3o-de-Alice-o-social-e-o-pol%C3%ADtico-na-p%C3%B3s-modernidade.pdf>



Acesso em: 12 ago. 2023.

_____; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Sílvia Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica**: atores, perspectivas e desafios. Revista Plural. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214- 241

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>



Acesso em: 11 jan. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

_____. **A metodologia da investigação temática**: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico- emancipatória. Revista e- Currículum. São Paulo, v. 15, n.02, p.429- 454, abr./jun.2001.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>



Acesso em: 11 jan. 2023.

SAUL, Ana Maria. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente**: um novo sentido para o projeto político- pedagógico da escola. Revista Teias. Rio de Janeiro, v.14, n.33, p.102 - 120, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação**: entrevista com Henry Giroux.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147002001>



Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tharciana Goulart da e LAMPERT, Jociele. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2016.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 2003. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/868786/mod_resource/content/0/Paul%20Singer.%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20desemprego.%20Diagn%C3%B3sticos%20e%20alternativas.pdf



Acesso em: 12 ago. 2023.

SOARES, Cláudia Cruz. **Heliópolis práticas educativas na paisagem**. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado - Área de Concentração Paisagem e ambiente - FAUUSP. São Paulo.

Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-01062010-104827/publico/HELIOPOLIS_PRATICAS_EDUCATIVAS_NA_PAISAGEM.pdf



Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Carlos Leite de. **Fraturnas urbanas e a possibilidade de construção de novas territorialidades metropolitanas**: a orla ferroviária paulistana. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001308355>



Acesso em: 7 jan. 2023.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Programas sociais, fortalecimento do mal e do bem estar social**. Universidade de São Paulo. 2023. An.Congr.Intern.Pedagogia Social. Mar.2006

_____. **Centro de Cultura e Extensão**, um território de construção do conhecimento e da solidariedade. In ____; ATIK, Maria Luíza Guarnieri (org.) Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão &Arte, 2005.

_____. **A trajetória do menor a cidadão**. Filantropia, municipalização e políticas sociais. São Paulo: Arte Impressa, 2.003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais** - O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **Prefácio:** cidades territorializadas entre enclaves e potências. In KOGA, D. Medidas de cidades. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

STEINER, Rudolf. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador**: São Paulo. Antroposófica, 2014.

VALENZUELA, José Manuel Arce, coord. **Juvenicidio, Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España**. Barcelona: Ned Ediciones; - Guadalajara: !TESO; - Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, 2015.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografia**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

Disponível em:

<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A555076149&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=d7de5ec5>



Acesso em: 11 jan. 2023.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore, e outros (Orgs). **Desigualdades e questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo, Ubu, 2019.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo, Ubu, 2016.

CONSULTAS ON-LINE - PERIÓDICOS, ARTIGOS, ENTREVISTAS

A colorful albino: the first documented case of synaesthesia, by Georg Tobias Ludwig Sachs in 1812

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20183209/>



Acesso em: 10 abr. 2023.

Alberto Acosta: O "Bem Viver"

Disponível em: [Fundação Rosa Luxemburgo - Brasil e Paraguai
https://www.youtube.com/watch?v=h4yK2ugTvWQ](https://www.youtube.com/watch?v=h4yK2ugTvWQ)



Acesso em: 22 maio 2023.

Aliança da Misericórdia

Disponível em:

<https://arquisp.org.br/alianca-de-misericordia-peregrina-a-catedral-da-se>



Acesso em: 31 jul. 2023.

A teoria da experiência de John Dewey

Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/CH_01585.pdf



Acesso em: 05 jun. 2023.

Comunicação, arte e educação em John Dewey

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019238>



Acesso em: 11 abr. 2023.

Currículo da Cidade

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>



Acesso em: 07 abr. 2023.

Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ef4T7DrTvmI>



Acesso em: 15 maio 2023.

Enciclopédia Itaú Cultural

Disponível em:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo464387/nucleo-bartolomeu-de-depoimentos>



Acesso em: 09 jan. 2023.

IPEA, Atlas da Violência

Disponível em: <https://portalantigo.ipea.gov.br/atlasviolencia/>



Acesso em: 12 out. 2022.

IPEA, Atlas da Violência

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/6363-atlasdaviolencia2019completo.pdf>



Acesso em: 12 out. 2022.

John Dewey - O pensador que pôs a prática em foco

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>



Acesso em: 11 jan. 2023.

Karl Marx - O Capital livro 3

Disponível em: <https://doceru.com/doc/n88v0vv>



Acesso em: 03 jul. 2023.

Kohei Saito: o que é ecossocialismo?

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eVKtz8umrvM>



Acesso em: 29 maio 2023.

Lei nº 12.852, de 5 agosto de 2013

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm



Acesso em: 12 out. 2022.

Livro Meu quintal é maior que o mundo

Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>



Acesso em: 25 abr. 2023.

MST

Disponível em:

<https://mst.org.br/2023/03/17/mst-reune-4-mil-pessoas-para-celebrar-a-maior-producao-de-arroz-organico-da-america-latina/#:~:text=O%20MST%20lidera%20há%20mais,segundo%20levantamento%20do%20Grupo%20Gestor.>



Acesso em: 19 jun. 2023.

Os curacas nas crônicas de Felipe Guaman Poma de Ayala e Inca Garcilaso de la Vega

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190953>



Acesso em: 03 jul. 2023.

Papel do brinquedo: brincadeira e jogo no desenvolvimento da criança

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID_9301_18092018104918.pdf



Acesso em: 17 abr. 2023.

Para onde vão os comerciantes e ocupações a serem removidas do Parque do Gato?

Disponível em: <https://www.labcidade.fau.usp.br/para-onde-vao-comerciantes-e-ocupacoes-a-serem-removidos-do-parque-do-gato/>



Acesso em: 09 jan. 2023.

Portal MEC

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf



Acesso em: 06 mar. 2023.

Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro

Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf



Acesso em: 18 abr. 2023.

Sustentabilidade - Leonardo Boff

Disponível em: <https://leonardoboff.org/2020/09/23/sustentabilidade/>



Acesso em: 31 jul. 2023.

Teses sobre Feuerbach

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>



Acesso em: 03 abr. 2023.

Teses sobre Feuerbach

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>



Acesso em: 27 fev. 2023.

Uamam Puma

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190953>



Acesso em: 19 jun. 2023.

Vigiar e punir - História da violência nas prisões

Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf



Acesso em: 03 out. 2022.

Visões de filosofia: infância

Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>



Acesso em: 17 abr. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas com as juventudes

Parte I - Dados de Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Número de filhos:
5. Local de nascimento:
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto:
7. Escolaridade:
8. Atividade profissional (formal / informal):

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta:

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta:

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta:

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta:

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta:

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta:

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta:

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta:

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do Juventudes?

Resposta:

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta:

APÊNDICE B - Roteiro para as entrevistas com educadores participantes do Projeto Eixos

Parte I – Dados de identificação

- 1 - Nome:
- 2 - Idade:
- 3 - Formação inicial:
- 4 - Formação complementar:
- 5 - Tempo na educação:
- 6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais?

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Pra você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos, que nós desenvolvemos, com essas juventudes do Centro da Cidade de São Paulo?

Resposta:

8 - Como você caracteriza a sua relação com as juventudes do projeto?

Resposta:

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Você conseguiu atingi-los? Sim, não, por quê?

Resposta:

10 - Você identificou problemas, dificuldades no desenvolvimento do projeto, questões técnicas, práticas, burocráticas, emocionais? Quais?

Resposta:

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto?

Resposta:

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas, por quê?

Resposta:

13 - A participação no projeto contribuiu para a sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta:

14 - Você consegue perceber, estabelecer alguma relação entre os processos que nós vivenciamos no Projeto Eixos com a Pedagogia da Libertação, elaborada por Paulo Freire?

Resposta:

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta:

16 - Qual foi o acontecimento mais marcante neste processo que gostaria de rememorar e/ou compartilhar?

Resposta:

ANEXOS

ANEXO A - Transcrição das entrevistas com as juventudes participantes no projeto eixos - Sesc Bom Retiro

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educanda A
2. Idade - 20 anos
3. Sexo - Feminino
4. Número de filhos - Uma filha
5. Local de nascimento - São Paulo
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto – **Ocupação Mauá**
7. Escolaridade - Ensino médio incompleto
8. Atividade profissional (formal / informal) - no momento estou desempregada

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Eu participei de todos. Eu acho que eu não faltava em nenhum curso. Eu queria até voltar, eu gostava bastante de ir para o Sesc!

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Naquele tempo, como que eu posso dizer... Eu, eu vou ser sincera! ‘Eu tava me perdendo’. Porque eu tava, eu conheci umas amizades que não...como eu posso dizer? Que não iam me levar pra frente. Aí minha mãe falou: “- Ce tem que fazer algum curso! Você tem que fazer alguma coisa!”. Aí eu comecei a ir pro Sesc. Nessa que eu comecei a ir pro Sesc eu não queria sair mas de lá. Era minha segunda casa. Eu só vivia lá! Eu gostava de fazer tudo lá! Todos os cursos que tinha eu ao em todos. Eu aprendi bastante com eles! E eu acho que foi uma das melhores coisas que aconteceu comigo naquele tempo, porque, se não fosse isso eu taria, eu posso...Eu posso, vou ser bem sincera! Eu estaria perdida! Porque meu irmão ele tá preso, né?! Ele conviveu lá com umas pessoas, lá onde a gente morava aí ele foi pro caminho errado!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Eu gostei mais do Saberes e Sabores! Porque eu pude aprender muito! Tio rafa quando eu cheguei aí eu não sabia de nada!! Nada mesmo! Eu aprendi bastante foi o curso que eu mais gostei, que eu mais me identifiquei também!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Não lembro muito bem, mas eu acho que a agente conversava sim, porém faz muito tempo, né?! Mas eu acho que a gente conversava sim. Nossa relação não era fria! Era uma coisa bem legal, sabe?! Era uma convivência bem legal.

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: No começo não, tio rafa. Eu vim, eu ia direto eu não faltava um dia! Foi só depois que eu me mudei que eu parei de ir, que eu fui pra outro lugar, aí eu parei de ir...

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Ahhh, tio rafa, eu gostei de tudo! Eu pude conhecer muitas pessoas, eu aprendi bastante, eu saí de lá, na época eu saí de lá namorando.... Foi quando eu conheci o Bryan, também conheci ele, foi bom também, naquele tempo, tá?! Ahhh, eu gostei de um monte de coisas, eu conheci, eu tenho várias amizades que eu levei daí! Eu ainda até hoje converso, não são muitas, mas de vez em quando eu converso com elas! Eu gostei de tudo, pra mim foi uma experiência super legal!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Ahh, só tem uma coisa que eu não muito gostei; porque tinha umas meninas lá, faz muito tempo já, mas tinha umas meninas lá que era muito folgada na época, sabe?! Mas era só isso. De resto foi tudo ok, tudo maravilhoso. Só as, das meninas mesmo.

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Sim, ajudaram bastante! Porque eu aprendi a costurar. Eu aprendi a cozinhar porque eu só sabia fazer o básico. Eu aprendi bastante coisa. Eu levo isso aí pra minha vida, porque antigamente eu não sabia fazer nada tio rafa. Eu era perdida aí, eu não sabia fazer nada! Agora quando eu fiz o curso eu comecei a fazer um monte de coisa!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do Juventudes?

Resposta: Sim tio rafa, me ajudou bastante! Em todos os aspectos, sabe?! Me ajudou em bastante coisa! Muita coisa mesmo! Eu tinha, eu tenho vontade de voltar, mas agora eu virei mãe, sou casada, moro longe. Eu moro em Osasco. E é isso! Eu gostei bastante de participar, adorei tudo e se fosse tipo, pra voltar de novo, eu voltaria, mas já tô velha pra isso!

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Nos saberes e sabores poderiam ter ido outras cozinheiras! E também no...poderiam ter mais cursos, né tio rafa?! Porque a maioria das pessoas, vai...: Tem de culinária, tem de moda, de teatro, mas tem pessoas que não gostam disso... Não é meu caso, porque eu gostei de todos! Mas têm pessoas que preferem outras coisas! Sabe? Curso de game, essas coisas assim...! Mas enfim, eu gostei de tudo, mas poderia ter mais alguns cursos, desses negócios lá da cozinheira...Poderiam ter vindo outras, poderiam ter mais passeios também! E realmente também; como que fala? A gente poderia ter diploma, poderia ter diploma também!! Tipo a gente terminou o curso, a gente vai lá e tem a formação do diploma, a gente ganha diploma. A gente ganha dinheiro também!

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educanda B
2. Idade - 23 anos
3. Sexo - Feminino
4. Número de filhos – duas filhas
5. Local de nascimento – Ibotirama - BA
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto – **Pensão do entorno da unidade do Sesc Bom Retiro**
7. Escolaridade - Ensino Médio completo
8. Atividade profissional (formal / informal) - desempregada

Parte II - Participação no Projeto Eixos

- 1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Eu participei do curso Saberes e Sabores, do curso de Moda, que foram feitas as costuras, customização de blusas, bolsas... Participei também do Derivas – fui pra alguns passeios e do Teatro também. Do teatro não muito mas participei também!

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Quando eu participei dos projetos Eixos no Programa Juventudes, foi muito bom porque eu conseguia aprender bastante coisa que eu não sabia e aperfeiçoar, o que eu já sabia através dos cursos!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Reposta: Eu gostei mais de Saberes e Sabores e Derivas, né?! Saberes e Sabores porque eu fui aperfeiçoando um pouco mais na área da culinária e Derivas porque a gente foi pra lugares que a gente não tinha ido antes, pra fazendas (MST), é..., saber um pouco mais né?! De alguns locais que a gente não tinha visitado, museus, né? ! Essas coisas!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: A gente tinha uma relação mais de amizade, do que de professor pra aluno... Inclusive foram pessoas que me ajudaram bastante. Não só a (educadora) Bruna, como o (educador) Rafael também.

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

resposta: Eu não tive nenhum tipo de problema pra frequentar o Juventudes nem acontecimentos. Eu só fiquei um pouco afastada na época que eu ganhei a minha primeira filha, mais assim que ela já tava com uma certa idade pra poder sair de casa novamente, eu frequentava o Juventudes com ela, fazia as aulas com ela, ia pros passeios com ela, né?! Então eu acho que não, que não teve nenhum imprevisto.

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Os pontos positivos pra mim, é....., que eu fiz bastante amizade eu aprendi muita coisa!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Ahhh, os pontos negativos é que tinha bastante gente que....., que ia fazer os cursos

só que ia só pra fazer bagunça, não ia pra prestar atenção... E quem tava lá realmente interessado, acabava sendo prejudicado muitas das vezes...!

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Eu aprendi a ouvir mais! A ouvir...! Aprendi a escutar as pessoas, o que elas falam...! A respeitar a opinião das outras pessoas. Porque eu não respeitava a opinião das pessoas. Pra mim só a minha opinião contava e é isso!!!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do Juventudes?

Resposta: Hoje eu faço bolo, eu faço doces, eu utilizo dicas é..., de coisas que eu aprendi no curso, não só na parte dos Saberes e Sabores, mas no quesito Moda. Inclusive na época de 2017 eu fazia bolsas é..., de tecido de algodão cru pra vender. E na época eu consegui bastante coisas. Consegui até compra as coisas pra minha filha e utilizo tudo que eu aprendi nos cursos hoje na minha vida também!

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Vou começar com Saberes e Sabores. É..., seria legal se tivesse professores que soubessem de tudo um pouco, sabe?! É..., não só aquelas comidas típicas brasileiras, mas de outros lugares, do exterior!!! É..., envolver um pouco mais de bolos, doces, não só aquelas comidas, né?! Tipo “basiquinho”: arroz, feijão, macarrão, sabe essas coisas... Já o Derivas, seria bom fazer passeios um pouco mais educativos, como pra museus, é..., pinacotecas, parques mundiais, que..., traga um pouco mais de..., de história, né?! Que..., aborde um pouco mais essa área histórica, referente ao Brasil. Agora no quesito Moda, seria bem legal se a gente fizesse algumas, roupas algumas coisas e fizesse um desfile ao final de tudo, sabe?! Pra apresentar as roupas, os modelos que os alunos fizeram, né?! Pra mostrar a arte que a gente fez, não só as roupas referentes aaa....., roupas simples comuns, sabe?! Mas que cada roupa trouxesse um lado mais histórico, tipo: roupas africanas, roupas que envolvem outras religiões. Seria bem legal fazer algo desse tipo!! E na questão do teatro, seria bom se fosse um curso um pouco mais intensivo, né?! Eu vejo, assim como eu já vi antes tantos jovens com talentos, porém sem verba pra poder pagar um curso, né?! Um curso que dê aquele certificado, que possa encaminhar a gente pra colocar a gente nesse caminho, né?! Do teatro, da televisão... E seria bem legal se cada um desses cursos, no final de cada um a gente tivesse um certificado, tivesse uma formatura..., né?! Que não fosse um curso assim, tão curtinho,

sabe apenas de um ano, apenas seis meses.... Mais que fosse algo mais intensivo. E é bom também porque as pessoas poderiam não só aprender, mas também ocupar o tempo, né?!

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educanda C
2. Idade - 20 anos
3. Sexo - Feminino
4. Número de filhos – sem filhos
5. Local de nascimento – São Paulo
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto – **Favela do Moinho**
7. Escolaridade - Ensino fundamental incompleto
8. Atividade profissional (formal / informal) - no momento desempregada

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Ahhh, dos cursos que eu mais participei foi dos Saberes e Sabores – que foi da culinária. Que foi do lá da garagem! Que a gente plantou! O do teatro eu não participei muito não.

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Ahhh, porque em casa praticamente eu não tinha nada pra fazer, Saberes e Sabores me ensinou muita coisa: me ensinou a cozinhar, me ensinou muita coisa, me ensinou a ter educação, tudo! Me ensinou muita coisa!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: É do Saberes e Sabores também! Do Saberes e Sabores é a que eu mais gostei!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Ahhh, com o educador tio rafa sim! Com a tia Jacque também!! Mas era mais com o educador tio rafa! Não muito com a tia Jacque, mas eu conversava muito com a tia Jacque, também! Muito mesmo! Porque ela dava muitos conselhos pra mim, muitos, muitos conselhos mesmo. Dava muito apoio também! Tio rafa também! Mas de conversar assim era muito mais com o tio rafa!

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Teve momentos de chuva que eu não conseguia ir... Teve momentos de frio que eu não tinha muitas roupas pra ir também...é isso!

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Aprendi muita coisa! Me afastou de muita coisa! Me afastou de muita ruindade que tinha lá “naonde” eu morava. Me ensinou muita coisa, me ensinou educação! Me ensinou muitos esportes que eu não sabia. Me ensinou bastante coisa!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Era arrastado porque tinha gente que ía só pra zuá. Então ficavam zuando, e atrapalhava o rolê...

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Sim, me ensinou a ser mais educada, eu aprendi a ouvir as pessoa mais.

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta: Eu aprendi coisas nova.

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta:

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educando D

2. Idade - 22 anos

3. Sexo - masculino

4. Número de filhos - 0

5. Local de nascimento – Feira de Santana - BA

6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto - **Ocupação Prestes Maia**

6. Escolaridade – Ensino Médio completo

7. Atividade profissional (formal / informal) – Tamo ai! Faço alguns serviços de informática e o último que eu tava era trabalho de manutenção, que uns tempos pra cá eu fiquei sem.... Trampo de obra! Instalação de bebedouro, fazia montagem de mesas. Cê fazia instalação de quadro de losa, de escritório, de persianas. Mas agora eu tô livre, tô, tô...

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Ah, pelo que eu me lembro, desses daí eu só fiz o Saberes e Sabores.

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Ah, pra mim eu fiz mais por diversão mesmo, pra aprender assim uma habilidade nova, né?!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Assim, teve eu num tô lembrado muito bem. Mas...A parte mais divertida foi comer!!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: É, era mais de amizade mesmo! Em relação educacional aí, aí ficava até melhor! Porque como a gente conversava mais, ficava mais fácil de entender.

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Ahh, num teve assim um meio que dificultava, né?! Porque eu tinha tempo pra isso! Mas assim, teve uns tempo assim, que, que focava nos estudos, tinha dia que eu num ia pra, pra fazer alguma alguns estudo, né?! Fazer,...revisar algumas, algumas lições, lições de casa também. E aí eu num tinha tempo. É mais num era muito assim que eu me atrapalhava mesmo. Esse não foi o tempo que eu trabalhava no bar de madrugada.

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: É eu me sentia melhor, com o pessoal, com o pessoal lá da onde eu morava (Ocupação Prestes Maia), né?! É como..., que assim, eu num..., eu ia mesmo porque assim; eu não tinha nada pra mim fazê, né?! E assim, como eu me sentia bem lá é..., eu acreditava assim que cria alguma oportunidade, sabe?! Mais pra frente de, de fazê alguma coisa, de fazê algum curso, coisa que me ajudaria mais pra tarde, né?! Mais eu não sabia o quê...! O que seria isso. Eu tava indo mais pra descobrir isso. Ai, ai foi... Sempre foi melhor ir em bonde! Era muita diversão! Sabe? Cê,...sabe que tinha nego que ia pra comê e depois ia embora... Cada um no seu rolê, cada um com olhar diferente... O Marcelo, nossa cara! Ele da última vez que eu vi ele, ele não tava legal não! Ele tava zuado...

Se a Preste Maia ainda existe, é prum grupo de pessoas. Não é o mesmo que era antes. As vezes eu acho que só ficou a máfia lá...! Só o pessoal que fazia o controle lá...!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: É que assim, o que é foda assim é que quando tinha bagunça lá... O pessoal, daí eles tinha, tinha uns umas lista pra gente fazer, e aí o pessoal, tinha um ou outro que zuava lá, que brincava com comida, tirava a luva. E aí, aí zuava, né?! Aí, aí seria legal que teria tipo um, um, um uma preparação inicial pra tê mais um tratamento melhor, sabe?! Seria bom também se tivesse uma coisa assim mais teórica. Algo que você podia anotar, sabe? Pra pesquisar depois. Assim, não que isso funcionasse ou não. Mais sentir uma diferença com isso.

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Ah, vamo lá! Teve as duas coisas, né?! Tanto acrescentou quanto foi perca de tempo! Em alguns aspectos, né?! Como eu ia mais pra descobrir, né?! Fazê nova descoberta, é..., aí o que acontece; teve atividades que eu num, assim, que eu não me interessava, mesmo assim eu me divertia por causa do ambiente, do pessoal. É, aí oque acrescentou foi assim, ter feito esses cursos, essas ações sociais, né?! Que a gente ia pra um lugar diferente: Museu da Energia, a gente ia pra outro Sesc fazer um encontro. E aí o que acrescentou foi pra mim que foi isso. Foi essa, essa amizade. Essa experiência com as pessoas e as atividades, né?! Da gente poder ir na piscina também. Usar os computadores, os notebooks. Foi, nossa foi uma coisa bem diferente! Eu aprendi coisas que eu num, eu num..., eu acabo até usando até hoje, né?! Mais ou mesmo até hoje. Algumas coisas de modelagem que acabei aperfeiçoando, acabei descobrindo com o que eu aprendi com o educador eu consegui levar pra frente. E adquirir mais conhecimento e..., e..., e também teve umas ferramentas, que ele me apresentou que eu uso até hoje! Bem interessante essas coisas que eu aprendi!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta: Eu acabei mudando. É assim, meu comportamento ele melhorou quando, quanto eu fazia o Projeto. Eu fiquei mais, eu fiquei mais extrovertido, né?! Eu falava com o pessoal mais! E como eu fazia por diversão, né?! Ai, ai que era, era a cereja do bolo! Cê...

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: É, o que seria bom... Então, é essas coisas de um diplominha, faria uma diferença. Tipo assim, pode não ser muita coisa pra alguns e pra outros também, algo bem, bem

importante, né?! E ter um diploma assim, faz a pessoa lembrar: “ – Caramba eu fiz aquele curso e pra mim é bem interessante!”. Pra trabalho é importante também!! Ãã, o que eu melhoraria fora isso? É como um , como funcionaria a..., colocar assim, teorias, colocar é uns momentos que você precisa saber ser sério, onde se saber ter diversão, né e tals. Momentos em que você poderia expandir relacionamento com as pessoas, e tals e então. Né? Colocar teoria também! Né!/ Colocar um plano assim que você di cê , futuramente, cê pode, cê, tipo uma apostila seria bom! Também! Pelo menos tê um dia assim que cê, Cê “- Ó caramba, isso aqui é legal pra fazê umas anotações, tals”. Pegar o conteúdo disso. Né?! E escrever! Sabe? Seria bom isso! É..., Seria legal mesmo se tivesse uma rede de divulgação, né?! De curso, de oportunidades pra vaga de aprendiz, sabe?! Seria legal também! Tê essa rede assim, tipo: “- Olha, tem curso gratuito nessa instituição!” Né?! E quem pode fazer, quais são os requisitos...! Seria legal, porque daí, as vezes, tem gente que ajuda nisso... Mais antes de inscrever os jovens, ter umas oficinas, umas atividades...! Pra conhecer antes de fazer o curso! Porque se não você acaba indo e fazendo e desiste! Eu comecei um curso de torneiro mecânico e eu até gostei, mas eu acabei me enrolando com o horário, e ai como dias que eu chegava tarde, eu acabei desistindo mesmo, sabe?! Desanimando e aí, eu poxa, é melhor eu fazer outra coisa! A gente que cresce assim, que cresce na periferia, cresce querendo ser jogador de futebol, ou ser um cantor de funk... Ser, assim, fica limitado a isso. E quando a gente cresce vê que não é bem assim a realidade, né?! Cê tem que, você tem que ter um certo tipo de preparo pra ter feito aquilo e tals. E cê acaba descobrindo que aquilo é muita concorrência, é muita gente com aquele mesmo objetivo. Cê acaba automaticamente tendo isso na cabeça, né?! Ter apenas esses tipos de ganha pão... Ai poderia ter mais perspectiva! Cursos de jogos seria bom! Criação de jogos! Designe de jogos! O mais básico assim, já resolveria! Que é você fazer joguinho com coisas simples, você ter um objetivo, né?! Ter uma história! Assim, ó..., hoje em dia o maior mercado que tem é sempre no exterior, né?! Mais tem empresas assim, que você consegue..., tem mercado! Você consegui uns trampo, né?! Eu atualmente eu não estou pensando..., como eu tô fazendo esse curso de jogo eu tô pensando em atuar assim num mercado específico, eu tô pensando em fazer né?!, uma equipe! Eu tô pensando em começar com um joguinho simples, montar uma eclipse, sabe? Depois tocar pra frete! Mas é assim , se for pensar em fazer assim, né? É melhor começar com uma coisa básica! Fazer uma coisa assim que é , que a pessoa descubra: “- Olha que coisa legal, eu consigo fazer um joguinho! Eu consigo fazer um joguinho com isso, com essas ferramentas simples!” É, e poucas coisas também eu faria de novo projeto. Desenho já tem lá...! Experimentando já tá bom! Seria legal fazer essa rede pro pessoal entender! Porque essa área

do industrial também é..., tem demanda!!! Programação também seria legal! As pessoas se descobrir um pouco de como é que funciona, sabe?! Mas assim, essas coisas que têm tecnologias são um pouco mais complexas! Mas assim, as oportunidades que dá pra fazer um básico disso pra pelo menos os jovens conhece! Aí seria bom! Coisa da área comercial, industrial. Cabelereiro seria uma ideia boa! Porque tem mercado e assim, o cara que se especializa dá pra seguir uma carreira! Tanto quanto vim algum instrutor assim, quanto a gente vim ver! Dá pra aproveitar o ETA e fazer aqueles cursos que tem lá, assim de CNC (corte a laser), a impressora 3D porque as vezes tem alguém que si interessa! E acaba levando isso pra frente!! Modelagem 3D, é quando se acaba pegando bastante área, tanto na criação de cenário, quanto de personagem, e ai tem mobiliário – arquitetura. Tem criação de personagem que se faz, também animação que é bem legal! E ter um pouco disso seria bom, sabe?! Cê divertir é bom, mas é melhor quando você se diverte e aprende. É melhor se divertir e se vê depois: “- Pô, isso aqui eu nem fazia ideia que existia...!” As formas de ensinar são melhores com a diversão!

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educando E
2. Idade - 22
3. Sexo - masculino
4. Número de filhos - 0
5. Local de nascimento – São Paulo
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto – **Favela do Moinho**
6. Escolaridade - Ensino Médio completo
7. Atividade profissional (formal / informal) - desempregado

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Ahhh, mano!! Ééé....., eu acredito que o Sesc proporcionou diversos cursos que me ajudaram a amadurecer como homem. E me ajudaram a amadurecer profissionalmente. Como Culinária, panificação, curso de teatro...

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Ó, quando eu entrei no Juventudes, éééé....; eu era um muleque, né?! Eu tinha 13 anos. Isso faz uma cota!!! E eu me encontrava numa situação meio degradante, mesmo! De drogadição, de prostituição, criminalidade...., e o Juventudes foi uma maneira que me ajudou a sair disso, tá ligado?!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Mano, teve uma vez que teve um curso de DJ, e aí...., a gente, chegou a rapaziada, assim... Rapaziada da TRUE MOB, chegou mó galera, e a gente subiu lá no palco, né?! E começou a tirá onda com o DJ, e aí o DJ viu que a gente tinha talento pra música, pro Rap, aí falou, né?! Se a gente tinha, queria, fazer uma batalha, alí mesmo sem confrontá, isso com os chefes, né?! A gente chegou lá na praça de alimentação, fez uma batalha de rima, e tipo: “uma pá de pessoa” começou a se aproximá, né?! E isso me tocou muito! Porque, o pessoal que frequenta alí na, no horário de almoço, é um pessoal que tem, que tem dinheiro! É o pessoal alí da Porto Seguro, e tals...! E foi uma forma da gente passar o, a mensagem da gente vivenciava, tá ligado?! E tals, naquele momento foi muito especial pra mim e eu trago até hoje, tá ligado?! Foi a primeira vez que eu subi num palco, assim...! Me identifiquei com a música. Tá ligado, das pessoas se identificarem com o meu trabalho, tá ligado?! Mas foi muito bacana!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Só que você é mais que isso! Você é um companheiro, você é um irmão; você escuta, tá ligado?! Você tenta entender. Você tenta se colocar no lugar da pessoa, tá ligado?! Assim, eu tenho uma ciência que eles são educadores e eu sou educando, né?! Tô sendo alí educado por eles. Mas a gente acaba percebendo em alguns, né?! Essa iniciativa de se colocar no lugar do outro, né?! De procurar escutar, de procurar entender o que tá acontecendo e da melhor forma, de tenta modifica isso, da melhor forma possível. Mas também, não tipo “pegando a gente no colo, tá ligado?!”, mais mostrando pra gente que a gente é capaz, mostrando pra gente que a gente consegue. Ééééé....., e aí, isso acaba, a gente acaba criando um vínculo, né?! Mais eu vejo muitos educadores, alí, tipo, o Rafa, a Jaqueline, como irmãos, mesmo, né?! Eu já não vejo mais eles como professores, como educadores, mas sim, como gente da família, gente que tomou nossas dores, que tomou as minhas dores, tá ligado?! Gente que me ajudou a passar por elas, e eu acredito que seja mais importante, né, na área da educação a gente parar de querer se achar superior a outras pessoas, tá ligado?! Mas a gente trata elas com equidade, com igualdade, respeito. Eu acredito que essa é a chave! E sim mano,

eu acredito que meu relacionamento com alguns educadores é pra além do Juventudes! É pra vida toda véio!

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Ahhh, mano! Teve um momento da minha vida que eu tava muito fraco na minha espiritualidade! Éééé'..., tinha “me perdido”, já não me reconhecia mais... E foi um tempo crucial, né?! Éééé'..., que eu precisei me afastar do Juventudes, que eu precisei “me encontrar!”, interiormente, espiritualmente, né?! Precisei ter essa intimidade mais com Deus. Até por auto conhecimento mesmo, tá ligado?! De me conhecer, de me entender. De saber o porquê das minhas atitudes. Dos meus pensamentos. Ééééé'..., então fui viver uma experiência numa Comunidade, né?! E eu me afastei por três anos do Juventudes.

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Me fez acreditar que eu poderia viver algo a mais. Além daquilo, né?! Sair daquela bolha em que infelizmente me colocaram, né?! E é isso.

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Ahhh mano...! O Juventudes é ele tem uma faixa etária muito distinta, né?! Que vai de 12(anos), à 29 anos, então, são pessoas com mentalidades totalmente diferentes. Vivências totalmente diferentes, né?! E que em alguns diálogos, em algumas conversas a gente acaba tendo atritos, né?! Por conta, alguns por falta de conhecimento, alguns por ignorância mesmo. E isso, e isso me deixava ruinzão, tá ligado?! Porque tipo; a maioria que frequentava o juventudes ía da mesma quebrada, e tals...! Mas tinha esses desentendimentos, né?! Esses desentendimentos, discussões. Imaturidade, né?! Essa é a palavra! Muita imaturidade, assim; tipo em relação a idade. E isso foi uma grande dificuldade para mim, porque eu sou um cara bem “ou é oito ou é oitenta, né?!” e eu via os educadores tipo, éé..., é fácil você vê que , eles perderam a paciência , mas mesmo assim, eles se mantinham centrados naquilo que era o trabalho deles, né?! E as vezes a gente mesmo tinha que “- Ô mano!!! Cê tá ..., que cê tá fazendo? Cê tá vendo que cê tá errado e tals!!! Cê tá querendo bater...”. Então essas coisas que me desmotivavam, tá ligado?! Que as vezes me faziam pensar em desistir...

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Foram diversos cursos que foram abrindo a minha mente, tá ligado?! Pra novas possibilidades, pra novas vivencias. Pra novas experiências, né?! Eu acredito que o Programa Eixos foi essencial pra mim poder ter essa visão que eu tenho hoje, tá ligado?!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta: É “aquela coisa”; o que eu vivenciei no Juventudes, eu vou levar pra minha vida toda! E é isso!

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Ahhh mano; eu colocaria algo que faltou muito na minha: A cultura, a história, a “real (verdadeira) História!”, tá ligado?! Dança, Hip Hop, o grafite, éééé..., u curso profissionalizante mesmo, tá ligado?! Que não final ele pega seu certificado e que depois ele possa atribuir isso ao seu currículo, tá ligado?! Em relação a faixa etária, eu acredito que são fazes, né?! São fazes da vida! Eu já passei por elas, os jovens que estão entrando agora, também tão passando por ela. Então, acredito que não há necessidade de dividir o grupo! Eu acredito que há necessidade de ter mais educadores, né?! Pra poder manter o grupo focado naquilo que é o propósito do projeto, né?! Do Projeto Eixos! Aí tem diversas outras coisas que passam pela minha cabeça assim, e pelo meu coração que eu tenho vontade de fazer, né?! Mas a principio é isso, né?! Focar na cultura, focar na história, na verdadeira história, não a história que a escola ensina pra gente, né?! Mais é isso!!

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educanda F
2. Idade - 25
3. Sexo - Feminino
4. Número de filhos - 02
5. Local de nascimento – Feira de Santana
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto - **Favela do Gato**
6. Escolaridade – Superior cursando
7. Atividade profissional (formal / informal) – Estagiária

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Curso de culinária

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Para mim o programa era importante pois era como um "refúgio", onde me sentia acolhida.

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Todas as atividades eram relevantes e eu amava participar, mas, uma das mais importantes e que "abriu os meus olhos" na época, foi de uma palestra que teve sobre sexualidade e DST's, gostei bastante de ter participado, pois eu não tinha a abertura sobre esses assuntos no meu lar e pouco era se falado, o que me fez ser mais cautelosa e me ajudou sobre as prevenções.

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Sim, meu educador me passava bastante confiança, ele demonstrava que realmente estava preocupado conosco e que queria nos ver bem (não só dentro do programa)

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Não, apesar das diferenças que haviam dos jovens do grupo, todos se respeitavam e contribuíam para que as atividades propostas fossem totalmente realizadas, então não houve empecilho para eu participar

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Todas as experiências que tive foram boas, normalmente, o que era trazido para o programa era sempre novidade para mim, além da abordagem e forma de nos apresentar, sempre com algo do nosso interesse, foi muito positivo

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Não me recordo de nada negativo

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Sim, várias! Principalmente no meio social, onde aprendi mais sobre olhar além da aparência e ver o "por trás" da pessoa, além de respeitar ainda mais cada individualidade e história de cada um

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta: Complementando o que falei anteriormente, ter um outro olhar das pessoas mudou totalmente o meu pensamento, vi que tem toda uma bagagem por trás de cada pessoa (como meio social que ela convive, lugar onde mora, educação da família e etc...) , o que influencia na sua característica e como se comporta na sociedade, e através disso, tendo esse outro olhar, tive o interesse de aprender e também poder ajudar da forma direta que acredito que seja a educação, e foi um dos motivos que me trouxe para o caminho que sigo hoje, estudando e atuando para que ocorra. Espero que consiga impactar positivamente, assim como fui impactada pelos meus educadores

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Não tenho sugestões de melhoras, mas, acredito que o programa deve ser continuado com o olhar de cuidado/ preocupação que sempre teve para além do somente projeto

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educando G

2. Idade - 20 anos

3. Sexo - masculino

4. Número de filhos - 2

5. Local de nascimento - São Paulo

6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto - **Cortiço rua Guaianazes - Centro histórico.**

6. Escolaridade - Ensino Médio incompleto

7. Atividade profissional (formal / informal) – Entregador de Aplicativo

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Aula de culinária eu fiz sim! Era da hora aula de culinária! Que se aprende uns banguinho novo! Aprende a fazer uns bolinhos, umas coisas que em casa você não consegue fazer. Aí no Sesc se vai aprender algumas coisas!

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Então, eu gostava muito desse projeto porque querendo ou não, nos dias que não tinha curso, você “tirava um lazer”. Ce se divertia, se jogava bola, se praticava as vezes piscina. Tipo e tinha um monte de aprendizado que você conseguia fazer. Jogava um ping-pong, as vezes batia aquele lanchinho!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Então, pode ser passeio? Ou passeio não conta como atividade? Porque se for atividade, futebolzinho, né rafa?! De lei, é o que eu ia pra fazer, mais o futebol mesmo! Então, Rafa, foi aquele passeio que a gente foi lá mano, que tinha piscina, que noiz almoço lá também!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Ahhh, a amizade com os professor, cê tá ligado! Amizade boa, né?! Uma amizade dahora, os professor legal. Sempre tentando ajudar nóiz. E, é isso!

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Porque, não deu pra ir mais porque querendo ou não, lá era um bagulho de lazer pá nóiz! Só que aí depois eu virei pai, aí virou tipo u”uma responsa!”. Responsabilidade pra mim, aí não deu pra ficar ino mais pro Juventudes. Lazer?? Tinha que ir pro progresso, né?! Trabaia! Aí tive que saí!

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Era bom porque nós se divertia! Jogava um futi na quadra dahora! Depois batia uma alimentação, né?! E aí, só os muleke, só diversão! Tinha aqueles bagulho de mortal, lá também! Bagulho dahora! Coisa que nois nunca fez, noiz fêz no Sesc! Dahora, rafa, esse bagulho!!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Então rafa, essa pergunta acho que não vou conseguir te responder. Eu tava aqui pensando e era dahora tudo que nóiz fazia! Tinha umas coisas chata, mas dahora tudo que noiz fazia! Seno chato, virava dahora. Porque noiz aprendia algo em cima disso aí!

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Reposta:

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta:

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta:

Parte I - Dados de Identificação

1. Identificação: Educando H

2. Idade - 28

3. Sexo - Masculino

4. Número de filhos - 0

5. Local de nascimento – Sobral - CE

6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto – **Favela do Moinho**

6. Escolaridade - Ensino Médio completo

7. Atividade profissional (formal / informal) – Construção civil, sapateiro na Grendene, tatuador, grafiteiro e desenhista.

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Bom, o de cozinheiro e tals, de aprender umas culinárias.

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Ahhh, foi importante porque como eu era também novo na cidade, conheci mais pessoas Ééé, fiz muitas amizades, as pessoas super gente boa. Que, querendo ou não a equipe

que tá ali com você, sempre pra lhe ajudar e você sempre poder contar com elas. Pô, foi uma coisa que valeu muito a pena! Uma coisa que eu sei que eu vou carregar comigo pro resto da vida! Entendeu?! As pessoas que eu conheci e as coisas que eu aprendi!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: Bom se eu for lembrar do que eu mais gostei, eu vou ficar a eternidade aqui falando. Mas eu gostei muito da gente fez aquelas coisas de mortal lá..., aí fez aquele de desenho, de fazer as figurinhas de desenho que cola em placa também. Sem contar também que foi um evento, mas um curso também que teve que foi o de DJ, e também teve um também que foi bem interessante que foi aquele que foi um rapaz lá nos ensinar a usar a escova de dente! Porque as vezes a gente aprende e acha que sabe de muita coisa, sendo que a gente não sabe, né?! E foi algo que eu aprendi e que é algo que até hoje eu tô fazendo do jeito que ensinaram.

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Não! Os educadores principalmente você tio rafa, eram uma das pessoas que mais confiava, contava! Sempre tava ali comigo perguntando como estavam as coisas. E não só comigo, mas com todos os jovens. Porque, querendo ou não seis eram nossos educadores em qualquer lugar. Onde nós olhasse e vesse vocês, a gente cumprimentava e tratava vocês como nossos educadores. Porque são pessoas que realmente tá com a gente. Apesar de querendo ou não vocês está no local de trabalho, mas até quando vocês estão fora, vocês também cuidem da gente. Protege, ô cê tá loco, é muita coisa! Sempre aconselha, até como se fosse uma família!

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Um dos motivos foi que eu precisei trabalhar de ajudante de pedreiro e acabei voltando para o Ceará, se não eu estaria aí com vocês, logicamente!

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: O bom de tar no Juventudes é: que querendo ou não ali, a gente tá aprendendo a ser pessoas que está aprendendo a lidar com as coisas do mundo! Saiba lidar com o que acontece na, no cotidiano. No jovem. O que o mundo tem para nos oferecer. O que a gente pode fazer, entendeu?! Nos ensinaram a ser pessoas melhores, jovens melhores.

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: Eu num tenho como falar o que tem tirar, num tem que tirar nada! Só acrescentando memo! Porque do jeito que tá, tava ótimo! Num tem o que falar mal. Porque vocês tão sempre de braços abertos pra todo mundo e pra todos! Cheguei lá as vezes de me surpreender de ter alguém da “Cracolândia”. De ter um viciado, de ter uma pessoa que tava precisando, ali, com a vida por água baixo e vocês ali esperando de braços abertos pra receber!! Então, o que que eu vô tê que falar dessas pessoas que fazem isso? Não têm como eu falar. Tem que melhorar. Não apenas tem que continuar e tentar dá sempre o melhor de sí. Lá. Agora falar um ponto ruim ou negativo, num tenho que fala não!! Acho que se for pra ter algo de negativo era só porque vocês nunca me chamaram pra trabalhar lámesmo e assinar minha carteira! Tô zuando, tô zuando, tô brincando!! Mas é isso!!

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Trouxe uma grande contribuição sim! Como eu lhe falei, aprendi muitas coisas. A desenvolver muitas coisas! Aprendi as coisas lá, os cursos. Me ensinou a ser uma pessoa melhor, me ensinou a lidar com as coisas, com situações, muitas coisas!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos do juventudes?

Resposta: Mudou e mudou bastante! Porque antes eu era uma pessoa muito na minha. Mas lá no curso lá eu conheci pessoas. E hoje em dia se tornaram grandes amigas! Apesar de eu estar até aqui, longe, muitas pessoas se preocupam comigo! Fala comigo, sempre estão comigo e querendo ou não estar no Juventudes não só pra mim, mas pra muitos jovens é nossa segunda casa! É um local aonde a gente se sentia bem! A gente podia ser nós mesmos. Onde a gente podia brincar, se divertir e aprender!

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Melhorar, eu acho que não tem o quê melhorar. Apenas tem sempre que se desenvolver cada vez mais. Porque aqui é um programa na qual sempre se lidar muito com jovens, é sempre bom inovar e trazer coisas novas! Coisas nas quais eles gostem! Então, a questão não é melhorar, é sempre trazer algo novo, pra não ser algo contínuo ou repetido! Repetitivo..., alguma coisa assim. Então, o bom seria sempre inovando, fazendo coisas novas, coisas que o jovem veja e fique surpreendido com aquilo!

1. Identificação: Educando I
2. Idade - 32
3. Sexo - Masculino
4. Número de filhos - 0
5. Local de nascimento – São Paulo
6. Local onde morava na época quando frequentou o projeto - **Favela do Moinho**
6. Escolaridade - Ensino Médio completo
7. Atividade profissional (formal / informal) -Cenotécnico

Parte II - Participação no Projeto Eixos

1 - De qual ou quais eixos você participou/ integrou em 2017 no Programa Juventudes?

Resposta: Eu fiz teatro, culinária e moda.

2 - Por que na época foi importante participar do Projeto Eixos?

Resposta: Eu sempre quis fazer teatro e nunca tinha descoberto um curso de teatro, um cursinho de teatro, mesmo que foi lá no Sesc, grátis. Então, teatro, eu quis muito fazer o teatro. A culinária, minha mãe, eles tavam querendo ensinar. E a culinária eu fiz porque eles tavam com a proposta de fazer pão e eu queria fazer pão. E as outras coisas que eles ensinaram a fazer no processo do tempo do curso foi maravilhoso! Então foi bom, eu, eu gostei de fazer todos na verdade! Culinária, teatro e a moda!! A moda a gente fez bolsas de algodão cru, foi muito massa. Vários jovens participaram. Foi um aprendizado, né?!

3 - De que atividades você mais gostou? Por quê?

Resposta: No teatro a gente, fez mais, é..., como chama? Exercícios, né?!! Na culinária eu amei e na moda eu também amei, por causa que a gente participou, fez, conseguiu colocar a mão na massa, mesmo! Não que fazer só exercícios no teatro não seja colocar a mão na massa, também, mas eu pensei que, lá no Sesc a gente ia fazer sei lá, um, um..., montar uma pecinha! Assim, nois mesmos jovens! Só que acabô não indo pra frente. Na moda e na culinária, a gente conseguiu colocar a mão na massa! Fazê, costurar as bolsas, tingir, né?! Bordar...Culinária a gente conseguiu fazê o pão, a gente mesmo fez os nossos próprios pães! As panquecas, que foi outra, outro dia que teve panqueca, a gente mesmo que fez, a gente mesmo preparou, entendeu? E isso eu acho muito importante!

4 - Como era o seu relacionamento com os educadores?

Resposta: Éééé...., lá pra mim foi muito importante conhecer o Rafa e a Bruna, porque eles abriram portas pra mim e isso tudo, eu só fui na intensão de nadar na piscina! Eu só fui na intensão de nadar na piscina... E aí eu acabei conversando com o Rafa, com a Bruna, aí eles abriram mais os meus olhos, falaram que tinha cursos lá, que tinha curso de teatro lá, já veio uma coisa dentro de mim que já fez eu me inscrever, não só por causa da piscina, mas eu fui conhecer o Sesc, através de dar um mergulho na piscina! Na favela eu ouvi que lá a piscina era liberada! E daí eu fui nadar na piscina, eu fui la fazer, pra nadar piscina! E daí tinha os lanchinho, que foi nos cursos que eu fiquei sabendo, né?! Mas foi dahora conhecer os dois porque os dois me abriram várias portas que até hoje eu tô dentro dessas portas e tô trabalhando! O educador, eu acho dahora dos educadores do Sesc, pelo menos esses daí que eu convivi, porque mesmo, tipo assim, tinha uns pentelhos mesmo lá, né?! Que arrastava pra caraio, mas, mano, eles chegavam davam, trocavam ideia, falavam o que a gente queria da vida? Perguntava o que a gente queria pra nossa vida, né?! Isso daí faz com que o jovem pensa um pouco mais pra frente, né?! Porque eles pensa daqui até um mês...! Num pensa daqui três anos pra frente. E eles me fizeram, me ajudaram pra caraio, me fizeram, me ajudaram a entrar na Escola SP de Teatro, porque eu não sou muito bom de português, aí a Bruna se disponibilizou pra me dar umas aulas de redação, corrigiu a minha redação, falou que ficou maravilhosa a minha redação! O Rafa sempre me ajudou também a entrar na SP(escola de teatro), fizemos lá os estudos de maquete, isso achei muito importante, porque eu nunca tinha visto, feito maquete. É, iiii, tem toda a diferença na escola e lá no Sesc, né?! Porque na escola você fica preso, né, na verdade! E tem muitas mães que fala, que os pais, que os professores é que têm que educar a criança... E num é verdade isso!! Criança tem que vir educada de casa! Lá é uma responsabilidade a mais, é outra coisa. E eles mostravam que é isso daí! A criança e tinha que ser educada lá de casa, mas eles, as vezes, assim, as vezes eles davam um sermão em alguns, neoutro, por causa eu tinham uns que era na maioria era muleque de favela, então todo mundo arrastava né?! Aprontava pra caraio... Mas pra mim foi muito importante, conhecer o Rafa e a Bruna!

5 - Você teve problemas / dificuldades para participar desse projeto? Se sim, quais?

Resposta: Não, não!! Problema nenhum, tanto que foi , isso daí..., aconteceu nos meus primeiros semestres, no meu primeiro semestre, eu..., assim, no primeiro semestre eu já consegui fazer a prova da SP (Escola de Teatro), e consegui passar! Eeee..., e eu consegui

conciliar o, um pouquinho só, né?! Não parei de ir no Juventudes porque eu entrei na SP, mas eu já tava também no auge já! Minha idade já não tava ino, já não ía mais batê, já! Eu fiz SP, e junto tava fazendo, tava fazendo, tava fazeno o Juventudes. Eu sempre quando precisava de ajuda, as vezes que tava livre no horário da manhã eu ia lá. Frequentava, participava...

6 - Quais aspectos foram positivos?

Resposta: Quem é jovem e mora numa comunidade, ainda mais uma comunidade que é no centro de São Paulo, que tá acesso a tudo e tá com tudo fechado ao mesmo tempo, no caso que você mora na favela no centro de São Paulo, então só dos cara sabe já seu endereço, as vezes já queima. Tipo, você vai procurar um trampo, um trampo..., vai procurar um estágio, aí o pessoal as vezes já vê seu endereço, quando fica sabendo que é na rua doutor Elias chaves, que já é o endereço da comunidade do Moinho, o pessoal já tipo; regula na hora, fala que não tem mais vaga, que não tem as coisa. E pra mim foi muito importante aquele, aquele tempo que eu conheci o Sesc, eu tava passando por umas coisas difíceis tals, tava meio que perdido na, no mundão mesmo. E foi muito bom! Eu fui pra lá também, porque eu, eu quis mudar de vida, né?! Eu quis sair da, do que que eu tava vivo. Do que eu tava vivo, porque eu não era aquilo que eu queria. Eu sempre trabalhei, eu sempre estudei. Aí, o momento que a gente passou necessidade, não pode pagar mais conta, aluguel, e daí a gente teve que ir pra favela do Moinho. Depois de ir pra lá foi que tudo começou a mudar na minha vida. Aí eu tive, eu tive que olhar pra mim, pra minha família e ver o que eu queria da minha vida, né mano?! Tanto que o Rafa e a Bruna fizeram eu também pensar nisso aí! “- O que que você quer mano?” O que daqui cinco anos você quer pra sua vida? Falei assim: “- Mano eu sei que eu não quero ficar na favela! Sei que eu não quero fica, não é lá. Não é isso!” Memo ficando lá, não é isso que eu quero! Envolvido, envolvimento, é..., fazendo coisas erradas. Usando a cabeça pra fazer coisas erradas, fazê outras coisas, sabe?! Maldade com os outros na rua! Então tudo isso pra mim foi importante! Conhecer o Sesc!

7 - Quais aspectos foram negativos?

Resposta: A questão não é de ser zuado, né?! Eu acho que passei lá esses tempos assim no Sesc Bom Retiro, e assim, não é que tava zuado, só que os jovens tinham que mano, tem que se tocar, né mano?! Tem uns negócios, tem cursos e coisas pra eles fazerem que vai, que vai colocar a cabeça deles no lugar, vai fazer eles enxergar outras coisas! E eles invés de procurar aprendizado, não, eles procuram zuar. E eu entendo um pouco os jovens, porque eu já fui jovem, né mano?! Todo jovem quer saber zuá! E pra mim, pra mim foi importante, mas

tem jovens que tem as coisas que tem livre acesso, só que daí não, não pensa, sabe?! Assim: “Eu vou estudar isso daqui pra, porque, “orra eu passo mó pereço com minha família, então eu vou estudar pra no futuro não passar mais pereço!”, É uns negócio assim que tem que fazer o jovem pensar mais! Mas o que era zuado, no tempo que eu tava lá, não tinha nada zuado! Tinha culinária, tinha moda, tinha o teatro, tinha os esporte, tinha o dia do cinema lá, a deriva pros passeios, não era zuado, mas é assim né?! As vezes não pode dar muita liberdade pro jovem, ainda mais se tem umas coisas lá que são pra todos os jovens, né?! Porque se um fizer coisas que vai atrapalhar os outros jovens, aí as vezes eles tira até os programas! Saca? Tipo; ai, cinema, o cinema era uma sal lá, uma sala que eles disponibilizavam pra gente assistir filme. Só que daí se começa muita zueira, eles vão mandar, não vão querer mais a gente assistir os filmes! Então era só isso, não era que tipo assim, não coisa, não é assim que assim, “era chato!”, mais era só que o jovens também não sabia, né?! Tipoooo..., respeitar, esse lugar!

8 - Esse projeto trouxe contribuições para você como pessoa? Se sim, quais?

Resposta: Ajudou sim, pessoais sim! Ajudou ééé..., tipo; eu..., eu..., eu aprendi sim a valorizar, aprendi a..., a..., me aceitar melhor! Me aceitar melhor, isso é muito importante! Os jovens, os jovens têm a mania de ficar “- Ai, porque meu coleguinha falou isso, que falou isso...!”. Mano, primeiro você tem que se aceitar! E se enxergar do jeito que você é! Quando eu fui pro teatro, quando eu fui pro SP Escola de Teatro eu nunca tinha me enxergado. Eu sabia que eu era pardo, que eu era descendente de negro, indígena. Só que eu não sabia que meu cabelo era cacheado, não sabia que entre o pardo e o negro tem várias questões aí, também!! E, e, me fez até ser uma pessoa melhor, mano! Eu penso antes de agir, agora! Penso em não fazer besteira! E foi graças ao, a..., a..., as coisas e as oportunidades que eu tive no Sesc. Porque antigamente eu fazia as coisas e depois se for pra se ferrar eu me ferro lá na frente! Hoje não, hoje eu falo “- Vô me ferrar, não vô fazê isso!”. Eu vejo o maluquinho ali, tipo; eu não sei como descrever, mas, eu posso te garantir que me tornou uma pessoa muuuuito melhor!!

9 - O que mudou na sua vida depois de participar desses cursos das juventudes?

Resposta: Ajudou, ajudou!! Antes eu era..., eu sou estudado, eu tenho Ensino Médio completo! Mas antes eu só vivia sendo ajudante. Ajudante, ajudante, ajudante, ajudante..., ajudante de pedreiro, ajudante de pintor, ajudante de carpinteiro, ajudante de padeiro, já fui....!, eu já fui ajudante de geral! Então era só ajudante! Depois que eu fui pro Sesc e

conheci a SP Escola de Teatro, fiz o curso, passei, me formei, trabalho com teatro, a área do teatro não tá muito boa assim, mas quando eu saí da SP (escola de Teatro), eu arrumei um trampo de teatro, já fiquei trabalhando com teatro, e tá mudando toda a minha vida! Tô construindo uma família, tô conhecendo milhares de pessoas que eu super admiro!

10- O que precisaria melhorar nesse projeto?

Resposta: Eu fui trabalhar agora pouco como jovem instrutor de outros jovens no Sesc Bom Retiro, e eu percebo que na minha época tinha várias pessoas..., tinha os cursos, né?! E pra você ter curso, você tem que trazê pessoas pra ensinar! Pessoas que sabe fazê naquele negócio lá! Sabe fazer aquela aula! Ensinar a dá aquela aula. Então, vai precisar de uma verba, né?! Agora, quando eu fui de instrutor, tinha, mas não tinha..., não era sabe; as crianças tão mudando, mano!! As crianças, elas qué se conhece, elas qué sabe, elas qué..., tem criança que gosta de desenhar! A outra criança que gosta de fazer rap, a outra que gosta de jogar bola, sabe?! Tem que trazer um, uma, um, um..., propostas pra todas essas crianças! Não só fazer uma proposta e fazê: “- Só tem isso, vocês vão fazê isso!”. Sabe, não é assim!!! Eu fiz o teatro, eu fiz a culinária e a moda porque eu queria! E tem gente, que as vezes se inscreve nos cursos, mas não é pra tá lá no curso. As vezes é só por causa do lanche, é só por causa do..., muitas vezes é só pra não fica na rua! O que é importante também! Só que se eles não fizé o curso, eles não vão poder comer o lanche! Entendeu?! Tem uma coisa que assim, que mexe com..., que vai mexendo! Entendeu?!

Agora, as crianças ficavam ali... Se você não quiser ficar aqui você vai lá pra quadra! Não é assim, sabe?! Tem que trazer também, tem que é..., afirmar um ponto com os jovens, pra eles também sabe que daqui a pouco eles tão com 20 anos e eles tem responsabilidade, mano! Uma coisa que as vezes os jovens ali não estão percebendo. Mano, daqui a pouco ce vai ter que trabalhar, tio!! Daqui há pouco cê não vai mais podê ficar na casa da sua mãe! Daqui há pouco cê vai tê que fazê..., sabe?! E o mundo da tapa! Dá vários tapa na cara, tio!! O mundo dá de todos os jeitos, mas vai te dá, vai dá tapa na cara! Então, trazê, perguntar o que..., porque eu sei que tem também muitas pessoas ali que são foda! Muitos jovens ali que são foda, muitos que são de potencial! E muitas pessoas que tão lá no Sesc pra auxiliar esses jovens podem ajudar, auxiliar! Só que as vezes, por causa que o..., é Sesc, né?! É isso e aquilo, não pode fazê tal coisa, não pode fazê tal coisa, mas daria pra conversar, mano! E preparar, procurar coisas que os jovens vão se interessar..., tipo; aulas de hip-hop, aulas de poesia, sei lá...; não é aula...! É curso que eu tô falando! Trazer a proposta de sei lá; fazer batalha, de fazer batalha, têm os meninos que é do Rap lá, das rimas! Trazer umas batalhas de

rima entre um Sesc e outro, sabe?! Trazer, fazer uma equipe de futebol, uma equipe de basquete, uma de vôlei, uma de handball, fazê uns campeonatos! Entre os Sesc, entre os Juventudes! Isso daí vai abrir porta pros pessoal daqui, pro pessoal de lá, pro pessoal, porque pensa; tem Sesc em tudo quanto é lugar, mano! E isso daí o Sesc pode fazê! Porque pode usar o mesmo lugar do Sesc! Não vai fazê mais nada! Eu ia fazê questão de ir nesse negócio que eu tô falando dos esporte! A fazê durante, vamos supor uma no, é..., pegar assim; três meses e fazê tipo umas olimpíadas! Olimpíadas de jovens, de Sesc's. Entre os jovens, e não vai ser só jovens! Têm o idoso, têm os idosos que faz nataçã, piscina, sabe?! Que pode trazer várias áreas! Esporte tira muitas crianças da vida errada, e da muito aceso pra eles e vai trazer um negócio de “rivalidade”! Não uma rivalidade pesada, negativa, uma rivalidade assim: “- Nossa, nosso time vai ganha!!!”, isso eu acho que pro Sesc seria muito bom! Agora de curso, eu não sei te falar o que curso eu ia talvez sugerir, porque talvez tem as questões do Sesc, né?! Se eu pudesse, talvez a computaçã! Sei lá um informática, muito jovens aí que não sabem informática! Leitura, leitura ía mano, leitura é necessário! Fazê um tempinho pra, vamo lá se expressar! A se expressar com o que você fez hoje! Aí cada um escreve 20 linhas e depois cada um lê a sua! Sabe?! Ou troca pra não ficar com vergonha?! “- Lê a do coleguinha, sabe?!”. Leitura é bom porque hoje em dia nós tá numa fase de computador, mano!! Mas a gente tá falando de 2017, né?! Mas, na fase de computador, mano. O jovem não lê nada, já não lia antes nada...! Imagina hoje, agora, entendeu?! Sabe não é forçar eles, sabe?! Têm uma aula legal, depois manda eles escrever num papelzinho o que eles acharam...! Todos os dias isso daí! Entendeu? Isso, fez a aula tipo um diário! E comunica com todo mundo! Eu acho que é isso que é importante, mano!! E vai vendo a visão de cada um: “- O que que ce sentiu hoje?! O que que você quer sentir amanhã?!”

ANEXO B - Transcrições das entrevistas com os educadores participantes do Projeto Eixos

EDUCADOR A

Parte I – Dados de identificação

1 - Identificação: Educadora A

2 - Idade: 36 anos

3 - Formação inicial: Artes Cênicas

4 - Formação complementar: Especialização em Ciências Sociais e aí o Mestrado interdisciplinar na área da Saúde, sociedade e ambiente. Trabalho com antropologia - sociologia do parto e nascimento.

5 - Tempo na educação: Nossa, que difícil!

Acho que desde quando eu tinha.... É louco falar isso! Mas acho que desde quando eu tinha uns 16 anos, eu estava no colégio e comecei a trabalhar num projeto social - voluntária, no “Gotas de flor com amor” que é uma ONG, daí de São Paulo. E aí eu trabalhava como contadora de história. Eu fiz até um curso pela ABRINQ de contadoras de história. E desde então, pra sempre! Mesmo hoje, com a doulagem, e com as rodas de conversas para gestantes, eu vejo o tanto que é a educação que costura tudo.

6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais?

Resposta: Já fiz muitas coisas. Fui atriz, produtora de Teatro. Agora sou doula.

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Pra você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos, que nós desenvolvemos, com essas juventudes do Centro da Cidade de São Paulo?

Resposta: Uau, nossa!!! Tá, esse projeto eu acho que na educação foi o projeto mais importante na minha vida. Pela intensidade, pela realidade daqueles jovens, o território no qual a gente estava inserido. E o que ficou muito pra mim é que a educação, lógico que a gente tem grandes impactos no contato um a um - você e o educando. Mas a gente precisa de um coletivo! Isso pra mim ficou muito claro. Da força e da necessidade de um coletivo! Principalmente depois que eu saí, enquanto educadora direto do Sesc, e entrei com outro projeto, ele acabou não indo pra frente exatamente por conta disso! Então não sei, acho que fica para mim essa coisa da força do coletivo, dos educadores, sabe? A gente precisa estar muito alinhado! E se tiver divergências, eu gosto muito daquela coisa assim: “as divergências são diversos, porém não dispersos!” Como que a gente, dentro das nossas divergências, a gente constrói planejamentos conjuntos? Porque, é isso, são muitas demandas! Então a gente precisa estruturar isso, a gente fazia isso muito bem quando a gente sentava para fazer reunião e pensava nas atividades. No que ia ser, ia ser costura, ia ser panificação, se ia ser artesanato, aquelas saídas que a gente fez? Então, acho que, isso. E aí o Sesc, ele proporciona isso. Porque ele é uma superinstituição. Uma instituição que tem espaço, que tem verba.... Ela patrocina isso muito bem! Não sei se eu respondi sua pergunta.

8 - Como você caracteriza a sua relação com as juventudes do projeto?

Resposta: Era uma relação extremamente íntima! Inclusive eu tenho esse dilema. Eu acho que eu aprendi a fazer algumas coisas. Eu acho que, é muito fácil para mim, era muito fácil borrar essas arestas - do profissional e do pessoal. Na verdade, eu acho que quando a gente fragmenta como 2 caixinhas separadas, eu acho que isso é um problema. Acho que a gente precisa realmente borrar essas arestas. Mas precisa ter um limite, e eu aprendi muito com esse trabalho. Eu acho que eu extrapolei esse limite. É, e aí isso ficou um pouco de..., ficou um grande aprendizado para mim depois dos outros projetos educativos que eu trabalhei. Eu trabalhei com meninas jovens aqui em Diamantina, na sequência. E aí eu já conseguia, me envolvia, mas não levava para casa, literalmente. Acho que tem isso! Porque você precisa ter uma certa saúde mental até para poder dar esse suporte.

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Você conseguiu atingi-los?

Sim, não, por quê?

Resposta: Com certeza!! Nossa, não, eu acho que..., na verdade eu falo todo esse planejamento, dessa estrutura, mas tem uma essência. Tudo isso é para ser um instrumento para você chegar no objetivo, que é conectar com esses jovens, você precisa conectar, você precisar olhar olho no olho e enxergar o ser humano que tem ali e aquele ser humano enxergar o ser humano tem dentro de você, sem nenhum tipo de hierarquia entender que a gente está ali para construir algo juntos. E esse sempre foi meu objetivo. Acho que sempre vai ser, e isso aconteceu no Sesc, em várias relações. É, eu nunca vou esquecer, teve uma relação com um jovem, que era um jovem que ele sempre era chamado atenção, e que ele sempre ficava suspenso do Sesc era o... ai, como era que ele se chamava? Ele era mais novo...

Nesse momento da entrevista, lembro o nome do educando ao qual a educadora A se referia:

-

O

B!!

Educadora

A:

O B!! Exatamente, o B!!! Eu lembro que um dia eu não estava conseguindo acessar mais ele, e ai gente sentou na mureta do estacionamento e ele assim trazendo, reproduzindo várias atitudes extremamente racistas, homofóbicas, sexistas e a gente sentou e a gente teve um papo muito reto, tipo assim: “- Cara, qualé que a sua, véio?”, e aí a gente foi conversando, aí chegou uma hora que ele virou, falou assim: “- Mas é porque Deus não deixa essas pessoas viverem aqui!

Eu falei assim: “- Deus? Deus não deixa?? Mas de que Deus é esse que você está falando? ” E aí a gente foi para um papo muito legal. E aí, lógico, a gente não, a nossa relação não ficou maravilhosa porque tinha essa coisa, dos atritos normais da Juventude. Mas eu sinto que ela foi para um outro lugar assim, a gente depois desse papo, a gente conseguiu, assim, construir um respeito, sabe? Tipo, é isso, é enxergar o ser humano que está no outro e o outro, enxergar o ser humano que você também é! Eu acho que é isso.

10 - Você identificou problemas, dificuldades no desenvolvimento do projeto, questões técnicas, práticas, burocráticas, emocionais? Quais?

Resposta: Olha, emocionais, eu acho que como é uma realidade de muita violência, a gente acabava sendo afetado. Eu lembro de casos até hoje assim. É.... que me dói assim, quando eu lembro, de, as maneiras de correção, do espaço onde eles viviam. As regras onde eles viviam. É..., mas com, com a Instituição que a gente trabalhava com o próprio Sesc, eu acho que a gente trazia muitos resultados, a gente conseguia conversar e quando não estava bom, a gente conseguia explicar o por quê? Eu acho que a gente, enquanto dupla, a gente tinha esse privilégio de..., de conseguir assim, o que a gente queria, a gente conseguiu muita coisa! Às vezes tentando 1,2,3 com tentativas, mas, eu acho que era sinceridade. A gente trabalhou com muita sinceridade. Eu acho que foi nisso que a gente se conectou inclusive, a sinceridade com os jovens! E aí, a sinceridade entre a gente, a sinceridade com os jovens, a sinceridade com a instituição fez com que as coisas fossem possíveis. Assim, eu não senti: “Não tem nada que eu não queria ter feito isso assim...” Algo é que eu queria ter ficado muito mais tempo, porque eu gostava muito do trabalho, mas eu tinha um contrato com tempo determinado. E aí foi até... Até se tentou com que eu continuasse de outras maneiras e aí, enfim. Deu muito errado por conta de terceiros. Outras pessoas que não tinham nada a ver, mas enfim. É, acho que não. Não teve, não tem nada que eu falei, nossa, poderia ter sido melhor... Poderia... Eu acho que foi do jeito que tinha que ser. Assim, me senti muito contemplada com muitas possibilidades.

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto?

Resposta: Sim, nossa, que é muito bom trabalhar com dinheiro, é isso, ter dinheiro para trabalhar é incrível! Acho que é isso.

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas, por quê?

Resposta: Uhum! Era o vínculo! Eu enxergava todos os tipos. Não era o objetivo, a finalidade, não era atividade. A finalidade era o vínculo e você usava atividade como

ferramenta para criar um vínculo. É, eu acho que o vínculo, é o, é o mais importante de tudo, assim.

13 - A participação no projeto contribuiu para a sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta: É simplesmente mudou, me reposicionou. Eu mudei de área completamente! Eu vinha da área de teatro, arte educação. E essa questão de muitas meninas grávidas, e esse contato, e aí elas pedindo auxílio para ler exame de pré-Natal, para acompanhar em consulta de pré-natal. E para várias questões, e aí eu nunca vou esquecer, quando a gente propôs aquelas atividades de educação sexual, e a gente viu, porque naquela época isso foi muito marcante pra mim, a gente – eu, ainda acreditava que a gravidez na adolescência era algo não planejado, que era um acidente, falta de informação. E aí isso foi um convite pra mim estudar mais. Tanto é que na época que eu fazia a minha especialização, esse foi o tema do meu TCC - Outras maneiras de reinserção social, para além da maternidade - porque as meninas me contavam; nas várias narrativas e fui percebendo que, na verdade, a grande maioria era uma gestação planejada. De como que essa gestação ela te reposiciona? Ela te dá um lugar social e aí por isso! Outras maneiras de você criar reinserções sociais, para pessoas completamente invisibilizadas. E isso mudou porque aí depois disso, eu quis me aprofundar mais e aí eu fiz o curso de doulas. A principio até para poder estar com essa jovem de uma maneira legal, dentro da sala de parto. E depois eu vim fazer um mestrado, exatamente para dar continuidade para esta pesquisa de uma maneira mais profunda e hoje o doutorado segue na mesma linha. Então, mudou, mudou completamente, assim é das artes, e daí as pessoas me perguntam: “- Como é que você veio parar na área da saúde?” Eu falo porque eu trabalhei com jovens meninas grávidas. Gravidez na adolescência. E aí isso foi uma coisa muito impactante pra mim. Isso mudou e aí eu já estou na área da saúde da mulher e da antropologia. Então assim, isso já fala o tanto que impactou!

14 - Você consegue perceber, estabelecer alguma relação entre os processos que nós vivenciamos no Projeto Eixos com a Pedagogia da Libertação, elaborada por Paulo Freire?

Resposta: Não, era completamente a gente na época, pô, não sei você, mas eu não sabia do termo, mas a gente fazia isso é, eu acho isso lindo, quando você faz sem saber que isso, isso é..., aí, você descobre: - Nossa, tem um nome pra isso e eu faço isso! É nisso que eu acredito. Isso dá até mais força porque você não está pensando sozinho, você vê que você não está equivocada, você não vê que.... Eu falo dessa coisa do “muito envolvida”, mas é nisso que eu acredito: essa liberdade, essa justiça, ela só se dá quando você realmente enxerga o outro ser

humano, sem posições hierárquicas, enfim, e a gente propõem uma libertação. Acho que pra todo mundo, não só para quem é o educando, mas para os educadores! Às vezes os educadores são muito mais aprisionados do que os próprios educandos, eu acho que é isso. Assim, a gente fazia sem saber o que é que era isso, que era esse o nome.

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta: Nossa.... Só consigo lembrar daquele menininho que dormia embaixo do carro e apareceu no Sesc, e que roubava os sacos de açúcar. Só consigo lembrar dele. Ele tinha 5 anos de idade, acho. Não era?

Nesse momento da entrevista, lembrei à educadora, outros jovens que participavam do projeto e estavam em situação de rua. E a NN? Tinha a NN, o GCTH...

Educadora					A
A	NN	também!	Sim,	a	NN!

É..., nossa. Eu acho que me fez mais humana, acho não, me fez mais humana! (o processo de humanizar-se, de se tornar mais humana, mais sensível, mais comprometida com as causas dos educandos)

É... Em São Paulo cabe muitas realidades! E é uma realidade que você está no centro, mas ninguém conhece, as pessoas não conhecem essa realidade! Nossa é..., é uma coisa que é um choque de realidade! Eu acho que... Ali quando você acessa essas pessoas, é uma coisa que já transbordou tantos os limites, que não respeita nenhum limite, que meio que “vale tudo” assim, sabe? É “vale tudo” no sentido de se envolver até o máximo. Fica difícil você se respaldar! Até cuidar... Eu lembro que as pessoas diziam: - “Você não pode se envolver tanto!” E eu pensava assim: “- Que regra que é essa? Sendo que para eles não, eles também não podem passar fome, eles também não podem ser abandonados. Cadê o estatuto da criança? São sujeitos de direito!!” Então chega uma hora que é pirante

assim, porque é uma Terra sem lei. E aí a gente, os nossos sentimentos eles ficam muito aflorados e a gente se envolve! Porque quando a gente enxerga o outro, quando a gente se permite enxergar que essa pessoa, ela está numa Terra sem lei. E se você..., é pra mim foi muito difícil isso. Por que que ela tá neste lugar, e eu preciso aqui manter todos os meus privilégios? É, tem várias coisas, como colocar em risco, mas essa pessoa já está em risco. E por que que ela vai correr risco sozinha? E eu sei que tem que tomar muito cuidado para não cair no lugar do Salvador, da Salvadora branca que vai chegar lá. Mas na hora que você está vivendo aquilo ali, eu não sei se..., dependendo, dá vontade de levar todo mundo pra casa assim!

É, e aí você fica a noite sem dormir, e aí você fica pensando estratégias e têm dias que são tranquilos, têm dias que não são tranquilos. É..., eu lembro que teve uma época que eu comecei a querer fazer um relato da minha caminhada da estação de metrô até o Sesc. Porque a gente atravessava aquela região denominada Cracolândia e, só aquilo ali já era, dependendo de como tivesse aquele ambiente, era o estado de espírito que você chegava no Sesc! Então, nossa, é.... É uma coisa que eu não sei, é ruim, mas é bom, porque é muito pesado, mas ao mesmo tempo isso existe, não dá simplesmente para gente falar: “Eu não quero vivenciar isso!”, porque essas pessoas que vivem isso também não querem vivenciar isso e alguém precisa fazer alguma coisa! É, e aí eu ouvi muito assim: “Se envolva menos!” Mas como? Tá, mas como que se envolve menos? Como? Aquela tal coisa: Você viu!! Igual, todo o conhecimento! Todos os ignorantes são mais felizes...! Porque depois que você vê, não tem como você esquecer! Então, a gente tenta ter um certo “pé no chão” para criar estratégias para essas pessoas saírem dessa realidade. E aí eu sempre gosto de me apegar muito ao M. O M foi um jovem que saiu dessa situação. Hoje ele é, eu não sei ainda se você tem contato com ele, mas ele, lógico, ele passa alguns apertos financeiros, mas ele saiu desse lugar, desse território. Ele foi, ele buscou outras coisas, ele buscou outros espaços. Estabilização, ele buscou um outro mundo, porque aquilo ali é um mundo específico. Ele buscou outro mundo. Ele mora em outro mundo hoje. Eu acho que a gente tentava mostrar, pra essas pessoas que existem outros mundos. E aí é o grande desafio é isso. Tá, existem outros mundos e como, que avião que eu pego pra mudar? Que foguete que eu pego para mudar de mundo? E eu acho que esse é o grande desafio, assim, porque ninguém está construindo esses foguetes! São poucas pessoas.

compartilhar?

Resposta: Bons ou ruins, Rafa? Ou tanto faz?

Entrevistador:

- Pra mim tanto faz.

Educadora

A

Uai eu não sei nem se..., mas teve um episódio fatídico, que eu fui literalmente chamada “nas ideia”! E isso foi assim, um divisor de águas. Foi um limite que me foi colocado! É..., porque tudo tem regras, e aí a gente fala dessa coisa de um lugar que não tem regras. Na verdade tem regras. As nossas regras de civilização não atuam ali, mas existem umas outras regras. E para a gente que é, que vem de fora, exatamente como um forasteiro mesmo, pra gente é difícil às vezes ver isso, sabe? E a gente no Sesc a gente conseguia falar a mesma língua, porque a gente vinha do mesmo mundo dos gestores. Agora quando chega lá, no território deles, eu vejo tanto que eu ultrapacei alguns limites. Tanto é que eu fui chamada “Nas Ideas”. Eu acho que só não teve um desfecho ruim, porque tinha sinceridade. Tinha muita sinceridade, então as próprias pessoas da comunidade me defenderam. E aí é, é o que também, acho, que é um grande aprendizado! Que a sinceridade, sempre a sinceridade, não importa o mundo que você esteja! As pessoas sabem quando você está sendo presente! E ela, às vezes elas fazem aí, aí eu senti que eu fui traduzida ali. Sabe? Então isso para mim foi, foi assim, muito significativo. Inclusive eu tenho contato até hoje com a RA, e com AN, frequento a casa deles, no final do ano eu fui lá também. É uma outra família que saiu desse território! E nossa, eu me senti extremamente acolhida por eles. São 6 meses, mas eu lembro, eu falo: “- Gente, parece que eu fiquei lá anos!” Eu queria falar mais uma coisa! Que eu acho que quando a gente consegue se entregar para o encontro, a gente possibilita que exista uma amizade. Para além de um vínculo educativo profissional. A gente às vezes, consegue realmente acessar o ser humano que tem do outro lado e vice-versa, aí você vira amigo, é isso! Eu virei amiga da RA e do AN, somos amigos. E isso é uma coisa assim, que eu achei que era impossível até que ela aconteceu!!! A relação educadora educando com afeto, amizade e amor!

Educadora B

Parte I – Dados de identificação

1 - Identificação: Educadora B

2 - Idade: 44 anos

3 - Formação inicial: Educação Artística - FAAP

4 - Formação complementar: com a Lala Martinêz Correia, com o Ateliê Vivo, com o Juventudes, com a gente, com a vida! Fiz um curso de introdução à conservação têxtil com o Fausto Viana... faço uma matéria na USP como aluna especial que é A extensão do terreiro para as Artes Cênicas.

5 - Tempo na Educação: aos 19 anos começou a dar aula em um projeto da Prefeitura.

6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais? Educação para mim está em todas as áreas, não existe uma área sem educação. Educação é a gente inventar um mundo. Refletir como está o mundo e se sentir potente. Se eu fosse advogada eu trabalharia em uma área da educação! Mas eu trabalho com figurino, com ilustração, com desenho, com as meninas no Ateliê Vivo - nos laboratórios têxteis. Atuei mais na cidade como interventora urbana – com a Comboio, tanto na São João, quanto na Prestes Maia – espaços comunitários, o cinema, as oficinas. Depois na Favela do Moinho criando espaços como o Vermelhão (Parque), a Casa Pública, o campo de futebol. Vários encontros culturais, políticos, como o PAT – movimento palestina para todos. Várias articulações que aconteceram, então isso não era um trabalho, era uma ação política para o mundo. Depois ações com a Associação Moinho Vive com a 31a Bienal de Arte de São Paulo.

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Para você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos?

Resposta: Para mim sempre um fazer manual têxtil é uma ferramenta de possibilidade das pessoas transporem as suas subjetividades. Então, eu vejo assim, que poder ter esse tempo de encontro e poder experimentar essas práticas, num lugar que está organizado com um grupo, que foi ali, naquele momento, entre outros, porque agora já estão em outra fase e ainda estão lá, é muito relevante! Quando a gente atua dentro de um grupo (que já se formou, que se conhece e tem uma história), porque conseguir colocar o lugar dessa prática e a potência da pessoa nesse processo criativo num grupo, organiza o resultado desse trabalho. O resultado não em si, como um objetivo final. Mas ajuda no percurso. Por quê? Porque as pessoas se conhecem, elas se relacionam, elas têm um grupo, elas têm uma intimidade com o espaço, com os materiais, elas se sentem pertencentes. Então, eu acho que isso ajuda muito! E esse

eixo que é o Têxtil, a Moda – eu mesma nem uso essa palavra, eu gosto mais do têxtil, porque o têxtil ele é muito mais amplo do que a moda! No sentido que a gente pode produzir objetos, painéis, outras formas de também que não só o têxtil, a moda no sentido que a gente conhece, essa moda vulgar, do capital, do consumo alienado, do descarte, dos corpos excluídos, das tendências.

8 - Como você caracteriza sua relação com os jovens do projeto?

Resposta: Como ali, naquele momento, naquele grupo tinham muitas crianças da Favela do Moinho e eu atuei na Favela do Moinho desde 2012, agora está fazendo 10 anos, até a gente vai fazer um ato, já fica aí a dica que a gente vai fazer um ato da “Queda do muro!”, 10 anos da queda do muro, a retomada do terreno! Como eu conheço, conhecia as crianças, as famílias, as questões concretas do dia-a-dia, das crianças na moradia, com escola, polícia, assistência social, porque eu fiquei ali dois anos praticamente todo dia, então quando eu encontro essas pessoas eu acho que eu já chego com um olhar um pouco mais amplo do que é aquilo que a criança está dizendo, do que é aquilo que o jovem está dizendo. quando ele diz o “sim”, quando ele diz o “não”, quando ele está disposto, porque as vezes a gente sabe: “- Não quero fazê isso! Não tô afim!”, ou ficar nessa limitação do tipo “- Ai, mas eu não sei fazê, eu não sei fazer!!”, eu sei da onde isso vem! Eu sinto essa escuta maior porque eu consigo localizar isso na vida da pessoa. Então também, de certa forma eu consigo acolher a pessoa pra que ela se desloque desse lugar e consiga sim experimentar outras práticas.

E tentar ampliar o olhar dela pra que ela saiba que aquela prática um dia possa ser aplicada em alguma outra coisa, que faça mais sentido na vida, não é um fazer alienado. Não é um fazer ordinário descartável. É uma coisa que ela pode a partir dessa experiência desenvolver um percurso. Às vezes a gente não enxerga isso, porque também tem esse lado – os projetos começam e também acabam muito rápido. Por mais que tenha sido um percurso, um circuito de pessoas e eles tenham experimentado, depois disso quando você vai embora ou no ano seguinte, o que que se desdobra? Acho que são sempre experiências válidas, mas a gente sabe a dificuldade das pessoas de aplicar isso na vida! Elas dizem: “- Ahh, então agora eu vou sair pra comprar uma máquina de costura e vou começar a estampar? Agora vou comprar painéis e tanques e fazer tingimento e pigmento?” Não vai! A gente sabe que isso demanda mais. Eu também acho que ter esse tempo é muito importante, um pouco mais contínuo do que uma ação de um dia só, acho que o Juventudes traz isso, e isso eu acho muito legal! Eles são um grupo de pessoas que se conhecem, eles são esse grupo! E a outra coisa é ter o percurso da experiência e a outra coisa é retomar essa experiência para ver de que formas elas podem ser

aplicadas, replicadas e reaplicadas. Dar um sentido maior à aprendizagem para que o educando supere a alienação. Para que tenha um significado na vida deles num processo de humanização.

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Conseguiu atingi-los? Sim? Não? Por quê?

Resposta: Toda vez que eu vou dar uma aula, eu tento buscar uma coisa muito leve, simples! Como uma forma de provocação para que as pessoas desloquem o seu lugar de conforto dessa não experiência para essa experiência. Então: “- Sim, hoje a gente vai estampar! Sim hoje a gente vai tingir, hoje a gente vai bordar!”, “Mas eu não quero fazer!!” (diz algum educando), “Sim, a gente vai fazer!!”, agora esse fazer também de uma forma que seja mais em diálogo com a pessoa. Então, é através do que ela deseja também. Então, por exemplo, não que assim: “A gente vai fazer um bordado todo mundo de Ponto Cruz!” Não!! A gente vai fazer um bordado... Porque o bordado é uma técnica de comunicação! Ele também é uma ferramenta que você pode usar pra se expressar! Agora, não necessariamente você tem que fazer do jeito que eu estou falando. Você pode fazer de forma muito livre! O caso da educanda “J” foi isso! A “J” é um exemplo muito incrível, porque ela fez um tingimento e ficou aquele paninho lá... Ahhh, mas o paninho podia ficar perdido. Em seguida, a gente fez aula de bordado e no bordado ela foi descobrindo essa liberdade do gesto e compondo uma coisa que ela queria que era o nome dela: “J” e escreveu “J”! E ela foi fazendo e ela falou: “- Mas eu não sei fazer!”, (e a educadora respondeu): “- Faz lá do seu jeito! Vai pra cá e vai pra lá com a linha! Você não escreveu uma palavra? Preenche a palavra com a linha! De todas as formas que você achar que faz sentido! É um monte de bolinha? É um monte de pontinho? É um monte de tracinho? É de uma cor só? São várias cores? É tudo na horizontal? Tudo na vertical? É aleatório? ”. E ela fez e ficou belíssimo! E depois a gente recortou e aplicou no tecido e aí ela enxergou uma coisa “a mais”, eu vi! Eu vi na cara dela naquele dia lá, que ela olhou e falou: “- Nossa, sim!! Ficou legal!”. Olha isso!! Porque é um desenho de mundo que nunca ninguém viu, ninguém nunca viu aquele tingimento com aquela palavra, bordada daquele jeito no mundo. Não existe, foi ela que fez! E isso, depois eu lembro até de falar pra ela: “- Isso você pode fazer até num moletom! Sabe? Pegar um moletom tingir, escrever “J” atrás, dessa forma”. Eu acho que o objetivo é mais esse, que a pessoa saia com uma experiência da ferramenta e que ela consiga aplicar, ampliar a visão dela, no mundo da onde ela possa aplicar essa ferramenta essa técnica. Eu até gosto de chamar de “Alfabetização Têxtil”, todos esses processos. É assim, a gente vai te dar o alfabeto, e eu não sei o que você vai fazer... Pensando e fazendo uma analogia com as

palavras e nós temos as palavras, se nós temos, escrevemos e lemos, somos alfabetizados, a gente tem a palavra, as letras, as nossas mãos; - O que que você escreve? Que poesia você escreve? Eu não sei. Cada um escreve uma, é mais nesse sentido. É tipo: “- Ó, aqui tem o tingimento, aqui tem o bordado, aqui tem a modelagem, aqui tem a máquina de costura. O que você vai fazer, é muito pra você! Eu levo a aula mais nesse ponto mesmo, como um incentivo, uma oportunidade dessa experiência da pessoa se experimentar nessa técnica e ela pode não gostar e eu super entendo. Têm milhões de coisas que eu não faço! Por exemplo tocar um instrumento, eu adoraria, mas eu não sei tocar... Não adianta: “- Ai, mas você vai tocar!!”, “Tá, mas eu não sei tocar, eu nunca toquei! Não que eu não pudesse, eu nunca toquei...” É isso e aí depois ela pegar pra ela. Também que tem que ser um pouco mais lúdico, um pouco experimental. Os erros todos são maravilhosos, porque, os erros no sentido da decepção da pessoa em relação à expectativa e aí poder lidar com isso! E a gente achar o lugar disso na transposição desse encontro com o que ela queria do desejo dela, da forma de se expressar. Eu acho que é meio por aí!

10 - Você identificou problemas / dificuldades no desenvolvimento do projeto? Quais?

Resposta: Não, eu acho que a dificuldade é a mesma, a questão que eu tenho é em relação a todos esses projetos, e aí é uma questão minha como educadora. Que é o que que a pessoa (educando) tem de ferramenta para ela fazer depois com tudo isso que ela aprendeu? Entendeu? Então, depois disso ela tem um ateliê livre? Onde ela pode ficar experimentando? Ou é só uma aula com começo, meio e fim e acabou? Porque o que eu faço não é começo, meio e fim. Não tem fim, entendeu? Toda a minha expressão e a nossa expressão artística e quando a gente convida alguém pra atuar nesse lugar de potência criativa a partir do fazer manual – têxtil, não é pra ter fim. É pra você se descobrir nessa linguagem! Você pode ou não se descobrir, você pode não gostar dela e está tudo bem! Mas se você se descobre, qual é a possibilidade de continuidade pra esse jovem? Isso é uma coisa que eu sempre estou pensando também, porque, eu que tive várias oportunidades na minha vida, tive muita dificuldade de tocar um projeto artístico – criativo – têxtil, quem dirá quem não tem as oportunidades, as ferramentas.

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto? Quais?

Resposta: Acho que esse do grupo, de ter um grupo formado, as mediações, você! Porque dá uma unidade, é referência. Eles falaram de você bastante já! Já falaram de novo, várias vezes! E eu acho que isso ajuda mesmo, porque é uma voz de guia. Então, eu acho que é uma

coisa..., que é a pessoa da referência do dia-a-dia. Se é um trabalho cotidiano, mas se é um trabalho que tem alguém de referência, eles têm uma escuta, eu sinto. Eu acho eles são bem dispostos, e acho normal “não estar afim e estar afim”, também têm alguns dias que você não está afim, noutro dia você está afim. Às vezes a técnica você não gosta, depois você gosta e eu acho que eles super se dispõem, se dispuseram também a fazer, fizeram. A gente fez os tingimentos, fez os bordados, experimentou a máquina de costura, aconteceram coisas! Foi legal!

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas? Por quê?

Resposta: Eu acho assim, os tingimentos eu sempre venho me surpreendendo. Quando a gente faz os Tiboris, que são as amarras e tinge e vai somando as cores e aí na hora que você abre o tecido, “uma coisa se revela”! E isso surpreende a todos! Daí, também eu gosto desse lugar da pessoa ver que ela tá fazendo um negócio que ela não tem controle total. Ela não está fazendo o bordado do cachorrinho que ela desenhou o cachorrinho. Ela está também sendo surpreendida por uma ferramenta de comunicação que é a cor, que é a estampa e aí a partir daí, lógico com o tempo ela pode escolher exatamente o que ela quer dizer e criar padrões específicos, mas eu acho que isso sempre me leva uma coisa legal! Quando você é deslocado do lugar de controle, “- Ai quero essa toalha azul!”, mas aí na hora que você tira, amarra ela e tinge no Tibori com as amarras, você vai ver que “- Não pera aí, tem a parte que ficou branca!” Essa parte branca criou um vitral praticamente. Um outro tipo de padrão e aí você vai descobrindo que você também pode desenhar com esse gesto do amarrar, com as cores das panelas. Acho isso legal!

13 - Sua participação no projeto contribuiu para sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta: Com certeza. Toda aula que eu dou é um lugar de aprendizado pra mim! É também um lugar que me desloca! Eu estou sempre trocando com as pessoas. Então, muito, com certeza! E também por ter esse afeto com essas crianças, com esses jovens. Eu tenho um amor por eles. Eu gosto muito de ir lá no Juventudes do (Sesc) Bom Retiro, mais do que todos, por mim eu só trabalhava lá toda semana dando aula pra eles porque eu tenho um amor por eles. Eu fui lá no Moinho essa semana encontrei, aí vê a mãe; vê o bebê; vê o irmão; fica junto conversando; fica no campinho; faz outra coisa, são pessoas que eu sei de onde vieram, que vivem uma vida de luta, que é a história da Favela do Moinho de trinta anos da ocupação de um terreno que está sempre em disputa, que tem incursões da polícia super violentas, então, são várias questões que esses jovens vivem e que a gente vê eles ali, parece que está

deslocado disso, mas não está. A gente que conhece eles e as casas, a gente sabe como é! Tem um afeto grande!

14 - Há alguma relação que você consiga estabelecer entre os processos vivenciados no Projeto Eixos e a Pedagogia da Libertação elaborada por Paulo Freire?

Resposta: Isso pra mim é o único sentido de dar aula. Jamais para mim, na minha aula é uma transposição de conhecimento. Ela é sim um “Eu e você, aqui e agora! E onde a gente pode juntos chegar? E de repente você vai me contar uma coisa da sua vida e a aula já vai seguir pra outro caminho e a cor vai pra outro lugar, a textura vai pra outro lugar porque você contou alguma coisa da sua vida hoje e a gente está se escutando e aquela emoção entrou aqui na relação”. Acho que não tem como fazer as coisas sem ser assim. Não me interessa em nada só ir lá transpor conhecimento sem nenhuma troca. Por isso que esse lugar afetivo, ele é afetivo sempre, as nossas aulas, a gente, eu tento sempre trazer isso. Essa escuta, conhecer a pessoa. Mas quando a dinâmica é muito rápida, só hoje a gente vai se encontrar, não dá tempo de entrar. Porque tem um objetivo de começo, meio e fim. Porque é uma proposta, porque eu estou em um lugar, que tem um material, as coisas têm que acontecer. Beleza. Mas quando ela é em um percurso maior: um grupo de pessoas que moram no mesmo lugar e elas juntas frequentam esse outro lugar cultural e esse outro lugar tem um cotidiano que cuida delas, que alimenta, que acompanha que sabe da história que um sabe porque o outro não veio hoje. Que, quando o outro não veio você busca informação. Então, quando a gente chega como educador, tem esse acolhimento dessa parte sua, que você trouxe! Que você sabe!! Você consegue dizer: “- Nossa, olha, aquele cara ali, hoje aconteceu uma coisa na família, que ele não está bem! Ai você, entende porque que ele está tão agitado, porque que ele está falando tanto. Eu acho que esses lugares de troca mesmo, do olhar para o outro eles acontecem.

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta: Tem a dificuldade porque eu acho que têm todas essas coisas que atravessam! Eu Estou no grupo (WhatsApp) da Favela do Moinho, aí eu recebo assim: “- A polícia está aqui!”. Aí à tarde tem a aula, a polícia estava de manhã, aí à tarde tem a aula. Não tem como dizer que aquele jovem não vai ser atravessado por todo aquele preconceito que está implícito nessa ação policial. Que a gente sabe muito bem qual é! Que é a criminalização da pobreza, racismo, exclusão social, todas as violências, o abandono político do governo... acho que assim, têm as dificuldades sim, e acho que elas estão ali por isso mesmo, e voltando, sendo

redundante, o que eu acho que vale a questão do cotidiano das trocas, é um lugar de acolhimento! Por mais que tenha essas ações de violência no cotidiano dos jovens, eles terem um lugar de pertencimento no dia-a-dia, vai no tempo criando um espaço onde a pessoa também pode se ver de outras formas. Ela tem um banheiro, uma comida, um material que ela nunca tocou, ela tem a possibilidade de experimentar algumas técnicas, conhecer pessoas, ser acolhida e ter um cotidiano nisso. Eu acho que existem as dificuldades, mas também tem as formas de acolher isso, sabe?! Que é a continuidade! No Juventudes, é o lugar de respiro que o jovem tem. Que ela tem chance de se alimentar, de receber um carinho, de alguém perguntar por ela todos os dias. De alguém estar ali por ela. Não é uma pessoa, é um grupo de pessoas que estão ali por ela! São anos ali por ela. Pode ir na natação, pode fazer não sei o quê..., são possibilidades que quem pode dar isso? Penso que assim, não tem nada que me afaste! O que me preocupa    da situa  o concreta do Moinho. A gente vê, o L que foi assassinado. Aquele menino era um jovem que estava sentado, tinha fumado um baseado e estava lá sentado e ficou assustado de ver a polícia vindo na dire  o dele. Ele estava na dele, “de boa”, exatamente, ele fumou um baseado e estava de boa!! Aí vem a polícia e vem e faz o quê f  z: - Mata ele com martelada na cabeça! Isso aí não tem como esquecer. Vejo que todas essas vidas, de todas essas crianças estão atravessadas por essa história entre outras tantas histórias que acontecem al  , cotidianamente. E ao mesmo tempo sinto ao mesmo tempo uma super resistência! A gente desde a retomada do terreno e da redivisão das terras do outro lado do muro do Moinho. A favela começou a ter muita casa de tijolo, coisa que não tinha antes. Nunca teve o que tem hoje. Em pouco tempo as pessoas estão conseguindo se sentir mais pertencentes, se acolherem mais. Agora depois de trinta anos foi instalada a água e o esgoto, que era uma luta constante. Quem diria que esse governo de merda iria fazer isso? Mas f  z! F  z e sem propaganda nenhuma. Coisa que o Hadad visitou pra fazer campanha, a regulariza  o, a urbaniza  o, não voltou nunca. A gente fez atos e atos, fechou a 23 (de Maio), tacou fogo na Rio Branco, fez tudo que f  z, tomou um monte de bomba, e gás e agora esse governo aí, fez.

16 - Qual foi o acontecimento mais marcante neste processo que gostaria de rememorar e/ou compartilhar?

Resposta: Acho que foi o da “J”, mas foi com todo grupo!    que ela despertou uma coisa que parece que ela se deslocou muito claramente, do lugar “-Não sei, não consigo, não quero!”, para um outro lugar “Nossa eu fiz uma coisa que eu gostei muito!” E ela foi muito livre, essa coisa de eu dar para ela as linhas e falar para ela: “- Fica lá na sua casa bordando!” e ela fez,

quando ela voltou, ela trouxe o bordado colorido e belo. Você tem essa foto? (pergunta para mim), respondo que: - tenho! Então eu acho assim, o dela mais significativo porque eu lembro que nela despertou esse deslocamento. E conheço a família dela desde muito tempo, e conheço ela desde pequena, e sei das dificuldades dali. Então, ver ela podendo experimentar e descobrindo algo novo, foi bem marcante!

EDUCADOR C

Parte I – Dados de identificação

1 - Identificação: Educador C

2 - Idade: 38 anos

3 - Formação inicial: Psicologia

4 - Formação complementar: Aprimoramento na creche do Hospital das Clínicas em psicanálise com bebês. Teve um trabalho/formação da Permacultura em São Carlos – um PDC popular baseado em Paulo Freire com o Grupo Curare de Botucatu. Os multirões, a Rede da PemaPerifa. A formação da rede com o Quilombaque. E com o grupo Teatro do Vento Forte! Eu estou aprendendo que o que eu faço, já nem chamo mais de Permacultura. E que sim, é construção indígena, construção quilombola, construções de África, construções indígenas-quilombolas, plantio quilombola, plantio indígena. Ao invés de chamar de agroecologia. Conceitos que eu aprendi com o Negro Bispo! O conceito: Permacultura sempre foi um incômodo! Ele veio da Austrália, do Morisson, que é um australiano - branco. É sempre um incômodo de sacar isso, e daí o PermaPerifa, foi a grande! Porque daí renomeou. E daí no PermaPerifa já teve formações em PermaCultura que o nome não foi PDC – Permaculture Designe Curse – que o Morisson montou esse curso, que colocou esse nome. E daí nós pegamos e colocamos outra coisa. É barraco de madeira, então, como barriar essa madeira? E a terra? Onde acha terra? Não tem terra, tem entulho... Os nossos antigos, todos os nossos 300 povos daqui. É aí que a gente tem que se remeter. Morrison está lá se remetendo aos povos que eles chamam de aborígenes. Então, aqui a gente precisa se remeter aos nossos! E aí, têm trezentos! Uma riqueza que em uma vida você não alcança se for pensar em todos! Uma nação só, já é muita coisa! Imagina pensar nas 300... É por essa linha assim. Eu tenho aprendido muito por aí. E agora, de um pouco de tempo pra cá, tenho aprendido no terreiro, entendendo outras questões. Espirituais, muito mais complexas. E lendo, lendo bem!!

E o Negro Bispo, que é um cara que eu gosto de escutar. E ele veio aqui para um encontro, uma quebrada aqui na Zona Leste – esqueci o nome do lugar - mas ele veio e foi uma conversa que eu entendo como uma formação, porque foi uma troca intensa! E ele é quilombola, e tem sido uma referência para pensar. E ele é “contra a colonização! ”. Esse decolonial. Esse “de” é do quê? Ele fala: “- É de depressão? ” De formação teve o Brincante também! E lá eu encontrei a Peo da Casa Redonda, que me falou que eu não estava doido, que as crianças precisam brincar com as coisas vivas! E ler A queda do céu foi uma grande formação para mim! Que defende que é preciso brincar com as coisas vivas. E o porquê disso! Que precisamos estar rodeados dessas coisas! E aí que me fez sentido sobre a energia de vida dessas coisas, desses seres!

5 - Tempo na educação: 17 anos, desde os últimos anos da faculdade.

6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais?

Resposta: Eu era metalúrgico do ABC, na linha de produção de caminhões.

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Para você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos?

Resposta: Foi forte! Acho que de muito aprendizado. Significou para mim transformação! Poder escutar os adolescentes. Poder aprender, porque daí como fomos mexer com a terra, tínhamos educandos do Norte, nem lembro de ter educandos do Nordeste, que sabiam de várias plantas que jamais eu havia ouvido falar, porque daí são outras plantas. Então, acho que um lance de transformação e de poder aos que nunca tinham se relacionado de plantar alguma, de pegar uma planta, de se relacionar e saber que ela tinha um nome, que ela tem uma energia, uma força de ver na cara da galera se espantar, com a força das plantas. A coisa de transformação tanto para mim quanto para as pessoas que participaram.

8 - Como você caracteriza sua relação com os jovens do projeto?

Resposta: Eu sempre que chego para encontrar um grupo, eu tenho muito cuidado e respeito. Eu me vejo chegando em um lugar onde já está meio que constituído e eu que preciso chegar de mansinho para entender e escutar o que está rolando ali. No real, eu vou sempre num lugar de aprender. E claro que eu levo cartas na manga com os conteúdos que eu gostaria de falar. Eu saco que eu só vou ser escutado, depois de escutar, então, eu tenho muito esse lugar de escutar! Até uma timidez que eu tenho que me ajuda a me colocar nesse lugar; eu não te conheço então, eu estou aqui para a gente fazer uma troca, sabe?! Sendo grupos de

adolescentes como foi esse, como com grupos de crianças, velhos, bebês, o que for! Eu sempre tenho essa de que eu estou chegando na sua casa, eu que estou chegando em um outro lugar, e que não é um lugar comum. Para a gente fazer comum, primeiro eu preciso fazer um elo. Eu sinto até vergonha quando eu vejo..., hoje aconteceu, eu estava com um grupo de crianças e um menino fez uma coisa - meio que foi muito ágil pra pegar alguma coisa e uma professora, não era uma educadora, gritou com ele dali de longe e daí o grupo inteiro parou, olhou e eu fiquei com uma vergonha, me deu muita vergonha de ver as pessoas tratando dessa forma uma outra pessoa. Então, é justo o oposto! Eu contei essa cena para falar justo o oposto! É uma questão de humildade, uma questão de relação. E entendendo que cada um ali tem uma história, tem muita vivência, uma ancestralidade – uma história! É muito tempo que já se passou pra gente chegar achando que vai ensinar alguma coisa. E trazendo na lembrança, sim eu consegui me conectar com os jovens. Chegando de mansinho, com alguns eu consegui me conectar um pouco, mas eu lembro que a conexão rolou sim!!

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Conseguiu atingi-los? Sim? Não? Por quê?

Resposta: Tinha em mente justamente, deles sacarem a possibilidade, por exemplo da construção e fazer a própria construção e pensando que a gente pode construir com as coisas que tem no lugar. E pensando isso, e pensando que quem mora em um barraco, como que o barraco fica mais confortável? E aí de repente ver que são mais jovens do que eu estava pensando, e que ainda não estão pensando em construir a casa. Só que quando a galera sacou isso, justamente a gente lembrando agora, deles fazendo a massa pra assentar os tijolos. E veio falas perguntando: “- E da pra fazer assim, é?”, tinha um objetivo também de ver as coisas vivas que estão ali e que estão aqui, e apesar de nós estarmos no centrão da cidade de São Paulo, a gente vê que as coisas vivas estão tentando vir pra fora o tempo todo. A gente ali num cantinho e tinha uma nascente ali, uma água que não para ali de sair. Acho que esse objetivo de se conectar com as coisas vivas e se sacar como natureza, como sendo terra, acho que esses objetivos eu tinha em mente. De poder ter a sacada de que tudo que a gente come vem da terra também, e que de tudo isso só funciona com mineral, com pó de estrela e que tudo isso foi formado dentro da estrela. E só funciona com a luz da estrela também, da estrela que está mais perto. E isso é muito louco de perceber também! E aí isso não só o ser humano e sim todos os vivos, todas as espécies. E eu acho que tudo isso era intenção que essas sacadas fossem trazidas à tona. E muito forte a educanda “M” (jovem que se suicidou), estava nesse grupo, eu fui vendo nas fotos!

10 - Você identificou problemas / dificuldades no desenvolvimento do projeto? Quais?

Resposta: No decorrer assim, tinha uma dificuldade com os materiais. Porque eram muito grandes e tinha muito material. Mas isso eu já imaginava que iria acontecer! Eu entrei na “loucura” de trazer todo material, coisa que hoje eu já não faria isso, sozinho. Sozinho assim, de eu me responsabilizar pela compra do material. Então, isso foi muito treta. De comprar aqui perto e o cara trazer no carrinho e eu ajudar a trazer, a descarregar, descer no estacionamento com carrinho de mão (o curso era dado, num jardim dentro do estacionamento). Isso foi uma loucura, mas que deu certo e até estou acostumado a fazer dessa forma. Talvez o lance do estacionamento, que era ali um lugar, meio que “um canto”. Mas eu achei muito louco a ressignificação que a gente fez do lugar, de entender que ali era um lugar que tinha uma nascente, que era sagrado e que a construção veio depois cavou tudo aquilo e “pã!”, uma nascente estava ali! Que era aquela água que ficava o tempo todo escorrendo e que é então um lugar sagrado. Um lugar de força da natureza, daquela água que está o tempo todo saindo ali. E deu pra gente pensar um pouco disso também. A gente fez um lugar de respeito para aquela água ali! A gente fez um riozinho com pedras em volta sabe? Acho que tem isso também, de ver uma coisa que está ali numa dificuldade, que está ruim e que ela está apontando uma cura!

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto? Quais?

Resposta: Sim! Acho que a sua relação com os adolescentes. O seu vínculo com o grupo facilitou para que meu vínculo acontecesse! Eu saco isso sempre, que quando a pessoa que está ali frente ao grupo – responsável pela turma, está muito desconectada da turma, é muito difícil pra quem chega, conseguir estabelecer ali uma conversa. Acho que esse é um elemento facilitador, a intimidade que você tinha ali com as pessoas, facilitava pra quando alguém precisava fazer alguma coisa ou estava ali num desconforto, poder se encaixar ali na conversa, e trazer a sua demanda ali pra roda. Eu acho que esse foi um elemento facilitador. Porque os jovens ali - muita coisa acontecendo na vida de cada um e se não tivesse essa força de conexão ali com eles, talvez fosse mais difícil das conversas desenrolarem.

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas? Por quê?

Resposta: Me marcou muito isso dessa menina contando da avó ou da tia, de alguém mais velho, de uma mais velha dela ensinando a ela. E ela ali me ensinando, ensinando o grupo. Isso me marcou bastante! O dia que a gente pisou o barro para assentar os tijolos, me marcou

bastante! Que tinha ali uma intensão de pisar o barro de outra forma. Diferente de quando chove na favela e você ter aquele barro ali sendo um estorvo. Tendo uma relação outra com o barro, mas como um elemento vivo, um elemento de construção e não de sujeira! Eu acho que também o lance daquela água. Que foi num cantinho. Que não estava previsto, mas que quando a gente viu a gente pensou que seria bom uma areia. E que veio depois essa areia, pedras ali. E foi um cantinho, foi uma coisa que eu acho que deu pra ritualizar. A menina que trouxe a mais velha e ensinou pra gente, o pisar o barro e aquela água ali!

13 - Sua participação no projeto contribuiu para sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta: Nossa, muito! Eu acho que isso de também, essa coisa de encontrar um grupo novo pra trocar com o grupo, exige também da gente um traquejo e me dá um frio na barriga: “- Será que eles vão querer? Vão querer conversar comigo?” E é sempre um aprendizado muito grande, porque são tantas histórias, que vão trazendo ensinamentos! Eu lembro de um menino que estava indo para o teatro, de iluminação, que era um menino mais velho, que era magro. (nesse momento eu, educador Rafael lembro o nome do educando para o educador C: – o “L”!), o “L”, isso!! Ele trabalhava dentro do barraco embalando droga, já havia sido preso e de repente abriu um mundo pra ele. Eu saquei ali; “ele vai que vai!” Dando a letra: “vai pra cá, vai pra lá!! E ele descobrindo, indo! Eu escutei ele me falou um tanto da história dele e aprendi isso! É aprendizado! É aprendizado o tempo todo! Muito!! Para a minha vida, para a minha caminhada! É muito aprendizado, velho! É isso que mais importa! (Educador que aprende) Quando vai encontrar com um grupo, o lance que eu não sou uma pessoa da técnica! Eu não vou encontrar os grupos para exatamente ensinar uma técnica e o que tem das técnicas me ajuda a ser um pano de fundo! Então o plantio, a construção, cada vez mais eu tenho sacado isso que “É um fio” que está vindo de longe e aí você encontra as pessoas pra tecer um pouco daquele fio e daí vai embora e daí vai pra outro lugar. É muito aprendizado, aprendizado muito de vida, das coisas da vida, eu acho!

14 - Há alguma relação que você consiga estabelecer entre os processos vivenciados no Projeto Eixos e a Pedagogia da Libertação elaborada por Paulo Freire?

Resposta: Eu acho que o lance do respeito e cuidado pelo outro e o desejo do outro estar bem, é que o sustentava o trabalho! Isso que sustentava o trabalho. O fato das pessoas chegarem ali de manhã, numa manhã fria para se encontrarem, pra estar ali, era justamente por conta do afeto! E não necessariamente porque: “- Eu hoje vou aprender a fazer tal coisa”. Não, não era isso que sustentava o trabalho! Era o afeto, e o respeito ao outro! E de sacar, porque a gente,

ninguém é bobo. Uma criança pequena já saca, quando o outro está numa intensão de que o outro brilhe! De que ela se liberte! As crianças pequenas já sacam isso, de quem é o adulto que está ali! De que ela siga numa linha e qual é o adulto que está dizendo pra ela: “- Brilha!!”. Faça!! Acho que o lance da Pedagogia da Libertação vai mais ou mesmo por aí. Paulo Freire não usava exatamente essas palavras, mas a gente usa!! Não é fácil escapar da relação opressor oprimido! Tem todo um projeto que coloca no lugar da loucura, da marginalidade, é colocado num lugar do que não é pra Ser! E a gente já entendeu que não! Essa é uma arapuca, é uma mentira, e a gente já entendeu. E a gente tem que ensinar aos mais novos que isso é uma mentira!

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta: Olha, eu acho que tem um lance alí, como foi um tempo em que a gente teve pouco tempo também pra conversar, diferente da sua relação que era o tempo alí de todos os dias se encontrando e sabendo das histórias de cada um na minúcia da família, como nesse projeto foi um tempo mais curto, então para mim foi tranquilo de inclusive fazer um lance assim: “- Sim, sei que tem as dores. Inclusive por conta das questões sociais, mas a gente vai aqui pensar em como a gente é feito de terra, e como todo mundo é feito de terra! E que vai virar terra de volta!” Então, talvez eu fique, tenha ficado preservado um tanto disso de saber das minúcias da vida de cada um. Estava ali como nessa história da educanda “N”, que desde os 12 anos mora na rua sem pai e sem mãe, e que essa situação de rua não afetava a minha relação. E sem hipocrisia, sinto muito mais dificuldade de me conectar com jovens ou crianças que tem mais grana, que são de classe média, ou alta. Sem hipocrisia e sem querer dizer que: “- Ai os pobres...!”, não! Acho que todo mundo tem que querer comer o que quiser, quando quiser. Tem que ter água limpa, casa e roupa! Todo mundo tem que ter tudo isso! Agora, não sinto nenhum impecílio e nenhuma dificuldade no trabalho educativo por uma pessoa estar numa condição de extrema vulnerabilidade! Pelo contrário, sinto até que isso me facilita o entrosamento. É curioso, eu não sei ainda nomear, o por quê? Mas talvez por uma identificação. Nunca passei fome, mas também nunca tive como escolher muitas coisas, sempre me identifico muito com os “mais doídos”! Com os meninos mais sofridos. São os que eu faço vínculo com mais facilidade! Ainda estou aprendendo, estou bem no comecinho! As questões espirituais, talvez tenham haver. Mas pensando num lado mais racional aqui, talvez por identificação mesmo! Então, ao invés de ver um impecílio, eu vejo uma potência de trabalho, com as pessoas mais doídas assim.., e dificuldades às vezes com as mais

favorecidas. É a resposta que me veio agora, pensando a minha trajetória. Tanto pensando com esses jovens desse grupo, quanto pensando nas trajetórias com outros jovens de outros grupos! E o quanto que rola esse vínculo, esse laço, com as pessoas em situação de rua! Eu faço um laço fácil! Espiritualmente eu ainda estou entendendo! Mas é o caminho de Exú! Pensando espiritualmente...

16 - Qual foi o acontecimento mais marcante neste processo que gostaria de rememorar e/ou compartilhar?

Resposta: Isso da menina ensinando, eu acho que é uma coisa importante de sublinhar! Porque ela, de alguma forma, eu tive a impressão, eu não sei, mas tive a impressão, dela refazer ali uma relação com a mais velha dela! Entendendo que: “- Olha isso que você está falando eu sei! E sei porque uma mais velha me ensinou!”, e aí trazer a lembrança dessa pessoa mais velha, e do lugar de onde ela veio! Então, aqui eu também vivo essa lembrança!

EDUCADOR D

Parte I – Dados de Identificação

1 - Identificação: Educadora D

2 - Idade: 46 anos

3 - Formação inicial: Comunicação das Artes do Corpo - PUC /SP

4 - Formação complementar: Licenciatura em Artes Cênicas / Faculdade Paulista de Artes

5 - Tempo na educação: 23 anos

6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais?

Sim. Produção Cultural e Teatro.

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Para você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos?

Resposta: Perceber a potência, disponibilidade e criatividade de jovens ao entrarem em contato com uma ação poética com agulhas e linhas.

8 - Como você caracteriza sua relação com os jovens do projeto?

Resposta: Foi uma identificação imediata. Acredito que se deva ao fato de primeiramente ter escutado o desejo desses jovens.

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Conseguiu atingi-los? Sim? Não? Por quê?

Resposta: Acionar memórias, possibilitando com isso autodescobertas subjetivas, ressignificar rastros e estimular o potencial criador a partir do bordado. Foi plenamente atingido. Os jovens demonstraram-se interessados durante todo o percurso, inclusive trazendo à tona o desejo de empreendedorismo.

10 - Você identificou problemas / dificuldades no desenvolvimento do projeto? Quais?

Resposta: Fico com aquele, com “aquela pulga atrás da orelha”! Aquelas questões que a gente sabe; que a Instituição vai só até determinado..., lugar... Não consegue pautar todas as necessidades desses jovens. Ou seja, deles terem os desejos, mas nem tudo é contemplado dentro do projeto, da Instituição. Então, se eles tivessem mais iniciativas relacionadas a inserirem esses jovens em algum contexto que pudesse fazer com que eles saíssem dessa situação precária que vivem, acho que isso poderia ser uma resposta a essa questão! Que de alguma forma, existe algo que está e é sustentado dentro da Instituição, mas que eles continuam fora, na “vida real” digamos assim, a mercê de todas aquelas questões que é: a vulnerabilidade, essa falta de dinheiro, as coisas mais fáceis, por perto, e mas, mesmo assim, no esperar de que tudo pode mudar!

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto? Quais?

Resposta: Sim. Eles se mostraram o tempo todo confortáveis e seguros com os educadores da Instituição e disponíveis com a proposição.

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas? Por quê?

Resposta: Acredito que ter dado liberdade para criarem foi muito significativo. Demonstraram o desejo de vender peças bordadas e devido a isso, incorporamos uma máquina de costura nos encontros (algo não previsto anteriormente) para que pudessem confeccionar bolsas para posteriormente serem bordadas à mão, toalhas de mão, quadros.

13 - Sua participação no projeto contribuiu para sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta: Com certeza. Experiências únicas que nos atravessam e que nos tocam são inesquecíveis e contribuem com o nosso crescimento pessoal, espiritual.

14 - Há alguma relação que você consiga estabelecer entre os processos vivenciados no Projeto Eixos e a Pedagogia da Libertação elaborada por Paulo Freire?

Resposta: Sim. Esses jovens são sujeitos ativos neste projeto, a relação entre todos se dá de forma horizontal, são respeitados na sua integralidade e além disso se propõe na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta: Foi um aprendizado muito grande e enriquecedor poder dialogar com jovens que buscam uma mudança da vida que têm, que vislumbram um futuro apesar de todas as dificuldades que enfrentam.

16 - Qual foi o acontecimento mais marcante neste processo que gostaria de rememorar e/ou compartilhar?

Resposta: O pedido para termos uma máquina de costura em nossos encontros.

EDUCADOR E

Parte I – Dados de identificação

1 - Identificação: Educador E

2 - Idade: 33

3 - Formação inicial: Jornalismo

4 - Formação complementar: A vida, a rua. Acho que minha formação complementar até tenha acontecido, ainda muito, com essas raízes mais baianas. É que voltar ao Sertão da Bahia, onde meus pais nasceram, tem sido uma formação mais até do que complementar. Tem sido a formação de base. Lar! Com a minha avó, enfim, com as pessoas, com a terra de lá e com os bichos de lá e com a água de lá.

5 - Tempo na educação: Eu tenho em kairós, tô brincando, fazem..., sempre é mais difícil essa pergunta. Tempo na educação..., acho que quando eu entrei no jornalismo, já estava

trabalhando. Acho que..., sei lá, quando eu tinha uns 20 anos, eu já estava trabalhando numa ONG com escolas públicas, então acho que há uns 13 anos.

6 - Já atuou em outras áreas, além da educação? Se sim, quais? Ahhh sim! Acho que principalmente na poesia, né? Na literatura e, principalmente também no jornalismo. Ainda que o jornalismo pra mim não é algo assim, que eu continue fazendo tanto ainda. Que volta e meia eu faço alguma coisa que tá ligado a isso. É sim, sim, a palavra que o jornalismo vincula muito a esse lugar que eu também devia deixar um pouco mais arejado. É muito forte isso aí. O jornalismo pra mim entrou no lugar que é estranho, mas sim, eu sigo com a palavra e foi muito importante.

Parte II - Participação no Projeto Eixos - Programa Juventudes - Sesc Bom Retiro

7 - Para você, qual foi o significado de ter atuado no Projeto Eixos?

Resposta: Foi muito marcante e inesquecível em alguma medida também, porque a gente viveu uma experiência! Eu já entrei, é conversando com vocês, conversando com a Bruna, contigo e sabendo que vocês já estavam vivendo um processo de experiências, de derivas, de fazer com que esses jovens pudessem re-revisitar, redescobrir, se envolver e se envolver de novo no território de outras maneiras, em si mesmos, em si mesmas. Então, eu sinto que eu já entrei num contexto muito fértil e foi muito bom. E com uma Liberdade também. Percebendo liberdade nesse lugar como educador e nesse lugar também como educando é sentir que viver essa experiência, realmente também me deu essa possibilidade de propor um caminho nosso, que era um caminho coletivo. Que era um caminho que não estava pronto, né? Ao falar de deriva, você está falando disso, não é assim? Falando sobre viver uma experiência que está, é aberta aos atravessamentos. E a gente vê o atravessamento, a gente viveu essa possibilidade de desvios. Eu sinto que poder viver processos educativos em que existe uma abertura para o desvio, existe uma abertura para atravessamento, existe uma abertura para aquilo que é o inacabado e o inacabado já é o processo acontecendo e isso é muito bem-vindo não só em todos os lugares que a gente atua. São raros os lugares em que isso realmente acontece, e é afirmado com a importância que isso pode ter para os corpos dos educandos e dos educadores também.

8 - Como você caracteriza sua relação com os jovens do projeto?

Resposta: Eu lembro bastante daquele dia! Lembro bastante porque de manhã eu tive com a Bruna, e de tarde, foi contigo. Foi ao contrário, de manhã contigo e de tarde com a Bruna...! Porque eu me lembro que foi muito forte! A gente de manhã escolheu um objeto. A gente escolheu uma semente, né? Acho que uma semente que vocês trouxeram de alguma outra situação, de alguma outra visita que vocês tinham feito pra algum lugar. E o que eu estava propondo lá tinha muito esse..., essa natureza do jogo também! A deriva também é um jogo de alguma forma! Enfim e..., o que eu propus veio a partir de algumas experiências também que eu já tinha vivido em outros grupos, em que a gente escolhia um objeto que tinha algum sentido para aquele grupo. E esse objeto se tornava uma espécie de símbolo para aquele grupo, e quem segurasse esse objeto ia tá nesse papel de levar o grupo até algum lugar para contar alguma memória daquele lugar. E esse objeto ia passando de educando em educando. Quando o primeiro educando, que pegava o objeto, deixava a gente em um lugar, contava-se essa memória. Esse objeto passava para outro educando e a gente ia vivendo essa possibilidade de ouvir memórias de diversas pessoas em diversos lugares. E eu lembro que desde o início, o propor algo assim já vem até uma sensação de “- Nossa é..., lembro que, acho que no primeiro ou no segundo grupo, não sei se foram os 2. Até falei: “- Olha, você não precisa necessariamente contar para onde você está indo! A gente vai com você!” Assim, tem um lugar de confiança que não, não pode, não consegue brotar numa educação bancária! Essa confiança genuína nesse sentido de uma construção coletiva, nesse sentido, de uma abertura, para o presente, para aquilo que está sendo lido no presente! O que a gente estava fazendo tem muito a ver com o Freire. Também nesse sentido de ler o mundo, não deixa de ser a deriva, não deixa de ser um gesto de leitura de mundo e a partir do corpo! Radicalmente! Acho que daria até pra falar da deriva desse jeito! Como um gesto de leitura de mundo a partir do corpo. Porque era isso! E eu lembro que foi no grupo, contigo, que a gente foi indo, indo, indo, indo, indo, indo, indo, indo ao ponto de ser desconfortável ao ponto de ser é..., de limite, de limite!! E gente, isso que a gente viveu, abre muitos espaços! Porque eu até ficava me perguntando depois que terminou o processo..., principalmente com contigo que foi esse que a gente foi, indo, indo, indo, indo....: Como fica o grupo? Como o grupo é..., continua a ser cultivado a partir de uma experiência como essa também? Porque, uma experiência como essa vai levantando algumas..., alguns..., desde ruídos, até os ruídos em relação ao território! Em relação à percepção desses jovens em relação a eles mesmos, elas mesmas, em relação ao lugar em que estão. Isso vai levantando tantas questões, que num tempo curto, como o que a gente tinha, é suficiente para viver uma experiência consistente assim, mas claro, pra cuidar de tudo que foi aberto, nem a gente vai conseguir, nunca dar conta. Só num processo que é um

processo mais contínuo! Enfim, esses jovens se encontram de novo num outro dia e eu num estava... Mas digo tudo isso e trago essas memórias aqui da experiência, porque eu sinto que para se estabelecer uma situação assim, de deriva poética de corpo, se vendo num espaço de abertura, não há possibilidade disso acontecer numa educação bancária! É o contrário da educação bancária, pois tem um lugar da Liberdade, que está a todo momento sendo tensionado também. Porque eu acho que essa palavra é bem-vinda nessa situação, porque quando você lida com a confiança, também, e aquela experiência tinha muito disso, a gente vai contigo sem saber aonde você tá levando a gente, a todo momento a gente vai tensionando, tencionando até onde pode ir, até onde não pode ir, qual foi o combinado, qual o limite desse combinado? Que grupo é esse? Quanto tempo a gente tem pra viver essa experiência e a gente vai tensionando. E acho que a experiência de uma educação libertadora, ela gera esses tensionamentos! Por isso que tantos conflitos também podem emergir com muito mais frequência, até emergir no sentido de se abrir mesmo de, de se expor com mais vigor! Porque é isso, você está gerando tensionamentos, né? O que é Liberdade para cada um? O que é Liberdade para esse grupo? O que é Liberdade para esse grupo nesse dia, né? Me vem uma memória, muito mesmo do lugar do afeto! O quanto a gente, ao fazer esse convite, aliás, eu estava fazendo um convite que podia ir para um lugar muito íntimo! Se esse educando também se sentisse, confiante nesse grupo, nesse momento para se abrir e aí uma palavra que eu acho que vou só complementar e sublinhar, eu sinto que uma das partes que mais tem feito sentido nesses processos poéticos educativos, é essa palavra: Intimidade! O quanto esse processo da gente construir uma educação, que não é bancária, passa por cultivar essa intimidade com o território. Essa intimidade entre as pessoas e isso vem muito via Paulo Freire também, porque tem uma entrevista que ele deu quando ele voltou do exílio, e perguntaram: “- E aí, Paulo? Você agora voltou e o Brasil está seguindo em outra fase. Você passou todos esses anos no exílio por causa da Ditadura e o que você vai fazer agora nessa volta? E aí ele fala: “- Eu voltei, mas eu, em respeito ao povo brasileiro, eu não posso ficar dando chutes, eu preciso de novo criar intimidade com o Brasil. Preciso de novo, me intimidar com o Brasil de agora, para aí sim, fazer algo que tem um sentido mais coletivo!” E eu fico pensando muito nessa expressão que ele fala do intimidar, intimidar-se com o país, assim, como isso passa por essa educação, que inclusive o Juventudes estava movimentando nesse momento em que eu passei por lá, que é de intimidar-se como território, intimidar-se com essas pessoas, intimidar-se como um ato educativo realmente da prioridade! Não é só um adendo, essa é a prioridade!

9 - Quais eram os objetivos das atividades propostas por você? Conseguiu atingi-los? Sim? Não? Por quê?

Resposta: O educador afirmou que já elaborou a resposta na questão 8.

10 - Você identificou problemas / dificuldades no desenvolvimento do projeto? Quais?

Resposta: Sim! Hããã..., eu acho que, se for pensar assim nesses desafios, nessas dificuldades, eu lembro que..., nesse nosso momento em que a experiência foi se alongando, se alongando, depois eu fiquei pensando, né? O quanto a gente poderia? Eu poderia ter puxado mais, insistido mais nesses combinados com ainda mais ênfase nesses contornos amplos. Assim, de dar esses contornos amplos, mas com ainda mais em ênfase, isso é uma coisa que de alguma maneira, cada vez mais assim, a cada experiência fico me percebendo e percebendo as pessoas. O quanto realmente, esse ato de fazer o convite ampliando esse repertório dessas possibilidades e nomeando algumas possibilidades, já imaginando possibilidades nesse sentido, não de restringir, mas de ir dando corpo para o que vai acontecer no sentido mais coletivo do imaginário. E aí sim, ir afinando esses caminhos! Acho que fiquei pensando, talvez seria possível ter cuidado um pouco mais nesse sentido, mas ao mesmo tempo eu também fiquei pensando, o que que é o que aconteceu, que abriu para alguns caminhos que foram mais longos. Por exemplo, aquela árvore já era longe, já era muito longe!! (a árvore mencionada aqui é a árvore que outrora descrevi na dissertação, como sendo o local onde dois educandos nos levaram para ver onde eles haviam morado quando a Favela do Moinho pegou fogo), a gente não teria chegado naquela árvore, por exemplo. E a gente foi pra muito mais longe depois. Tem algo aí que realmente é fértil, continua fértil. Eu teria me preocupado mais, eu teria ficado inquieto no sentido mais negativo se eu sentisse que o fértil se esgotasse totalmente, mas eu senti que tem algo muito fértil que foi vindo, com nome, com inquietação, com memória, com afeto e com extensão! Com fôlego, e como são várias camadas mesmo numa experiência como essa, eu acho que, sem dúvida, se for pensar nessa questão de tempo, é claro que se a gente tivesse, por exemplo, combinado que eu ficaria com cada grupo 2 vezes, em 2 dias pra voltar para fazer uma conversa ou uma outra experiência a partir também desse mote, que já viesse junto essa bagagem do grupo, de como foi essa primeira e não no sentido de fazer melhor, mas no sentido de vivê-la com uma outra possibilidade de contornos também, ou ampliando ou não, porque, por exemplo, o grupo que eu segui junto com a Bruna, eu lembro que a gente ficou mais no território e não que foi necessariamente pedido. Eu lembro que no início tinha essa fala, eu fazia essa fala de não ir tão longe, porque tinha isso de cuidar do tempo, vamos cuidar do tempo! Mas a gente, por exemplo, não chegou a pensar

numa espécie de ato poético-impetuoso. Se alguém quisesse ir para outra cidade, né? Sei lá. Se alguém quisesse ir caminhando para, sei lá onde, para o interior de São Paulo... Um ato poético e intempestivo, quando alguém fizer isso, a gente vai pegar e achar outra forma. Tem jeitos que é esse “lugar” também que eu tenho me perguntado muito e vivido na prática de vários jeitos, que é: Como essa Liberdade, nesse processo educativo, principalmente quando a gente tá falando de território ou dessa poética, pode existir? Nesses encontros, como que a gente cria jeitos também de ir acompanhando a experiência e dando fôlego para a experiência que são mais desse campo da arte, do inesperado? Do poético que brinca com a situação, mais do que falar assim: “- Agora você caminhou demais!”; “- Por que?”; “- Porque eu acho que só pode caminhar 1 km e eu cansei...!”. Enfim, acho que dessas dificuldades, talvez esse ponto, desse tempo mais alargado, quem sabe eu refletiria um pouco mais! Mesmo nesse caso, em relação a esse momento inicial, talvez a gente poderia ter nesse dia até passado mais tempo no início, mas eu lembro que até com seu grupo tinha uma coisa também de..., acho que eu senti uma inquietude, alguma coisa assim, de “já ir”. Acho que eu tinha até planejado ou pensado em mais tempo para esse início, e eu não sei se a gente já fez lá embaixo (hall de entrada da unidade Sesc Bom Retiro), ou se teve alguma coisa que aconteceu, que eu já senti no meu corpo, que era isso: “- A gente vai se conhecer no caminho!!!” E também é um jeito! E também foi um jeito, né?!

11 - Você identificou aspectos facilitadores no projeto? Quais?

Resposta: Eu sinto que tem, sim, vários, vários! Acho que o fato desse grupo já está se encontrando, e numa certa, continuidade, ser um grupo que tinha vínculos de alguma maneira. Perceber o vínculo que vocês tinham com esse grupo, um vínculo também muito próximo, muito impressionante. De perceber que esses jovens estavam lá para o Juventudes, mas que eles também estavam lá no Sesc como parte da vida deles. O dia a dia deles, que estavam ocupando mais e mais aquele espaço que vocês estavam abrindo ainda mais, tentando fazer com que o Sesc se abrisse ainda mais para esses jovens. Isso me encantou muito! Até lembro de uma história que talvez eles não podiam ter a carteirinha para usar a piscina, algo assim, e que vocês estavam fazendo todo um movimento pra isso acontecer com mais cuidado. Enfim, várias histórias que eu ouvi. Lembro na época que me tocou muito esse engajamento, esse envolvimento de vocês. E eu sinto que também o fato da gente fazer essa experiência a partir do território que essas pessoas também já conviviam, já tinham esse lugar mais próximo delas. Eu lembro que a gente no grupo com a Bruna, eu acho, a gente parou num..., tem um museu por perto? Qual museu que é?

Eu, educador Rafael, respondo ao educador E: - Tem o Museu da Energia na frente da unidade!

Educador E: Era o Museu da Energia, era o Museu da Energia! Eu lembro que foi uma jovem. Ela parou lá na frente. Ela contou uma história. Eu não vou lembrar agora com precisão, mas ela contou uma história que um dia tava lá dentro, e que ela quase derrubou alguma coisa, não sei o que foi, mas eu lembro que vieram algumas histórias, que realmente mostravam o quanto a gente tava falando de um lugar, já de pertencimento dessas pessoas ou não necessariamente até de pertencimento, mas que elas estavam tentando encontrar um jeito de pertencer naquele lugar, naqueles lugares que não necessariamente já convidavam que elas pertencessem. Então, tinha um contexto já interessante, muito interessante de perceber o quanto vocês no Juventudes estavam provocando isso! Assim: - Como pertencer a esse lugar? Que lugar é esse? O que é pertencimento? Que corpo é esse que tá aqui? E como esse corpo é percebido? Enfim, então principalmente o envolvimento mesmo de vocês. Porque falar desse vínculo de educadores que já existia, a palavra vínculo acho que nem dá conta do que acontecia lá com vocês assim, porque era algo que estava no lugar de envolvimento! Que tem mais, tem muito mais assim...!!! Não era só um vínculo de educador educando no sentido..., mas é, enfim, vocês na hora do Sesc, do encontro dava para ver que vocês se envolviam em várias outras atividades, em várias outras situações da vida desses jovens. Eu lembro a Bruna contando, né, que ela ia também, e você contando, falar com as famílias. Enfim, várias situações que estão no lugar de uma educação muito comprometida mesmo!

12 - Quais atividades desenvolvidas por você foram mais significativas? Por quê?

Resposta: O Educador já respondeu nas questões anteriores.

13 - Sua participação no projeto contribuiu para sua formação? Se sim, quais contribuições?

Resposta: Sim, se eu responder que já eram materiais que eu lidava, aí, eu estou, estou perdido na vida. Estou perdido também, mas em outro, por outros motivos. Foi muito, muito único o que a gente viveu! Porque primeiro que é isso que eu já comentei um pouco, uma proposta, tanto da parte de vocês do Juventudes, quanto da parte das minhas propostas-abertas, que não tem como terem sido vividas antes. Nesse sentido, fechado. E até esse lugar também do inacabado. De poder viver uma experiência que reverbera e que abre possibilidade de refletir, de pensar, de seguir falando disso. Aprofundando, cavando, então foi muito forte!! Eu lembro que na época eu estava realmente muito envolvido também com outras propostas de deriva pela cidade. Fazer derivas a partir dessa questão dos sentidos, e fazer derivas com

escolas públicas e fazer derivas a partir de jogos de escrita, de poesia e perceber a cidade de outro jeito. Então, estar com jovens foi uma camada ainda mais intensa de até resgatar a minha relação com a cidade. Porque eu nasci na periferia de São Paulo. Nasci numa região de Embu das Artes que era muito longe da área de artes de Embu das Artes, da feira de artes, bem distante! Eu não tinha uma conexão com aquele lugar. Eu, se alguém me chamasse para uma deriva lá, eu não ia ficar por lá. Eu ia ser o jovem que ia andar, andar, andar, andar, andar. Então foi muito forte! Porque eu seria aquele jovem que se eu me visse no lugar de: “- Vou, vou participar aqui, vou realmente ouvir aqui a proposta e vou, vou me envolver, vou fazer o que meu corpo gostaria de fazer, eu seria aquele jovem!!” E eu acho que, uma parte grande dos jovens que estão em contextos mais vulneráveis, se respondessem a esse instinto, quase, fariam isso. E aquilo é muito grande, é muito grande! Dá para falar sobre o país com essa história dessa deriva que a gente viveu! São lugares que muitas vezes, por causa de mil, mil situações, seja violência, seja o que for que está lá está corroendo a existência daquela pessoa, faz com que aquela pessoa queira sair. Faz quase que, expulsar aquela pessoa! E eu acho que tô pegando essa história porque acho que foi uma das que mais me tocou, talvez por ter se conectado tanto comigo também de várias formas e então viver essa experiência foi muito forte, nesse sentido, de que eu também estava vendo a experiência! A gente tá falando aqui desse educador, que não faz uma educação bancária ou pelo menos tenta não fazer. É isso, esse educador está aprendendo também, então poder aprender com eles essa relação também com o território e a partir daí, também conversar um pouco mais! É que eu lembro que a gente ainda conversou um tanto, a gente até ficou conversando, depois. E como, a partir de uma experiência como essa, decanta-se tudo isso que reverbera? Como decantar isso coletivamente? E eu acho que ter vivido isso coletivamente também é muito, muito forte e sempre vai ser diferente!

14 - Há alguma relação que você consiga estabelecer entre os processos vivenciados no Projeto Eixos e a Pedagogia da Libertação elaborada por Paulo Freire?

Resposta: Eu só sublinharia isso mais da escuta! O quanto nesse processo de diálogo, nesse processo de escuta..., até estava lá em Angicos, né?! Eu fui pra Angicos, porque era uma vontade antiga, principalmente não sei por quê? Enfim, as vontades surgem na gente de maneiras muito inesperadas. Mas, claro, tem um porquê! A vontade de descobrir o Paulo Freire. Mas me veio uma vontade assim: “- Preciso ir para Angicos!!!” E aí foi em 2020, no início do ano ia fazer 30 anos em 2020. Aí, apareceu essa questão: “- Precisa estar em Angicos e desse ciclo fazer alguma pesquisa, alguma coisa, escrever sobre isso!” E aí veio a pandemia... E aí Angicos, voo como um pássaro que me aguardou na esquina de 2023. E aí

aconteceu dos caminhos se abrirem e assim foi...! Super forte, porque lá a gente, a princípio, o principal desdobramento - assim, não que tenha que ter também necessariamente, mas o principal desdobramento que a gente já imagina desde o início era fazer um episódio do podcast que eu faço com aquela conversa: “Para abrir caminhos”, e com essas histórias, falando sobre Angicos e Paulo Freire! Então, a gente foi lá e gravou os áudios. A gente conversou com 12 alunos. Que sobreviveram, quase todo mundo que sobreviveu dessa época, que viveu o processo de alfabetização lá com Freire! Com Freire, na verdade, com os educadores, que estavam lá, o Freire estava lá também nesse processo principalmente! Conceber o que era o projeto, o método e está lá na formação dos educadores, estar junto acompanhando, foi muito forte! Lembrar por uma maneira radical, o quanto esse processo da leitura da escrita, ele, abre realmente muitos caminhos. É nessa cultura que a gente vive. E o quanto isso foi um divisor de águas numa cidade! E quando os educadores chegaram lá em Angicos, todo esse processo de fazer essa escuta para poder definir as palavras geradoras que depois, se tornaram essas palavras geradoras. Que seguiram no processo de alfabetização, a gente estava continuando esse processo que vocês já estavam fazendo também, de a partir dessa escuta quase que juntos e juntas, dessa escuta é uma argila. Que a gente vai trazendo, vai cavando, cavando, cavando e olhando e tocando e percebendo o que que é isso aqui? Pra onde vai isso aqui? Que forma tem isso aqui? Então, essa escuta foi o chão pelo código de caminhão. A gente estava, não estava caminhando pelo chão da cidade. Estava caminhando pelas palavras dessas pessoas. Por essas memórias, essas memórias que você lembrou hoje da árvore também super forte. Lembro que teve um dos jovens, estou tentando buscar o nome dele aqui na minha mente, gente..... Qual é o nome dele? Enfim, eu vou tentar achar o nome dele depois.

Eu, educador Rafael, respondo:
- É Pérsio, o nome do educando?

Educador E:

Pérsio!!! Lembrava Plínio..., mas é Pérsio!!! Pérsio, exatamente Pérsio. Engraçado, porque o Pérsio, ele ficou tanto na hora, que um dia, estava escrevendo um texto aqui, e me veio o nome Pérsio, então, Pérsio virou o nome de um, um texto meu de ficção, Pérsio virou personagem!! Sei que no dia a gente viveu, enfim, uma manhã juntos. Acho que ele tava de manhã, não sei se estava de tarde. Tem que recuperar essa memória, mas foi um vínculo tão forte que desde então, a gente se encontrou já em outros lugares, até no aniversário da Terra, no ano passado, não foi aquele dia que você foi? Que você me deixou o presente? Mas teve um lançamento antes que ele foi! E eu o encontrei no Juventude e passei 2 horas com ele, 3

horas com ele. E eu fiquei pensando, quando você fez a pergunta, agora, o quanto..., tem até uma pergunta que está no livro que eu fiz, junto com outras pessoas, com a Aline Oliveira e com a Raíssa Oliveira, que chama Poética Públicas, que foi um livro que a gente escreveu a partir da experiência da Virada da Educação, junto com as educadoras e tudo mais. E aí lá tem uma pergunta que é: - A intimidade desponta de repente? Ou suas raízes levam tempo? Agora eu não lembro com precisão, mas esse é o tom, assim! A intimidade acontece de repente? Ou suas raízes pontam com o tempo? Sim, bem, com o tempo e aí eu sinto que essa experiência lá que a gente viveu tinha muito esse lugar, que inclusive eu percebi em Angicos também, que; como é surpreendente que de repente a gente consiga entrar em um lugar mais fundo, assim. É como se você conseguisse mergulhar no mar e chegar direto lá mil metros abaixo, mas acabou de entrar, um negócio meio estranho que acontece nos encontros. Na educação, acontece isso várias vezes! Às vezes, de repente, você às vezes vai alongando, já entrou em um outro lugar e eu acho que isso tem muito a ver com essa pedagogia do Freire de acessar essa história toda, esse repertório todo que as pessoas trazem e elas se abrirem para colocar isso pra fora. De uma maneira que já acontece mais imediata, não por uma pressa, mas por uma disponibilidade, por uma abertura do contexto. E eu acho muito forte, eu acho isso muito forte. Até quando pensei em Angicos. Toda essa história de Angicos é a partir dessa lógica também das 40 horas. De você se alfabetizar em 40 horas. Claro que aí tem muitas nuances e muitas camadas. Mas tem algo de um contato que já se abre por um contexto. O contexto criado, ele é um contexto de uma disponibilidade desse educador, dessa educadora, uma disponibilidade pra escutar, uma disponibilidade pra essa construção dessa autonomia! A partir dessa coletividade assim, e que gera essa chance! De uma abertura também mais e mais repentina, até às vezes.

15 - O quanto foi desafiador trabalhar com jovens em extremo estado de vulnerabilidade, sendo que alguns desses jovens eram inclusive moradores de rua?

Resposta: Veio sim, veio sim!! E isso foi super forte! Claro que eu não consigo ter a dimensão que você tem pelo fato de você estar acompanhando o grupo há mais tempo. Então, tem uma dimensão quando conseguia acessar, mas é um exemplo muito simbólico do quanto isso foi presente no processo. Acho que foi com o seu grupo que aconteceu isso que eu já mencionei de a gente chegar e eu sentir que estavam num movimento mais inquieto. E aí, em vez de eu pegar e falar assim: “-Não, vamos ficar aqui! Vamos fazer mais tempo da gente criando essa abertura, eu senti que não! Vamos ir já que esse movimento que tá aqui me parece convidar a já ir, então vamos ir!!” Então, era muito uma sensação minha, de o que também está aqui...?

Porque eu estou chegando numa música que já tá tocando! De alguma medida, assim, desmedida, tem um ritmo que vocês estão construindo dentro dessa vulnerabilidade toda daquele território, daquelas famílias e tudo mais. Acho que sim, mexeu muito comigo, isso, até porque algumas histórias que a gente escutou, estavam totalmente atravessadas por essa situação de vulnerabilidade. No dia em especial, a gente estava exatamente cavando esse lugar, inclusive! A gente estava apontando para esse lugar. E se perguntando, assim: “- O que que é isso?” Mexeu muito comigo, mexeu muito, em especial como já repeti também algumas vezes, esse ato da gente chegar até lá no Anhembi, foi onde a gente chegou, isso foi muito um retrato em movimento disso que você já estava falando. Dessa vulnerabilidade, que uma das caras da violência. Essa violência que você falou e que é isso, eu sinto!! O que mais me entusiasmou naquele momento, era que a gente está vendo uma experiência do corpo. Então, era o corpo que estava indo, era o corpo que estava encontrando, era o corpo que estava se deixando ir em contato com outro corpo guiando a experiência. Tinha algo muito do corpo e esse corpo ao chegar num lugar que também era um corpo. Esse corpo da cidade, esse corpo também pisado e a metáfora, vida sem metáfora, né? Esse corpo pisado!! E aí, assim que isso foi, o que me entusiasmou no sentido de dar um esteio para a experiência, não é algo que eu estou na minha cabeça trancado em um lugar, pensando o que eu vou levar para esses jovens. É algo dos nossos corpos se encontrando, se encontrando com a cidade, se encontrando com as memórias, é algo desses corpos que está aqui em jogo, então não é meu apenas. Realmente, eu acho que isso foi o que me sustentou, que me deixou mais confiante da experiência que a gente estava vivendo e que me trouxe menos, sei lá, questões que eu poderia ficar pensando, no sentido do contexto que eles vivem, do contexto que eu vivo. Eu não vivi um contexto nesse nível de vulnerabilidade que eles vivem, claro, mas vivi um tanto de vulnerabilidade que, quando eu olhava também para algumas histórias, ficava pensando e aquela identificação também, de alguma maneira, foi muito forte! Porque sempre quando eu vivo essa experiência de educação de várias maneiras, seja em processo mais longo, seja em processo mais curtos, isso sempre está presente. Porque se eu estou numa escola particular, isso, chega de um outro jeito. Que também está presente. Se eu estou, enfim, no Bom Retiro, nesse caso, um momento mais curto. Mas mesmo no momento mais curto isso chega de um outro jeito. E sem dúvida, está presente o tempo todo, o tempo todo, o tempo todo, do começo ao fim. E acho que finalizando, não só estar presente o tempo todo, mas vai ficando mais e mais presente, né? Quanto mais a gente vai criando essa intimidade, é que essa outra palavra que utilizo bastante, mais a dimensão daquilo, vai se alargando dentro da gente, né? Assim, o pouco de intimidade para conseguir construir lá naquele dia, já levou isso para uma dimensão muito maior. Eu

entrei com um desenho, um contorno disso, da minha inquietação também em relação a esse contexto que só aumenta, né? E eu lembro que depois, num dia muito simbólico na minha vida, que foi em 2020, o ano em que começou a pandemia, eu passei pelo Sesc Bom Retiro num dia em que eu estava fazendo uma caminhada muito longa, que eu passei 12 horas caminhando pela cidade de São Paulo, eu encontro você! E você me pegou no braço assim e falou de uma das jovens que tinha se suicidado. E foi super forte assim, porque eu lembro que foi muito rápido nosso encontro, você estava lá com os jovens, estava indo fazer alguma coisa e foi muito também do corpo assim que você pegou no meu braço e contou essa história e foi muito de novo nesses tempos né que estava falando nesse tempo, não é só o tempo do relógio. Enfim, é kairós, e esse tempo alargado que a gente não sabe como é, né? Quanto uma experiência que, a princípio, tem uma duração, né? É nomeada lá no papel combinada num contrato, como ela se estende, né? Como quando a gente fala dessa Pedagogia da Libertação, a gente está falando de processos que se alargam no tempo de uma maneira irrastrável. Isso foi super forte, super importante você ter falado do jeito que você falou. É muito forte, como até se for pegar por esse lugar da exaustão do tempo que a gente ficou, do cansaço, isso questiona até essa forma de como as coisas acontecem, né? Por quê? Gente, uma deriva como essa que vem com esse mote e, em tese, em tese, não. Mas no corpo daquele jovem está dito assim: “- Sério que ela tem que ter a mesma duração dentro do relógio do que foi aquilo que aconteceu ontem, antes de ontem, né? Por que que as coisas tem esse, esse, esse contorno outro, né?” Que claro que a gente sabe porque as coisas acontecem por mil motivos. Tem algo aí muito importante, muito importante, que questiona até um: “- Será que é possível mesmo propor uma deriva em 2 horas, 2 horas, 3 horas, né?” Que deriva é essa que acontece em 2 horas? É que é isso, a gente não teria chegado nessa árvore, pegando nesse exemplo da árvore. E você assim é, não realmente pode ir muito longe, então vamos fazer um contorno, pode ir até tal avenida se a gente passar de tal tal tal, a gente até poderia ter feito isso, seria interessante algum limite mas esticado, quem sabe? Mas se a gente tivesse deixado muito perto, não teria aparecido tudo isso que a gente está conversando até agora! Isso é muito impressionante. E aí, o que eu conectei com essa experiência aqui? De alguma maneira, essa abertura. De como educador está disposto a sustentar? Isso que é desconfortável até pra pessoa que está lá - o educando. E sustentando isso, até um lugar que é desconhecido para ambos! Talvez assim, no sentido da experiência que está sendo criada, até onde a gente sustenta isso? Nossa, isso é uma arte, é uma arte. Por quê é esse lugar do desconhecido mesmo, né? É muito da performance, né? Que é muita sensibilidade escutar esse diálogo.

Talvez ali ou em outro lugar, mas de estar aberto nessa experiência e tem tudo a ver com a performance que é aberta.

16 - Qual foi o acontecimento mais marcante neste processo que gostaria de rememorar e/ou compartilhar?

Resposta: O educador afirma que já respondeu nas questões anteriores.

ANEXO C - Entrevista realizada com a educadora Vanessa Fernandes Sobrino, Assentamento Dom Thomás Balduino MST

Meu nome é Vanessa, tenho 28 anos. Sou moradora do assentamento, de Franco da Rocha, Assentamento Dom Thomás. Meus pais estão na luta do movimento há mais ou menos 20 anos. É, passamos muitas dificuldades, financeiro, passamos fome, mas, depois que a gente entrou no acampamento, a gente só foi crescendo. Eu sou uma pedagoga, fiz um curso de Pedagogia da Terra pela Universidade Federal – UFSCAR. O curso foi uma parceria pelo PRONERA, que também era uma política afirmativa pra colocar pessoas do campo - camponeses, indígenas, quilombolas, dentro das Universidades Federais. Sou filha da dona Bete e do seu Paco - o peruano. A gente morava na periferia lá em São Paulo, a gente morava numa favela que estava recentemente formando - Jardim Paraná. Minha mãe estava passando por muitas dificuldades financeiras e a gente morava num barraco de madeirit. O lugar mais bonito que eu conheço, nem é tão bonito assim. Mas eu tenho tanto carinho por ele que ele se torna bonito. É um assentamento lá de Itapeva - nele só têm pessoas que são carinhosas comigo - todos os meus companheiros de militância. E todas as vezes que eu vou lá, eu aprendo coisas diferentes. Eu aprendo coisas de medicina, de massagem, de preparados de ervas, eu aprendo a plantar com outras coisas, dicas de outros moradores - soluções de problemas. Pra mim esse lugar ficou muito mais que lindo, sabe? É um lugar acolhedor que eu sei que posso ir e sei que serei acolhida com muito carinho e com muito conhecimento, muito aprendizado. Eu amo pensar na agrofloresta, eu amo pensar em trabalhar na terra, eu amo minha filha, meu pai, minha mãe - eu amo viver! Eu sou muito feliz na vida. Eu não posso me queixar de muita coisa. Mas que a gente não pode fechar os olhos pra dizer que o mundo tá errado. O mundo inteiro está errado. A gente mudaria coisas que está na pauta, tudo que a gente leva em pauta na militância: o Racismo, o Preconceito, a LGBTQIAPN+ fobia, o Bullying. A gente cria realmente um compromisso e não é de educação somente - a gente tem

um compromisso com a vida, com o Ser Humano. Mudar a ótica do mundo pra mais humanização. Eu acho que eu mudaria a ótica do mundo, para a humanização! Talvez a gente mudaria muito mais o atendimento hospitalar, a escola, a família até! Pegaria de tradicional as coisas que são legais, culturais, pois a desigualdade afeta todo mundo. E daí, pra gente ir pro assentamento, produzir orgânicos, a nossa própria alimentação, procurar redes de venda, foi uma opção que a gente encontrou de escapar disso. Não é porque a cidade é ruim e o campo é melhor ou vice-versa. Mas foi a possibilidade que a gente encontrou também de ter autonomia, de não vender a nossa força de trabalho pra outras pessoas. De trabalhar pra gente e de descansar quando a gente precisar descansar. E falar: - Não, hoje vamos tocar música! Vamos pegar a nossa filha e vamos brincar com ela. Ou, hoje e a amanhã a agente vai trabalhar com ela ensinando matemática, química, física, história, por que não? E trabalhando a terra. Isso tudo com o trabalho. E por que não? E eu acho que é obvio que esse sonho que a gente tem de voltar pra terra, isso parte exatamente da desigualdade que acontece. Então, está aí o nosso sonho! A opção que nós escolhemos de plantar é uma referência de cura. Plantar produções saudáveis que você coma com um valor medicinal muito grande. Hoje em dia a gente só vê porcarias vendendo, até cheias agrotóxicos mesmo. Eu tive na minha vida de militância, formação e estudo, muitas pessoas maravilhosas que construíram quem eu sou! A minha vida inteira, até agora foi de dificuldades e superações. Mas, quando a gente foi para o acampamento, de tudo que a gente passou, a gente nunca mais passou fome - isso mudou muito para mim. Mas, na minha adolescência, eu ainda sofria muito porque as pessoas, na escola, principalmente, as pessoas me chamavam de sem terra, pé vermelho, era muito sofrido. Inclusive no meio das crianças tem umas..., rola uns preconceitos de brincadeiras. As meninas que eram, era tipo um cortiço que elas moravam, e eu lembro que elas chegavam a ameaçar a gente. Era terrível ir pra escola, era ir pra ver! Eu não vou faltar a aula porque eu não quero passar um ano a mais se eu repetir dentro dessa escola. Então, eu fiz um compromisso comigo mesma de levantar às 5h da manhã, andar três quilômetros a pé, pegar um ônibus e ficar uma hora dentro pra poder chegar na escola, pra poder me formar e não passar por isso nunca mais. Eu acho essa foi uma coisa que marcou muito assim, a minha adolescência e a da minha irmã de diversas outras formas. A gente não tinha roupa, nosso sapato era furado, nossas roupas eram rasgadas, e infelizmente a gente chegava na escola com o pé de barro mesmo! A gente andava três quilômetros a pé. E quando eu lembro da falta de empatia dos diretores, professores, da despreparação que eles tinham a lidar com essas crianças sem terra, e eu sendo educadora hoje eu fico, hoje eu fico indignada ao lembrar de tudo isso, me dá uma indignação misturada com tristeza, misturado com esperança que eu vou

fazer diferente. A Pedagogia da Terra - me dá muita felicidade falar da Pedagogia da Terra, porque ela alcança três dimensões que é o que eu acredito como ideal de vida. A Pedagogia da Terra parte da linguagem do sujeito do campo, por isso que ela é, inicialmente para os camponeses, indígenas e quilombolas, porque ela segue muito as questões da realidade e das questões do sujeito do campo para os conhecimentos científicos. Então, quando a gente fala disso a gente pensa na AgroEcologia como um ponto de partida. Então, plantar uma semente que guarda dentro desse ato a história da terra, ela guarda dentro desse ato a história da semente, aí a gente pode trabalhar a história do Brasil, aí a gente pode trabalhar os povos indígenas - conhecimento dos indígenas - que nos foram roubados, né?! São conhecimentos que foram usurpados, pegados e transformado em outra coisa. E aí a gente vai contra essas empresas que pegam as sementes vira lá outras coisas e tentam revender com agrotóxicos, com os transgênicos e quando você vai pegar na Pedagogia da Terra uma escola do campo e você vai ensinar uma horta para as crianças, você pega essa horta, vai pegar as crianças, vai construir essa horta e você vai ensinar matemática. Você vai ensinar física, você vai ensinar esses conhecimentos não de forma fragmentada, mas de forma que você une esses conhecimentos e dá sentido pra eles, sentido de vida. Então, a gente luta muito por essas escolas do campo, pra educação do campo, porque a gente acredita que cada conhecimento tem que partir da própria realidade do sujeito. Por isso que eu fico muito feliz de responder essa pergunta, porque a Pedagogia da Terra ela é a vida também! Não é só educação, mas como que a gente consegue alcançar diversas dimensões do ser humano e dar sentido de vida na criança. A gente acredita nessa formação, a gente acredita que é possível se educar sem nutrir esses preconceitos. Quebrar de vez uma estrutura que é racial, patriarcal, e a gente gera outro ser humano. A gente acredita na reeducação do ser humano. Dá muita felicidade pensar na Pedagogia da Terra porque a gente acredita nisso. A pedagogia que é revolucionária, que se põe como revolucionária. (Wanessa Fernandes Sobrino - Assentamento Dom Thomás Balduino - Franco da Rocha - São Paulo, 2021 – Programa Juventudes Sesc Bom Retiro – entrevista cedida ao Projeto De onde os pés pisam)