



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

RODRIGO DA SILVA BORGHETI

Limites e possibilidades de uma alternativa de educação:

Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília

MARÍLIA
2007

RODRIGO DA SILVA BORGHETTI

Limites e possibilidades de uma
alternativa de educação:
Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Alem Marrach



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.F.C. – Marília – UNESP

Borgheti, Rodrigo da Silva.

_____ Limites e possibilidades de uma alternativa de educação:
Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília.

Marília, 2007

214 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências
de Marília – Universidade Estadual Paulista.

1. Educação não-formal 2. Crianças e adolescentes 3.
Representação social 4. Solidariedade e cidadania 5. Educação-
contemporânea.

I. Título.

CDD_____

_____. –

RODRIGO DA SILVA BORGHETTI

Limites e possibilidades de uma
alternativa de educação:
Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dr^a. Sonia Alem Marrach (UNESP –
Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília -SP)

2^o Examinador: Dra. Rita Filomena Andrade Januário Bettini
(UNESP – Faculdade de Educação - Presidente Prudente-SP)

3^o Examinador: Dr. Pedro Ângelo Pagni (UNESP- Faculdade de
Filosofia e Ciências – Marília)

Marília, 10 de setembro de 2007.

Aos educadores do Projeto Barracão,
e a todos os educadores comprometidos
com a educação no Brasil,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim da minha existência, amigo presente nos momentos de alegria e de dificuldade e força que encontro para viver.

A meus pais, João e Lúcia, minha irmã Luciana e tia Maria Luiza Amorim, pela paciência com o filho/ irmão/ sobrinho/ professor/ coordenador/ assessor/ pesquisador, pelo carinho e incentivo que sempre souberam oferecer, acompanhando discretamente meus passos, e alegrando-se com as etapas vencidas.

A Álvaro del Cerro, educador marianista espanhol, que dedicou um ano de sua vida no Projeto Barracão, por sua coragem e audácia no voluntariado, suas horas de trabalho dedicadas ao Projeto e por sua amizade sincera.

A José Amorim da Silva (in memoriam) pai e avô, pela existência, sobretudo pelos últimos anos de convivência, companheiro de sonhos e das tardes nas quais parte deste trabalho foi gerado, por tudo que não posso apagar e pagar, meu carinho, saudade, e a certeza do reencontro.

A D. Teresinha Moura, pessoa admirável, por toda paciência em relatar suas memórias e pela acolhida generosa em sua casa.

A Domingo Fuentes e Teresa Kisara, pelos primeiros anos do Projeto, pelos depoimentos e pelo compromisso com a sociedade brasileira.

A Cáritas Diocesana de Marília, na pessoa de Lourival Luiz da Silva, diretor executivo, a quem admiro e estimo muito, pelo apoio e confiança no meu trabalho de Coordenador Pedagógico do Projeto Barracão nos anos de 2003 e 2004 e Pesquisador do mesmo nos anos posteriores.

Aos educandos e educadores de ontem e de hoje, pela convivência cotidiana, por me ensinarem a vencer desafios e acreditar que o mundo pode ser diferente se fizermos nossa parte.

A minha querida amiga e orientadora Dra. Sonia Alem Marrach, por sua disponibilidade, inteligência ímpar, confiança e interesse em me acompanhar na realização desta Pesquisa.

Aos queridos professores e aos colegas do curso de graduação e pós-graduação da UNESP de Marília, meu respeito, admiração e saudades.

Aos muitos amigos:

Prof^a. Dra. Ana Paula Cordeiro, pelas interlocuções e leituras atenciosas dos meus textos,

Marianistas, pela formação humana e convivência que me brindaram, especialmente a Angel Pardo, quem conheceu em profundidade minha vocação de educador cristão, pelo respeito à minha decisão em deixar a Ordem e seguir os apelos do coração.

Religiosas Apóstolas do Coração de Jesus, educadoras e amigas, sobretudo à Analice Rocha Amorim, Isaura Orgaz e Márcia Cidreira,

Aos amigos, ex-alunos, e educadores do Colégio Sagrado Coração de Jesus, lugar em que me formei pessoa e educador, minha eterna gratidão e saudades,

Valéria Evangelista, por ter me apresentado os primeiros textos de Paulo Freire, e à Érica Porceli Alaniz, pela amizade e cumplicidade teórica.

Aos diretores do Colégio Marista de Ribeirão Preto, Pedro Armando Fossa e Ir. Paulo Ramos, por acreditarem no meu trabalho dando todo o apoio necessário, pela compreensão sobretudo nos momentos em que precisei me ausentar.

Aos amigos educadores e companheiros de trabalho do Colégio Marista de Ribeirão Preto especialmente a:

Lesciane Mael e Cassiano Uberti, a quem admiro e estimo muito, pelo carinho, amizade e apoio constante,

Sandra Carla Schiavetto, pela amizade que vale ouro, testada no calor do fogo das horas mais difíceis, pela cumplicidade teórica e leitura atenta desta dissertação, dedico especialmente este verso de São João da Cruz:

Quando estás carregada, estás junto a Deus, que é tua fortaleza e que está perto dos atribulados; quando estás aliviada estás junto a ti, que és tua própria fraqueza; porque a virtude e a força da alma crescem e se robustecem nos trabalhos suportados com espírito de paciência.

Fabíola Maria Giovanetti Marques e Luciene Oliveira, pela amizade, revisão textual e interlocução,

Teacher Maria Cristina Pinto, pela competência e prontidão na tradução para o Inglês do resumo desta dissertação.

Deus lhes abençoe.

Desde os inícios, até mesmo no tempo mais indeciso, quase nebuloso, em que começava a visualizar o processo de libertação, jamais pude entendê-lo como expressão da luta individual dos homens e mulheres, mas, por outro lado, sempre recusei a inteligência dele como fenômeno puramente social no qual se diluísse o indivíduo, manifestação pura da classe. (Paulo Freire IN: Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis, 2ª ed. Ed. Unesp: São Paulo, 2002, p. 207)

BORGHETTI, R. S. Limites e possibilidades de uma alternativa de educação: Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília, 2007, 214f. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

RESUMO

O objeto desta pesquisa foi o “Projeto Barracão” da cidade de Marília-SP que atende crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos incompletos em situação de risco. Desenvolvemos um estudo de caso, de enfoque histórico-organizacional. Foi uma pesquisa qualitativa e participante na área de História da Educação Brasileira Contemporânea com base em fontes bibliográficas e na pesquisa de campo, utilizando como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Foi um trabalho de reflexão que procurou interpretar momentos significativos da história da prática educativa do Projeto em questão construída a partir da memória dos fundadores e analisada a partir da representação social de seus atores, apoiada em autores da Educação, Filosofia, Sociologia e Psicologia, pois entendemos que a História como empresa de análise e tentativa de compreensão de um fato precisa de outras Ciências. Nosso quadro teórico foi construído a partir do pensamento educacional de Paulo Freire, dos conceitos de educação para a solidariedade e democracia. Percebemos a ausência da consciência crítica nas representações dos educandos e de alguns educadores o que, a nosso ver, compromete os objetivos do Projeto, caracterizando seu principal limite. Porém, a possibilidade que vislumbramos é a ressignificação das práticas já existentes, enfatizando os vínculos que existem entre os educadores e educandos, mas direcionando as atividades ao exercício da consciência crítica e à possibilidade de transformação da realidade social injusta a qual estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: educação não-formal, crianças e adolescentes, representação social, solidariedade, cidadania, educação-contemporânea.

BORGHETTI, R. S. Limits and possibilities of an alternative education: analyses of Barracão Project of Marília's Cáritas Diocesan. 2007, 214f. Dissertation (Master in Education)- Philosophy and Sciences College, Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" University, Marília, 2007.

ABSTRACT

The object of this research was the "Barracão Project" from Marília city-SP which cares for children and teenagers from 06 till 18 years old uncompleted in situation of risk. It was developed a study that focuses an organizable historical. It was a qualitative search that takes part in the History area of Contemporaneous Brazilian Education based on bibliographic sources and search in the field-work using as theoretical methodological support the Theory of Social Representation. It was a reflection work that tried to interpret remarkable moments in the history of the educative practices of the Project at issue built as since the founders' memory and analyzed as since the social representation of its actors supported in authors of Education, Philosophy, Sociology and Psychology, because we understand History as an enterprise of analyses and comprehension of a fact that needs other Sciences. Our theoretical view was built as since Paulo Freire's educational thought, education concepts for solidary and democracy. We noticed lack of criticism consciousness on students' and some educators' representations as well and in our opinion this fact binds the objectives of the Project, featuring its principal limit. However, the possibility we trace is the signification of the pre-existent practices, emphasizing the links between educators and students, but directing the activities to the practice of a criticism consciousness and the possibility of changing the unjust social reality in which we are inserted.

Keywords: Non-conventional Education, children and teenagers, Social representation, Solidary, Citizenship, Contemporaneous Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Educando C	120
FIGURA 2	Educando D	128
FIGURA 3	Educando E	129
FIGURA 4	Educando F	132
FIGURA 5	Educando G	133
FIGURA 6	Educando H	133
FIGURA 7	Educando I	134
FIGURA 8	Educando J	136
FIGURA 9	Educando L	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato institucional 5

CEBs – Comunidades eclesiais de base

CEM – Características da Educação Marianista

CF – Campanha da Fraternidade

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

NUDHUC - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania

PAI – Pensamento, Ação, Inteligência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Justificativa da escolha deste tema	17
Colocação do Problema e nossa hipótese de trabalho	18
Nosso objetivo	18
Método de nossa pesquisa	18
Fontes de pesquisa	22
Instrumento de nossa análise: a representação social na abordagem psicossocial.	26
Limites e possibilidades desta pesquisa	33
Organização dos capítulos	34
1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO BARRACÃO	36
1.1 Análise do contexto histórico-educacional	36
1.2 Por que surge a educação não formal no Brasil?	48
1.3 O município de Marília: lugar onde nasceu o Projeto Barracão.	51
1.3.1 Breve histórico do desenvolvimento econômico da cidade	51
1.3.2 Aspectos sócio-políticos e atuação social da Igreja.	52
1.3.3 Políticas de assistência social e de educação	54
1.4 Origem da Cáritas Diocesana: entidade mantenedora do Projeto Barracão.	56
1.5 Objetivos fundacionais do Projeto Barracão (1988-2000)	69
1.6 O Projeto Barracão a partir de 2001 até 2006: objetivos e participantes.	77
2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS PARA NOSSA ANÁLISE	82
2.1 O pensamento educacional de Paulo Freire	82
2.2 A evolução do conceito de solidariedade e a pertinência de uma educação para a solidariedade.	90
2.3 Conceito de democracia	100

3	O PROJETO BARRACÃO REPRESENTADO POR SEUS ATORES (EDUCADORES E EDUCANDOS)	103
3.1	O Projeto Barracão como espaço eclesial diferenciado	104
3.2	Espaço de Acolhida	107
3.3	Espaço de reflexão para educadores: complemento e contraponto da formação universitária.	112
3.4	Espaço alternativo de educação com práticas alternativas à da escola	117
3.5	Um espaço de construção de educação democrática e solidária	127
3.6	Espaço de fomentação de cultura	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	ANEXOS	
	MEMÓRIAS	
	Dona Teresinha Moura	159
	Domingo Fuentes	167
	Filosofia educacional do Barracão	176
	Teresa Kisara	180
	DEPOIMENTOS DE EDUCADORES	
	Educador A	184
	Educador B	187
	Educador C	190
	Educador D	195
	Educador E	197
	Educador F	202
	Educador G	205
	Estagiária A	208
	DEPOIMENTOS DE EDUCANDOS	
	Educando A	208
	Educando B	209
	DEPOIMENTOS DE EX-EDUCANDOS	
	Ex-educando A	209
	Ex-educando B	210
	Ex-educando C	212
	Ex-educando D	213

INTRODUÇÃO

Justificativa da escolha deste tema

Em nossa graduação em Pedagogia aprendemos a levantar questões acerca dos princípios que fundamentam as teorias da educação e, desta maneira, contribuir para a melhoria desta em nosso país.

Durante os anos de 2003 e 2004, trabalhamos diretamente na assessoria pedagógica dessa instituição não-governamental, sem fins lucrativos, mantenedora do projeto de educação não-formal chamado "Barracão", e procuramos contribuir dessa maneira para a emancipação de crianças e adolescentes vítimas do capitalismo globalizado que oprime e exclui. Hoje ainda atuamos na assessoria pedagógica, mas como consultores.

O trabalho nesse projeto nos motivou a querer conhecer melhor a prática desta realidade educativa. Todas as leituras e estudos que fizemos nesse período se voltaram para o aprofundamento da compreensão dessa modalidade de educação - a educação não-formal - que veio se estruturando no Brasil, principalmente depois dos anos 1990.

Por um lado, o pensamento de Gohn (2001) foi grande incentivador nesse aspecto. Segundo essa autora o fenômeno da educação não-formal pode ser entendido dentro das novas formas de sobrevivência, de lutas e resistência às mudanças muitas vezes avassaladoras deste início de milênio, porque são todos fenômenos que ocorrem num mesmo campo de disputa e tensões. Por isso, são necessárias pesquisas que abordem estes fenômenos. Por outro, a leitura do teórico da comunicação Harry Pross (1989) e do educador Paulo Freire (1976; 1999; 2001; 2003), incentivou-nos pensar que a

verdadeira educação para a solidariedade é um processo que deve favorecer às pessoas uma formação para respeitar as diferenças, sendo elas mesmas, seres autônomos, com direitos, deveres e oportunidades, numa relação na qual o principal é a coexistência entre os seres humanos. Assim, possibilitar que todos tenham o direito a uma educação democratizadora, significa que o princípio da solidariedade deve reger todo o processo educativo (DELORS, 2001).

O reconhecimento das diferenças encarando as diferenças existentes entre as pessoas ainda é pouco ensinado nas grandes instituições educativas, pela maneira pela qual estas estão estruturadas. O verticalismo que define a sociedade de classes também se impôs na organização escolar e suas denominações. Este esquema, muitas vezes, oferece poucas condições para que seus educandos olhem de maneira crítica a realidade na qual estão inseridos e dificultam o desenvolvimento da educação para a solidariedade, entendida como respeito às diferenças e ajuda ao próximo. O ensino que é oferecido implicitamente no sistema educacional parece ser o da rejeição, que traz como consequência drástica a consolidação de um povo com conflitos e sem condições de identificá-los e de se organizar para resolvê-los.

Segundo Pross (1989, p.28-29), uma educação solidária contempla a democracia e a fraternidade, entendidas como igualdade de direitos, deveres e oportunidades, podendo ser encontrada mais facilmente em espaços educativos alternativos, em pequenas salas de coexistência, no trajeto de casa à escola, nos recreios, nos encontros casuais e livres ainda que não sejam considerados e aproveitados devidamente, já que a educação formal que a maioria de nós recebeu educou-nos, sobretudo, no medo ao contato.

Colocação do problema e nossa hipótese de trabalho

Desse modo, pudemos perceber o que esse projeto, significou e significa para seus educandos (provenientes de classes sociais menos privilegiadas) e educadores, empenhados em oferecer, conforme verificamos, um trabalho educativo visando a inclusão social e o desenvolvimento da democracia. Segundo o “Plano de Trabalho” do Projeto Barracão, esse projeto sócio-educativo justifica sua existência em razão de populações que se encontram em situação de exclusão social.

Trabalhamos com a hipótese de que os atores sociais envolvidos demonstrariam em suas memórias, atitudes, informações e campo de representação que o Projeto Barracão, ao longo de sua história, é um espaço de educação diferente da escola, com uma ênfase na preparação para o exercício democrático e que procura oferecer à sociedade uma educação entendida como igualdade de direitos, deveres e oportunidades, em outras palavras uma educação entendida como solidária, pois este discurso foi encontrado explicitamente nos planos de trabalho¹ dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006 e nas asserções dos entrevistados. Entretanto, ao analisar as representações dos educandos e educadores, percebemos alguns limites que comprometeram nossa hipótese.

Contextualizando-o na história da educação brasileira contemporânea percebemos que estas iniciativas de educação não-formal podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa na medida em que oferecem uma formação crítica ainda que o neoliberalismo seja uma realidade de difícil reversão. Pretendemos contribuir para um melhor entendimento crítico dos limites

¹ Planos de trabalhos anuais disponibilizados na própria Cáritas, elaborados pela equipe pedagógica.

possibilidades de projetos de educação não-formal, já que estudos sobre este tema ainda são raros.

Nosso objetivo

O objetivo geral desta pesquisa é, a partir da análise das representações dos atores do Projeto Barracão, inseri-lo, como história local, no contexto da história da educação brasileira.

Natureza da pesquisa

Desenvolvemos um estudo de caso, de enfoque histórico-organizacional na área de História da Educação Brasileira desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo qualitativa e participante na cidade de Marília, oeste do estado de São Paulo, analisada a partir de fontes bibliográficas, tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Método de nossa pesquisa.

Interpretamos momentos significativos da história da prática educativa do Projeto em questão construída a partir da memória dos fundadores, e analisada a partir da representação social de seus atores e feita com base em autores da Educação, Filosofia, Sociologia, Teologia Psicologia, pois entendemos que a História, como empresa de análise, como tentativa de compreensão de um fato, precisa de outras ciências.

A história é uma disciplina de fronteira, ou seja, faz fronteira com diversas disciplinas, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia etc. (DUBY, 1986, p. 12).

Segundo Llyod (1995), a finalidade da História é expressar o processo de produção do conhecimento humano sob a forma da consciência histórica dos sujeitos. É voltada para a interpretação dos sentidos do pensar histórico dos mesmos, por meio da compreensão da provisoriedade desse conhecimento. Esta provisoriedade não significa relativismo teórico, mas que, além de existirem várias explicações e/ou interpretações para um determinado fato, algumas delas são mais válidas historiograficamente do que outras. Esta validade é constituída pelo estado atual da ciência histórica em relação ao seu objeto e a seu método. O conhecimento histórico possui formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, construídas a partir das experiências dos sujeitos.

A história tem como objeto de estudos os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como os sentidos que os sujeitos deram às mesmas, tendo ou não consciência dessas ações. Já as relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, de pensar ou de raciocinar, de representar, de imaginar, de instituir, portanto, de se relacionar social, cultural e politicamente. (BLOCH, 1976). Os processos históricos são marcados pela complexidade causal, isto é, vários acontecimentos distintos produzem uma nova relação enquanto diversas relações distintas convergem para um novo acontecimento histórico.

Desse modo, a investigação histórica pode detectar causalidades externas voltadas para descobertas de relações humanas, e causalidades internas que buscam compreender/interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações.

A produção do conhecimento histórico desta dissertação foi realizada a partir de um método, baseado na explicação e interpretação de fatos do passado partindo do princípio que a história da educação é

uma ciência complexa que deve ser vista, estudada e compreendida, segundo Cambi(1999), sob o paradigma da pluralidade das ciências humanas que se articulam em diversos níveis inter-relacionados e entrecruzados, possibilitando que nossa compreensão se faça desde sua amplitude e variedade. Neste sentido também está se alargando e ampliando as temáticas (LOPES & GALVÃO, 2001). Elaboramos, pois, a história de uma ONG na cidade Marília, com um referencial teórico que combina autores de matrizes diferentes como Pross (1989), cientista político e teórico da comunicação libertário, Paulo Freire, analisando-a a partir dos conceitos de Representação Social de Moscovici e de formação de Adorno, utilizando autores marxistas para a compreensão das relações sociais. Apoiamos-nos também em Hobsbawm (2006, p. 199-200) que vê possibilidades de encontrarmos conexão lógica entre os sistemas de pensamento e comportamento, entre o Marxismo e a História Nova, procurando articular a história às outras Ciências Humanas ampliando a compreensão do modo pelo qual as pessoas vivem em sociedade em sua classe particular e em sua situação particular na luta de classes.

Pelo fato de que estivemos implicados profissionalmente com o objeto escolhido consideramos a definição de pesquisa participante de Barbier (1985). Segundo o autor, esta vem a ser uma modalidade de pesquisa científica relativamente recente, que mantém uma postura crítica frente ao modelo positivista, concebendo e fazendo ciência a partir de uma perspectiva político-social. Sua característica peculiar é produzir conhecimentos a partir da implicação de todos os envolvidos na situação pesquisada.

A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p.120).

Segundo o autor, na pesquisa participante, o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda do pesquisador. Toda profissão baseada no envolvimento de uma relação humana supõe a implicação afetiva que ajuda a ir mais além na comunicação. O pesquisador envolvido com seu objeto de estudo também não pode escapar à implicação histórico-existencial, pois está totalmente engajado no aqui-e-agora de sua pesquisa, no presente e no projeto dos grupos dos quais é animador. (BARBIER, 1985, p.110). Há uma reciprocidade nas influências do pesquisador e dos pesquisados na qual ambos aceitam questionar suas existências quanto aos fundamentos, à orientação e às opções afetivas e racionais fundamentais.

A implicação estrutural-profissional é o nível, por excelência, da mediação. Fazer pesquisa participante em ciências humanas é assumir o risco, que a academia não conhece concretamente, de ser interrogado sobre o papel e a função que se exerce como pesquisador e especialista na sociedade, isto é, aceitar uma interpelação sobre o sistema de valores e de atitudes do pesquisador do qual depende o equilíbrio da personalidade.

Se a nossa intenção foi desenvolver um estudo de como a prática educativa foi representada pelos atores do Projeto Barracão bastou-nos um pequeno número de pessoas de origens culturais diversificadas e representativas do grupo: o que nos importou foi a representatividade do entrevistado e a qualidade da entrevista e, como

é pesquisa participante, a qualidade do envolvimento do pesquisador com os atores sociais além de uma sensibilidade para perceber e incorporar na pesquisa elementos significativos da realidade estudada.

Segundo Richardson (1999, p.90), esse tipo de pesquisas que se caracterizam como tentativas de compreenderem detalhadamente significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados em lugar da produção de medidas quantitativas ou comportamentos, são denominadas pesquisas de abordagem qualitativas. Portanto, será uma pesquisa participante de abordagem qualitativa.

Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: a) seleção de uma bibliografia sobre história contemporânea, história da educação e história da educação brasileira cujos autores abordam o pensamento contemporâneo em educação; b) elaboração de um quadro teórico a partir da análise dos conceitos de representação social, democracia, solidariedade, educação libertadora conforme a bibliografia consultada; c) coleta de dados a partir dos depoimentos pessoais por meio de questionários, entrevistas, conversas informais, registros imagéticos, atividades artísticas e literárias; d) Os resultados serão obtidos através da análise das representações partir do quadro teórico estruturado, procurando compreender a elaboração das afirmações e imagens da realidade percebidas e construídas pelos atores sociais.

Fontes de Pesquisa

- Memória

Como não encontramos registros do início do projeto, recorreremos à memória de três pessoas que estiveram presentes no

começo do Projeto Barracão: da fundadora, D. Teresinha Moura, , assistente social aposentada, uma das primeiras de Marília; de um educador, Domingos Fuentes, membro da ordem dos religiosos marianistas; e da primeira diretora executiva depois da fundadora, Teresa Kisara, articulando-as ao pensamento de autores que explicaram esse momento histórico.

Para Halbwachs (1975, p.27-39 apud MARRACH, 1983, p.28-29) a memória é definida como um fato social, não individual, no qual incidem a realidade do grupo, as instituições sociais, as convenções e os valores culturais. Assim, a imagem do passado que se apresenta na memória, não é em si a identidade do indivíduo, pois está ligada ao grupo ao qual pertenceu. Portanto, a representação que o indivíduo faz no presente permite que a história possa ser reconstituída, pois a linguagem está permeada de “noções gerais” que interferem na maneira de reconstituir o passado, conferindo-lhe um novo conteúdo, ligando-o ao presente.

O mesmo Halbwachs (1990) ao definir história não exclui a utilização da memória quando afirma:

[...] Não se trata mais de revivê-la (a memória) em sua realidade, porém de recolocá-la dentro dos quadros nos quais a história dispõe os acontecimentos, quadros que permanecem exteriores aos grupos, em si mesmos, e defini-los, confrontando-os uns aos outros. É como dizer que a história se interessa, sobretudo pelas diferenças, feita a abstração das semelhanças, sem as quais todavia não haveria memória, uma vez que nos lembramos apenas dos fatos que tenham por traço comum pertencer a uma mesma consciência. (HALBWACHS, 1990, p. 86).

Ecléia Bosi (2003) considera a memória uma história social bastante desenvolvida quando afirma que a arte da narração não está confinada nos livros, pois seu veio épico é oral (p.85). Diferentemente do receptor da comunicação de massa que, segundo a mesma autora,

pode ser considerado um ser desmemoriado pelo excesso de informações que anulam o desejo de conhecimento, haja vista ser muito difícil a assimilação do excesso das informações, o narrador exerce a função da memória que é o conhecimento do passado que se organiza e se ordena no tempo: O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam (BOSI, 2003, p. 85). Portanto, a arte de narrar trabalha a matéria prima da experiência. Em outras palavras o narrador

[...] é um mestre de ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada, circunda o narrador. (BOSI, 2003, p. 91).

Queremos ressaltar que, durante estas entrevistas, fomos sujeitos enquanto indagávamos e procurávamos conhecer e objeto quando ouvíamos e registrávamos, ou seja, instrumentos que os narradores se valeram para transmitir suas lembranças. Em nossa pesquisa, a memória destas pessoas possibilitou-nos a compreensão da representação de um grupo social sobre uma prática educativa vivida em um projeto de educação não-formal, o que, a nosso ver, constitui-se um fato histórico.

- Depoimentos pessoais

Coletamos também dados a partir dos depoimentos pessoais informais. A pedido dos educadores e educandos omitimos seus nomes nas citações e nos anexos do trabalho. Apenas constarão os nomes dos fundadores.

Os depoimentos pessoais feitos em forma de entrevistas individuais não dirigidas procurou trabalhar os significados, as atitudes e os valores que os atores apresentaram em relação ao Projeto Barracão, visando captar a complexidade dos aspectos subjetivos da realidade vivida de uma forma mais espontânea (Gaskel, 2002). Não seguimos uma ordem estabelecida introduzindo apenas o tema da pesquisa pedindo que os sujeitos falassem sobre ele, inserindo eventualmente alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa.

- Desenhos temáticos

Utilizamos também a técnica do desenho-temático com algumas crianças que, por timidez, tinham dificuldade de se expressar verbalmente e com aquelas recém chegadas ao Projeto que também apresentavam certa timidez para conversar conosco. De acordo com Coutinho(2001), o desenho com tema se torna relevante por ampliar tanto o conhecimento das atitudes básicas do sujeito, quanto a expressão de seus sentimentos e suas simbolizações configurando um processo de comunicação de suas representações.

A interpretação dos desenhos fundamentou-se em Abric (1994) que estabelece a existência de três etapas que devem ser percorridas quando da utilização do desenho como fonte de pesquisa:

1ª produção de uma série de desenhos a partir de um tema. No caso desta pesquisa, solicitamos aos educandos que desenhassem o que o Projeto Barracão significava para eles;

2ª verbalização dos sujeitos a partir desses desenhos; Após o término na confecção dos desenhos, fomos conversando com cada educando sobre o que tinha desenhado e o porquê.

3ª análise qualitativa dos elementos constitutivos da produção gráfica a partir do quadro teórico que estabelecemos.

Segundo esse autor, essas três fases permitem não só evidenciar os elementos constitutivos da representação, mas inclusive acessar mais rapidamente a significação central da representação produzida.

Acreditamos assim que essa técnica pudesse favorecer a livre expressão de sentimentos e emoções, constituindo um processo de comunicação por meio do qual os sujeitos pudessem expressar o seu modo de entender a realidade a qual estão inseridos, materializando de forma inconsciente as imagens.

A Representação social na abordagem psicossocial como instrumento para nossa análise:

Os dados coletados foram analisados a partir da teoria da Representação Social de abordagem psicossocial articulando nosso os dados coletados ao quadro histórico e conceitual na intenção de compreendermos as afirmações e imagens da realidade percebidas e construídas pelos atores sociais.

As representações sociais constituem uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da História, da Sociologia, da Educação e da Psicologia Cognitiva. Nesta óptica, compreendemos as representações sociais como um campo transdisciplinar, pois possibilita discutir o que é comum nas demais ciências (JODELET, 1985) situando-se seio do debate atual sobre ciência não só pelo questionamento que suscita sobre a natureza do conhecimento e sobre a relação indivíduo-sociedade, mas, sobretudo, por inserir-se dentro do paradigma da complexidade (MORIN, 1983). Apropria-se da tradição vigotskiana que define o indivíduo como uma entidade social e como tal, um símbolo vivo do grupo que ele representa. Dessa forma, esse indivíduo no grupo pode ser abordado como sujeito genérico ou como o grupo no indivíduo, desde que

tenhamos uma compreensão adequada do contexto social no qual está inserido e da complexidade de significados na qual os objetos de representação estão localizados (VIGOTSKY, 1978).

No caso de nossa pesquisa, a teoria das representações sociais nos ofereceu condições para captar as contradições da realidade vivida no cotidiano do projeto "Barracão" através do universo imaginário (desejos, universo cultural, perspectivas) para depois analisarmos como esta realidade concreta foi e é captada sob a perspectiva das diversas expressões da comunicação dos atores implicados.

As representações são fenômenos elaborados e compartilhados socialmente que se manifestam como elementos cognitivos tais como imagens, conceitos, categorias, teorias, mas não se reduzem a apenas isso. São modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São estruturas flexíveis, dinâmicas e permeáveis que co-existem com estruturas permanentes, estruturadas na interface de contextos sociais de curto e longo alcance históricos, definidos por Geertz (1978) como teias de significados tecidos pelo homem ao longo da história da espécie, ou seja, como conjunto cumulativo das produções culturais que circulam numa determinada sociedade sob as mais variadas formas (literatura, canções, provérbios, mitos, pinturas) filtradas pela visão de mundo desta época e reinterpretadas pelo grupo mais especificamente pelo habitus (BOURDIEU, 1983), isto é, disposições adquiridas em função de se pertencer a determinados grupos sociais que expressam as culturas caracterizadas na multiplicidade dos lugares, da diversidade e da contradição presentes no senso comum das pessoas (SPINK, 1993).

Assim, não nos cabe catalogar os conteúdos relatados pelos atores sociais em busca do estável e do consensual porque eles são essencialmente heterogêneos. Entretanto, não abrimos mão do

consenso, pois a determinada ordem social sempre é sustentada com pressupostos de natureza ideológica, conhecimentos historicamente aprendidos ou até mesmo ressonâncias do imaginário social.

Enquanto forma de conhecimento prático, Spink (1993) destaca três funções que definem o processo de estruturação das representações sociais: a função cognitiva evidenciada por dois processos envolvidos na elaboração das representações: a ancoragem compreendida como a incorporação do que é estranho no pensamento já constituído e a objetivação compreendida como uma operação formadora de imagens, ou seja, o processo através do qual são formadas as noções abstratas e estas são transformadas em algo concreto, quase tangível; a função afetiva que se remonta à dinâmica da interação social e, mais especificamente à elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção de identidades ameaçadas; e a função social que se remete á esfera das trocas sociais.

Moscovici (2004) em sua teoria das representações sociais tornou possível que compreendêssemos que é através da comunicação que o conhecimento toma aparência e forma e podemos reconhecer um fenômeno social específico além de fornecer os meios para torná-lo compreensível como processo. Ele a define como

Um sistema de valores, idéias e práticas como uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1976, p. 13, in: MOSCOVICI, 2004, p. 21).

A representação social está relacionada, pois, ao pensamento simbólico e toda forma de vida mental que pressupõe linguagem. Portanto, é também um processo sociocultural, ou seja,

relações que dotam a representação do contexto sociocultural e, até mesmo, político em que se dá. Daí a utilização agora redundante, do termo representação social. De acordo com Silva (2000, p. 97), trata-se de um

conceito central em campos como a filosofia e a psicologia social, nos quais tem conotação bastante diferentes. Na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos estudos culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como significante: um texto, uma pintura, uma fotografia. Pesquisam-se aqui conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.

O que nos chamou a atenção na escolha da representação para compreendermos nosso objeto de pesquisa foi a constituição da linguagem específica que acompanha a formação da representação.

Para registramos as histórias de vida dos fundadores e colhermos os elementos de representação dos atores do projeto, elaboramos entrevistas não diretivas com cada ator que voluntariamente se dispôs a conversar conosco. Ao passarmos para a linguagem escrita, procuramos eliminar apenas repetições, respeitando os conteúdos dos relatos. Por isso, após terminarmos este procedimento, devolvemos para os relatores uma cópia escrita de seus relatos para que pudessem corrigir os eventuais erros cometidos no momento da transcrição.

Uma vez feito isso prosseguimos nossa análise escolhendo trechos dos depoimentos, relacionando-os com nosso quadro teórico.

Partimos do princípio que o significado das palavras provém da maneira como lidamos com as informações que recebemos e a racionalidade do nosso lidar depende do contexto e da explicação que

damos aos fatos. Assim, a representação pode ser a motivação e o produto da comunicação, pois sem ela não existiria comunicação.

1. Em algumas teorias, a representação é uma função da linguagem concebida como:

a) a representação do pensamento em linguagem;

b) a representação lingüística do mundo como experiência empírica.

2. Em termos sociais, a representação tem:

a) um significado político no sentido de significar a representação por meio de corpos institucionais, ou grupos de pressão, dos interesses dos sujeitos políticos – uma idéia definitivamente ligada às concepções modernas e liberais do processo democrático;

b) um significado mais sutil que ligou as práticas e normas de representação que pode, por exemplo, ser usado na mídia de massa, para expor imagens de grupos sociais específicos. Nesse sentido, a representação não significa necessariamente a representação de interesses do grupo ou do indivíduo representado. Um grupo pode ser representado de uma maneira que poderia ser compreendida como um esteriótipo dele. Então, neste contexto, a representação pode ser caracterizada como uma desrepresentação: como uma apresentação ou a construção da identidade. Tais construções da identidade podem estar intimamente ligadas a questões de ideologia e poder e às formas de discurso implicadas nos procedimentos pelos quais tais imagens são criadas. Consequentemente, a construção de conceitos relacionados a questões de gênero, raça ou sexualidade é um problema de representação. (EDGAR&SEDGWICK, 2003, p. 287)

Para nós, as representações têm o poder de mudar a estabilidade de organização do ato comunicativo e sua estrutura depende da consciência e da constância dos padrões de comunicação que a mantém. Podem ser também um processo-produto sociocultural, psicológico e político. Não refletem a realidade e tão somente ela. As representações estão intrínseca e inexoravelmente imbricadas no próprio processo de compreensão da realidade e servem para

familiarizar o não-familiar. Isso as eleva à competência de serem consideradas também um estudo científico como a memória, pois podem ser compreendidas como fenômenos e descritas através de uma técnica metodológica adequada a circunstâncias específicas. Em outras palavras, a teoria das representações sociais pode nos fornecer um referencial interpretativo de práticas sociais inseridas em um contexto histórico determinado.

No caso desta pesquisa, pudemos encontrar nas palavras expressas nos depoimentos pessoais, e em algumas formas de expressões artísticas dos educandos o eixo condutor do pensamento em formação dos atores do Projeto Barracão que, por sua vez, contribuíram para a compreensão da prática educativa do Projeto. A decisão de utilizarmos as representações sociais como fonte desta pesquisa em história da educação baseou-se na crença de que essa valorização representa uma abertura aos novos paradigmas das ciências psicossociais. A abordagem e a realização de pesquisas utilizando as representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão da sociedade.

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, quais opiniões formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo, e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Portanto, para estudá-las, em primeiro lugar foi indispensável conhecer as condições do contexto histórico em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa "análise contextual". Isso porque entendemos que as representações

sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

Reiterando: há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do "senso comum") sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de conhecer os emissores não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

Entretanto, ainda que a sua importância seja enfatizada em várias ocasiões, o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado por grande parte dos educadores. Quando utilizamos as representações sociais, acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

Limites e possibilidades desta pesquisa.

A pesquisa participante é uma modalidade dentro da ciência onde o limite entre o distanciamento e a proximidade algumas vezes se confundem, e as contradições aparecem. Como estivemos implicados

profissionalmente durante um período de dois anos no Projeto Barracão, ao estudá-lo procuramos fazer o trabalho do intelectual transformador que segundo Giroux (1997, p. 187) não é apenas a pessoa das letras, o produtor e transmissor de idéias, mas é aquele que pode fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições da opressão trabalhando em diversos grupos que resistam ao conhecimento e práticas sufocantes que constituem sua formação social.

Nesse sentido, procuramos identificar possibilidades na prática educativa do Projeto Barracão, mas também reconhecer que não é uma saída para todos os problemas dentro do contexto do neoliberalismo, em que a semicultura prevalece e a miséria cresce a olhos vistos.

Organização dos capítulos

Organizamos nossa dissertação em três capítulos. Não tiramos conclusões. Deixamos um item reservado a algumas considerações que apontam os limites e as possibilidades do Projeto.

No primeiro capítulo mostramos a origem do Projeto Barracão relacionando-o com a preocupação da Igreja Católica e seu compromisso social que se concretizou no Brasil da década de 1960:

sua atuação concreta através de seu pensamento social e a Rede Cáritas que se estrutura na complexa situação de conjuntura caracterizada pela decadência das políticas públicas sociais, fruto da ideologia neoliberal que disseminada em nossa sociedade.

Contextualizamos a história do Projeto Barracão construída a partir da memória de seus fundadores relacionando-as ao pensamento de alguns historiadores, sociólogos e educadores. Vimo-lo como uma das novas formas de sobrevivência, de lutas e resistência às mudanças muitas vezes avassaladoras deste início de milênio. A história do Projeto Barracão pode ser considerada história imediata que, segundo Lacouture (2001), nasce da angústia existencial do homem contemporâneo gerada pela opressão da violência veiculada nos meios de comunicação de massa que cunha o raciocínio e o impulsiona em explicar o que está acontecendo no presente imediato.

Identificamos que as novas alternativas de educação nascem em um campo histórico de disputa e tensões que geraram uma espécie de cidadania truncada, o analfabeto secundário, e possibilitou o surgimento e a estruturação de novos movimentos educacionais, começando com a Proposta de Paulo Freire.

O quadro teórico de análise foi construído no segundo capítulo. Nele procuramos interpretar os significados de acolhida, diálogo, solidariedade e democracia que utilizaremos para interpretarmos as representações dos atores do Projeto.

O terceiro capítulo procurou analisar a educação proposta pelo Projeto Barracão a partir da representação que os atores sociais do projeto Barracão, em seus diversos momentos históricos, fizeram do mesmo. Após coletarmos os depoimentos e desenhos, elencamos cinco categorias para que esta análise ficasse mais didática e interessante que foram analisadas segundo o quadro teórico elaborado no capítulo anterior.

Consideramos o fato de que o Barracão se dedica à educação de crianças e adolescentes que vivem em contextos de violência e opressão social, porém elaboramos uma reinterpretação do conceito de solidariedade que permite compreender uma práxis educativa que deve se estender a outras circunstâncias sociais, sob um novo enfoque para os nossos tempos.

Não tiramos conclusões definitivas. Propusemos algumas considerações finais sobre nosso estudo apoiados identificando os limites do Projeto Barracão e apontando algumas possibilidades que podem ser ressignificadas na prática educativa do Projeto.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO BARRACÃO

1.1 Análise do contexto histórico-educacional

O Projeto Barracão (1989- 2006, período que estudamos) é fruto de um contexto econômico iniciado e configurado no mundo a partir da segunda metade do século XX que ocasionou uma significativa mudança no padrão de vida das pessoas que estavam acostumadas, por exemplo, ao pleno emprego.

A economia nacional iniciava seus projetos de exclusão da mão-de-obra humana, inclusive a dos grandes setores de empregados de escritórios e profissionais liberais. Em nível internacional aparece, cada vez mais forte, uma economia neoliberal que enfraquece os Estados-Nações, os quais até então eram capazes de garantir e controlar grande parte de sua renda através das transferências sociais dos serviços de previdência, saúde e educação.

Organismos financeiros² internacionais apoiados pelos grandes países capitalistas, principalmente os Estados Unidos adquiriram crescente autoridade sobre os países do terceiro mundo e dos procedentes do bloco soviético após o colapso de suas economias em 1989, tornando-os cada vez mais dependentes da disposição dos países ricos em concederem-lhes empréstimos sempre condicionados a políticas de acordo com o interesse das autoridades bancárias.

Corragio (1998) salienta que esses organismos passam a exercer fortes pressões para impor às políticas macroeconômicas cuja finalidade é garantir a construção e legitimidade do sistema global neoliberal que tende efetivamente à subordinação das políticas sociais

² O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)

ao objetivo econômico da competitividade através, sobretudo, da redução dos gastos públicos.

Segundo Murrach (1996) a globalização marcada pelo neoliberalismo restringiu os direitos do homem e do cidadão, a liberdade pública e democrática e a participação do Estado no amparo aos direitos sociais, enfatizando os direitos do consumidor, ou seja, reduzindo o cidadão a mero consumidor. Dentro do discurso neoliberal, a educação deixou de ser parte integrante do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Nesse discurso, podemos encontrar três objetivos que determinaram a adequação da educação brasileira inserida aos mecanismos do mercado, de modo que a escola e a universidade funcionassem à sua semelhança:

1) A educação escolar deveria estar atrelada à preparação para o trabalho e a educação superior deveria estar implicada ao mercado e às necessidades da livre iniciativa enfatizando a aquisição de técnicas e linguagens da informática, de organização e de trabalho cooperativo, que tornariam o indivíduo apto para a competição no mercado nacional e internacional.

2) A escola e a universidade deveriam se constituir num meio de transmissão da doutrina neoliberal na qual o educando é o consumidor da educação e as escolas deveriam competir no mercado.

3) O estado deveria reduzir sua contribuição no financiamento da educação, financiando-a apenas nos produtos didáticos e para-didáticos provenientes da indústria cultural e da informática (MARRACH, p.46-49).

Coraggio (1998, p. 102) explica-nos a correlação que o Banco Mundial estabelece, chamando-a de teorema entre

sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Na prática, essas medidas, certamente, ampliaram as barreiras sociais que entravam o acesso à formação para a autonomia, isto é, de cidadãos autênticos, elementos indispensáveis na composição de uma sociedade democrática.

Recorremos, pois, à teoria crítica de Adorno (2000) para explicar melhor o que entendemos deste conceito do qual decorrerá grande parte do desenvolvimento deste trabalho. O conceito de formação o qual nos embasamos, encontra-se aliado aos conceitos de educação e emancipação, ambos compreendidos como maioridade intelectual, herança dos ideais iluministas e exigência evidente de uma sociedade democrática que necessita de cidadãos livres (ADORNO, 2000, p. 169). A idéia de formação e emancipação em Adorno consiste em que o indivíduo pense problemáticamente conceitos, sabendo dar-se conta como estes são assumidos, adquirindo um juízo autônomo e independente a seu respeito. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade de seres livres e iguais, portanto, democrática na essência. Quanto mais lúcido e consciente o indivíduo, ou seja, mais cidadão e, portanto, mais autônoma seria a sociedade (ADORNO, 2000, p. 80).

O esclarecimento é o processo pelo qual o sujeito vence a ignorância, supera preconceitos adquirindo assim capacidade de pensar por si próprio numa perspectiva de racionalização ou desencantamento do mundo em que tudo pode ser explicado racionalmente. Este desencantamento faz com que o homem se liberte do medo do desconhecido. Mas esta desmistificação da natureza desemboca no mito da ciência positiva, no conhecimento pela dominação da natureza e da naturalização do homem, ou seja, no mito do esclarecimento. Significa

que há um esforço constante de reflexão e auto-reflexão em busca da razão libertadora, da superação de novos mitos e da dominação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.13). Ao mesmo tempo em que ocorre o esclarecimento, ocorre também obscurecimento: a humanidade, no esforço constante de adaptação ao novo, parece ter liquidado a memória, o tempo e a lembrança, do mesmo modo que a industrialização eliminou os restos da atividade artesanal também como as categorias da aprendizagem. Essa perda de consciência aliada ao elevado grau de competitividade destes tempos criou novas categorias de excluídos, inclusive no acesso ao mercado de trabalho. Embora a perda da consciência histórica seja uma característica destes tempos, Adorno (2000) não a perde ao atentar-nos para o fato de que o desenvolvimento trouxe consigo a exclusão e a alienação. Isso trouxe como consequência a consolidação de uma humanidade que não sabe lidar com seus conflitos:

A ordem econômica, e seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continua obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete à idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma adaptação, da identificação com o exigente, com o dado, com o poder enquanto tal gerou o potencial totalitário. (ADORNO, 2000, p.43).

A sociedade capitalista implantou uma espécie de desumanização a tal ponto que os dominantes monopolizam a formação cultural como um todo, negando aos trabalhadores todos os

pressupostos para uma verdadeira formação, monopolizando inclusive o ócio. Consideram-na como uma lacuna aberta que precisa ser ocupada e nivelada por baixo pelos meios de comunicação de massa, em especial a televisão. Adorno (1996) chamou esse nivelamento de semiformação que leva o indivíduo a dispor de uma “segunda” cultura não oficial marcada pela indústria cultural, massificada, à medida que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo com ela concorda. Apareceu neste cenário uma semicultura, isenta de responsabilidades, a-histórica, o que muito dificulta sua correção pedagógica.

A semicultura alimenta, portanto, um narcisismo coletivo fazendo com que os indivíduos compensem sua consciência de uma impotência social: a este pseudoprogresso está mesclado como fermento uma parcela de barbárie, de degradação. No entanto, para Adorno(2000), ainda é a formação, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois se descuidou de suas possibilidades. Somente ela prepara os indivíduos para viverem em uma sociedade democrática.

Diferentemente do passado, o conflito enfrentado pela sociedade neoliberal não se encontra tanto no tocante às relações de produção, mas em seu caráter ideológico: o proletário se integra à massa mediada superficialmente pela mídia que nivela sua consciência tomando-a de maneira global, permitindo-lhe ter uma sensação de pseudo-autonomia, pseudo-liberdade e pseudo-autodeterminação.

Neste cenário, as lutas sociais relevantes são pela inclusão social de setores sociais que antes estavam excluídos por estarem em desigualdade socioeconômicas e que agora estão excluídos também por desigualdades socioculturais. Assim, a formação deveria dedicar-se de uma maneira comprometida na elaboração do passado da humanidade, reforçando a autoconsciência dos indivíduos e, por esta via, também o seu eu.

Uma das soluções para essa problemática seria educar as pessoas a usufruírem os meios de comunicação de massa sem serem iludidos, sem estarem desconectados da realidade, sem perderem o sentido da história, ou seja, sem subordinarem-se às ideologias que neles estão implícitas. No contexto de hoje, poderia ser essa uma das funções essenciais da escola e da universidade. Porém, não é essa a realidade da educação formal que encontramos: o processo de democratização do ensino tão divulgado desde meados do século passado acarretou na massificação da escola e da universidade respondendo, cegamente, aos apelos da nova ordem neoliberal. Para afirmarmos isso, apoiamo-nos na tese de livre-docência de Sônia Murrach (2006)

No decorrer da história, do século XIX ao nosso século, o pensamento educacional passou do iluminismo e da busca de esclarecimento para o pensamento educacional democrático, pela democratização do ensino, que esbarrou na instituição do processo de escolarização como controle de massas e foi devorado pela indústria cultural, através de uma política deliberada de massificação do ensino. Enfim, a educação foi ao mercado para ampliar os lucros do capital e aumentar as estatísticas do Brasil-potência e, depois, dos governos da Nova república, em época de eleição. (MARRACH, 2006, p. 302)

A educação formal acabou debilitando-se e perdeu seu caráter peculiar de reflexão da realidade, nivelando por baixo a qualificação profissional que deveria oferecer.

Porém, parece que as políticas educacionais, da maneira que estão formuladas estimulam a manutenção de um sistema que agudiza as diferenças sociais econômicas e culturais. Criou-se uma sociedade massificada de especializados que trabalham no progresso da técnica, desprovida de preparação para exercer o senso crítico e a responsabilidade política. Esta parece ser a ideologia principal de uma

educação que contribuiu para a manutenção desse sistema social excludente.

Além da semiformação, encontramos também um verticalismo rigoroso na estrutura curricular e organizacional das escolas que reproduz a organização da sociedade que prepara o indivíduo contemporâneo para a solidão egoísta, condenando-o à unidimensionalidade e não à pluralidade (PROSS, 1979): as grandes instituições educativas do século XX, públicas ou particulares, funcionaram como verdadeiras empresas capitalistas, dificultando a reflexão. Portanto, é difícil que estas, da maneira que foram estruturadas para funcionarem, pudessem ter oferecido uma autêntica educação.

Porém, o problema da formação continua a questionar-nos. Como vimos anteriormente, Adorno (1985), alemão, músico, amante da arte e da cultura erudita, pensador do seu tempo, fez a crítica da cultura defendendo a auto-reflexão crítica da formação de maneira radical. Entretanto, como seres humanos imersos em uma sociedade dos meios de comunicação de massas, não podemos cair no erro em perguntar-nos se a cultura veiculada por estes meios é boa ou é ruim.

Umberto Eco (2001) ao contextualizar historicamente o fenômeno da nova cultura veiculada pelos meios de comunicação de massas percebeu-a como fenômeno inseparável da realidade do homem contemporâneo. Assim, não podemos negar a influência que este tipo de cultura exerce na vida da humanidade. Precisamos entendê-la como uma definição de ordem antropológica válida precisamente para indicar um contexto histórico onde todos os fenômenos comunicacionais, desde as propostas para o divertimento evasivo até os aspectos que levam à interiorização do ser humano, surgem dialeticamente conexos cada um deles recebendo deste contexto uma qualificação que não mais permite reduzi-los a fenômenos parecidos surgidos em outros momentos históricos. (ECO, 2001, p.15).

Todos fazemos parte da massa. Mas o que podemos fazer diante dessa realidade? O grande e talvez o principal desafio do homem hodierno é elaborar sua imagem livre em relação à máquina e não libertado pela máquina. Para isso, Paulo Freire (1984, p. 17), apontou-nos para uma reflexão a partir de um possível esforço político-pedagógico como forma de resistência contrária a essa nova realidade imposta. Para ele, a educação oferecida pela escola, principal instituição responsável pela formação do homem de nosso tempo, deveria estar:

À altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: "vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!", não? (FREIRE, 1984, P. 24).

Entretanto, a novidade do projeto neoliberal para a educação, contrária aos ideais acima expostos, foi a adequação pura e simples da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que funcionassem competitivamente. Nesse contexto, a retórica neoliberal resumiu este modelo na palavra qualidade. (MARRACH, 1996). Conceito que valorizou mais a memorização do que a reflexão prioriza o que chama de "reutilização da informação da informação" ao diálogo e esqueceu expressões como gosto pela leitura, métodos e clareza de pensamento, explicação das causas profundas, elementos que caracterizam a verdadeira formação que embasa todo e qualquer trabalho científico e acadêmico.

Nesse quadro, percebemos certo descomprometimento da educação formal como formadora de indivíduos autônomos e verdadeiramente livres. A educação formal parece ter assimilado a ideologia do mercado, descaracterizando-se da mesma forma que,

como afirma Benjamin (1980), as técnicas de reprodutibilidade do início do século passado, descaracterizaram e massificaram as obras de arte.

Uma suposta idéia de educação de qualidade passou a ser representada por uma idéia definitiva de solução mágica para os problemas do universo. Propôs uma mudança objetiva nos padrões acadêmicos e industriais: uma espécie de conciliação entre o artesanal contido nas pesquisas bibliográficas e na reflexão acadêmica desinteressada das universidades públicas à expectativa do lucro, na pesquisa aplicada única e exclusivamente à indústria para fins empresariais. Isto, certamente, favoreceu ainda mais as áreas da microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de ciências humanas, sobretudo dos cursos de licenciatura em geral, que deveriam favorecer a verdadeira reflexão do papel do educador como principal instrumento na formação da consciência crítica da sociedade.

Neste sentido pareceu-nos que este novo modelo comprometeu a educação como expressão de uma cultura humana, à medida que desfavoreceu a formação dos indivíduos para a autonomia. Aos mesmos moldes da universidade na era dos meios de comunicação de massa, a escola, tanto a particular quanto a pública, assimilou também os novos conceitos de gerenciamento ou de reengenharia: a qualidade da educação básica passa a ser medida baseada nas técnicas de comunicação de massa tais como salas de aula mais confortáveis e sofisticadas, equipadas com computadores e aparelhos de TV.

Para avaliar a situação da educação do mundo e, de um certo modo, tranquilizar a consciência das pessoas, o relatório Delors (2001) da UNESCO fez um balanço positivo da questão da educação no final do século XX, constatando que, possivelmente, a humanidade pudesse ter tido mais acesso à escolarização que em 1914. Pode até ser, se considerarmos o fato de, pela primeira vez na história da humanidade a maioria dos seres humanos pode ser descrita como

alfabetizada, pelo menos nas estatísticas oficiais, embora o significado desta conquista não considere o mínimo de competência oficialmente aceito como alfabetização: capacidade de ler, interpretar o que se leu e fazer o uso da escrita para expressar o pensamento.

Em outras palavras o processo de democratização do ensino no século XX fez com que a humanidade fosse vítima do processo de massificação da cultura. Os revolucionários projetos de educação para todos, de alfabetização, reduziram-se a leis que obrigaram a maioria das pessoas no planeta a aprender a ler e a escrever apenas (analfabetismo funcional). Marrach (2006) verificou nas pesquisas de Maria José Werebe, que depois de no início da república o Brasil contava com uma herança de 78% de analfabetos. Hoje, 116 anos depois de vida republicana, a taxa de analfabetismo funcional é de 77%, de acordo com o Ibope (publicado na FSP, 12-9-2004, A2). Essa pseudo-emancipação parece ter sido, ao mesmo tempo, uma cassação aos direitos do cidadão, porque o ato de aprender passou a ser controlado pelo Estado e suas agências: a escola, o exército e a justiça.

A ideologia que parecia ser o pano de fundo presente em todos esses projetos não era a de formar pessoas autônomas, ou seja, libertá-las, emancipá-las para que falassem por si mesmas, mas a domesticação dos chamados analfabetos: domesticação de suas memórias, das habilidades de se concentrarem, da astúcia, da criatividade, do aguçado sentido auditivo dessas pessoas que sempre fizeram parte da história e ajudaram a construir a história através da transmissão oral que deu origem aos mitos, às canções, às orações, às piadas, elementos muito mais antigos que a escrita. Certamente a literatura passou a existir a partir de toda essa transmissão oral. Talvez esse analfabeto foi o que se conseguiu exterminar.

Porém, para Enzensberger (1995) o que hoje predomina em nossa sociedade é a figura do analfabeto secundário, produto de uma nova fase da industrialização. Ironicamente o descreve dessa maneira:

É uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória; o fato de ele não ter uma mente própria o exime de pressões; sabe dar valor à sua capacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que está acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável. Apresenta uma considerável determinação em conseguir se impor. Não precisamos, portanto, nos preocupar com ele. O fato de o analfabetismo secundário não ter idéia de que é um analfabeto secundário, contribui para seu bem estar. Ele se considera bem informado, consegue decodificar instruções, pictogramas e cheques e se movimenta num mundo que o isola de qualquer desafio à sua confiança. É impensável que ele possa ficar frustrado com seu ambiente. Afinal de contas, foi este ambiente que o gerou e o formou para garantir sua própria sobrevivência sem problemas. (ENZENSBERGER, 1995, p. 49).

O século XX terminara não com uma comemoração desse progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação, em que tantos cérebros pensantes o vêem em retrospecto sem satisfação e, com certeza, sem confiança no futuro, apesar de ter sido um período de progresso material e intelectual quase ininterrupto, quer dizer, de melhoria das condições da vida civilizada. Apesar de, durante o século XX, as guerras terem sido, cada vez mais travadas contra a economia e infra-estrutura de Estados e contra suas populações civis.

Hobsbawm (1997) compara o fim do século XX ao seu início de maneira qualitativa em, pelo menos, três, aspectos:

§ O mundo tinha deixado de ser eurocêntrico com o despontar dos EUA como uma grande economia mundial, como o grande pioneiro, modelo e força propulsora da produção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o breve século XX.

§ A tensão entre o processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele.

§ A desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano e, com ela, aliás, a quebra dos elos entre as gerações,

quer dizer, entre o passado e o presente. Uma nova sociedade formada por um conjunto de indivíduos egocentrados, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer), conseqüência da ideologia neoliberal.

Sem dúvida, concordamos que a maioria das transformações econômicas, políticas e culturais no mundo ocidental globalizado, conduziram a mudanças radicais nos temas e problemas das ciências sociais contemporâneas. Ficou-nos, pois, cada vez mais claro que a globalização não se tratou apenas de uma nova forma de divisão do trabalho ou de uma simples ampliação do mercado: impôs-se como um novo sistema de poder que inclui e exclui segundo as conveniências do lucro; destrói a cultura e cria continuamente novas formas de desejo no setor do consumo; gera novas formas de dominação principalmente de ordem cultural; destrói os sistemas de controle das economias nacionais, atacando diretamente os direitos sociais dos trabalhadores e criando um "pseudo" modo de desenvolvimento.

A Educação ganhou importância na era da globalização a medida que se tornou mais acessível às massas populares e a escolarização passou a estar vinculada à possibilidade de empregabilidade dos sujeitos. Nutrida da ideologia neoliberal a educação afirmou-se cada vez mais como elemento central da sociedade globalizada. Paradoxalmente, a teoria e a prática educativa voltaram-se para o ser humano colocando-o no centro do processo educativo: alimentaram um processo de esclarecimento em torno dos meios e dos fins da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos, dando um valor cada vez maior nas ciências, especialmente as humanas.

Além disso, tornou-se elemento fundamental para enfrentar os novos desafios gerados nesta época, porque o alto grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação a

educação ganhou centralidade nos discursos e políticas sociais porque competiu a ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades (GOHN, 2001, p.7). Mas e a formação, onde ficou nesta história? Parece que a grande diferença entre o hoje e o ontem, não está apenas no aumento da demanda, mas no compromisso em educar para autonomia intelectual.

Antes, os indivíduos eram preparados para ocupar postos no mercado de trabalho, durante a etapa ativa dos mesmos num sistema que previa a seguridade social. Hoje, eles devem se preparar para sobreviverem trabalhando por um período mais longo, pois o sistema de aposentadorias está em crise, assim como os efeitos da crise da economia globalizada e a rapidez das mudanças na era da informação, levaram a questão social para o primeiro plano, pois o indivíduo passou a ser excluído das preocupações da nova ordem social imposta.

As greves e outras formas de mobilização social passam a ser pela não-demissão, pela inclusão, pelo não-corte dos postos de trabalho e não mais por salários justos, mas sim pela dignidade da vida humana. Passam a ter um caráter de mera sobrevivência. Podemos pensar inclusive na ampliação do conceito de educação na sociedade complexa em que vivemos: além de formadora de consciências críticas, deve ser também aquela que promove mecanismos de inclusão social, o acesso aos direitos de cidadania e aquela que resgata alguns princípios que são fundamentos da coexistência humana.

1.2 Por que surge a educação não-formal no Brasil?

Nos anos 1990, frente a este desafio complexo de uma educação pública massificada e pouco a pouco deteriorada e desinteressante, estruturam-se de forma efetiva no Brasil, várias iniciativas não-governamentais dedicadas exclusivamente à educação não-formal, apesar das primeiras experiências acontecerem com Paulo

Freire na década de 1960. Carlos Montaña³ (2002) as denominou como Terceiro Setor, ou Padrão Emergente de Intervenção Social, promovidos pelos planos dos governos neoliberais, orientados para a América Latina pelo Consenso de Washington⁴.

Sua contribuição crítica é muito pertinente, sobretudo no aspecto da desmistificação dos pressupostos, promessas e a funcionalidade da ideologia do terceiro setor para com o projeto neoliberal no novo enfrentamento das políticas públicas sociais inseridas no atual processo de reestruturação do capital e do Estado. Utilizando a opção teórico-metodológica marxista, faz uma abordagem de fora destas novas formas de organização oferecendo um debate acerca do papel e significação social do terceiro setor como particularidade de um processo mais amplo.

Defende a tese que “o terceiro setor desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capitalismo, processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas por um sistema de solidariedade universal compulsória”. Em outras palavras, uma transferência sutil e ao mesmo tempo concreta através de criação de leis de incentivo⁵, de responsabilidades do Estado para iniciativas não governamentais seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda mútua. O mesmo autor cita ações sociais emergenciais e

³ Carlos Montaña é assistente social graduado pela Escuela Superior de Servicio Social, da Facultad de Ciencias Sociales do Uruguai. Fez mestrado e doutorado na UFRJ, da qual é atualmente professor.

⁴ Reunião realizada em novembro de 1989 entre os organismos de financiamento (FMI, BID e Banco Mundial), funcionários do governo americano e nomistas latino-americanos para avaliar as reformas econômicas na América latina. Suas recomendações abarcaram as seguintes áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. (CARCANHOLO, in MALAGUTI et alii, 1998, p. 25, citado por MONTAÑO, 2002, P. 29).

⁵ Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.

assistenciais imediatas como o programa contra a fome e a miséria, idealizados e levados a cabo por Betinho, para exemplificar a consolidação e o aumento da consciência da população que pode cair na dependência destas ações como mendigos e não como cidadãos de direitos. Afirma, em outras palavras, que estas ações favorecem o esquecimento das conquistas sociais garantidas pela intervenção e no âmbito do estado, anulando o processo democratizador. (MONTAÑO 2002, p. 18).

Porém, nosso contexto está marcado por muitas contradições. É um contexto complexo. A lógica marxista nos serve para explicar parte da realidade na qual estamos inseridos. Cremos, na importância do Estado na vida dos cidadãos e sofremos na pele, como trabalhadores, as consequências do modelo neoliberal vigente.

Não é nossa intenção desconsiderarmos a análise de Montaña. Concordamos que há limites nestas iniciativas, mas queremos entender as possibilidades que este fenômeno traz para a educação. Por não dependerem de uma fiscalização ideológica do Estado, mas especificamente por terem liberdade na elaboração de seus currículos, a formação oferecida nestas instituições pode ser um elemento determinantemente diferenciador: é uma educação não-formal, que aparece no cenário educacional brasileiro como possibilidade de compensar a deficiência da educação que a escola oferece, que acontece em espaços alternativos de educação, formados de pequenas salas de coexistência, que priorizam as relações humanas, os recreios, os encontros casuais e livres ainda que não sejam considerados totalmente como proveitosos pelo currículo formal da escola capitalista a que estamos obrigados e habituados. (PROSS, 1989, p.31-32).

1.3 O município de Marília, lugar onde nasceu o Projeto Barracão

1.3.1 Breve histórico do desenvolvimento econômico da cidade.

Marília é uma cidade relativamente nova, com data oficial de sua instalação aos 4 de abril de 1929.

Em 1926, Bento de Abreu Sampaio Vidal, fundador da cidade, originário de São Carlos, adquiriu uma extensa faixa de terra, procedendo o loteamento de seu patrimônio. Nessa época, a então Companhia Paulista de Estradas de Ferro, avançava seus trilhos de Piratininga para o espigão, chegando a Lácio-SP, e, de acordo com as normas da Companhia, as estações que iam sendo inauguradas nesse ramal, eram denominadas por ordem alfabética. Por isso, com a chegada dessa Companhia na região, foi denominado que o nome da cidade deveria começar com "M". Depois de muitas idéias, Bento de Abreu em uma de suas viagens de navio à Europa leu o livro de Tomás Antônio Gonzaga "Marília de Dirceu", de onde tirou o nome de Marília (TANURI, 2001). A economia de Marília, no início, era baseada no cultivo de café. Depois foi substituído pelo algodão.

A base do desenvolvimento foi a cultura do café, substituído posteriormente pelo algodão que se tornou atrativo para a instalação de duas fábricas de óleo, que associado a cultura do amendoim gerou um significativo crescimento urbano entre 1934 e 1935. Na década de 1940 a cidade firmou-se como pólo de desenvolvimento do Oeste Paulista, quando se verificou um grande crescimento urbano e populacional.

Segundo Lara (1991) o primeiro ciclo industrial de Marília se consolida entre os anos 40 e 60, com base na agroindústria. Na década de 60 e 70 a cidade vive uma retração do incremento populacional, pela decadência da cultura do café, algodão e amendoim. A pecuária passa a predominar. O novo ciclo industrial do município teve seu início em meados de 70, com a instalação das indústrias fora da produção agrícola, principalmente na área alimentícia e metalúrgica. Marília pôde

atrair vários jovens à região o que ajudou no desenvolvimento do comércio da cidade, devido à instalação de várias escolas e cursos universitários.

1.3.2 Aspectos sócio-políticos e atuação social da Igreja.

Segundo Carvalho (2003), apesar de o município de Marília localizar-se em uma das regiões mais pobres do Estado de São Paulo, mesmo assim tem apresentado condições favoráveis no que diz respeito a sua dimensão econômica. A década de 1980 favoreceu a configuração de um parque industrial com destaque significativo no setor alimentício e metalúrgico como também um comércio varejista de ampla influencia regional.

Entretanto, uma parcela significativa da sociedade vivia em situação de privação socioeconômica consolidando as regiões favelais segregadas, iniciadas na década de 1970, nas quais milhares de pessoas passaram a viver em espaços de risco sem a mínima infraestrutura constituindo-se num dos principais problemas urbanos de Marília e expressando fisicamente o aprofundamento das desigualdades e da exclusão social.

Com a promulgação do ECA em 1990, criou-se o Conselho de defesa da criança e do adolescente que começou a funcionar no município de Marília em 1992 cuja atuação foi muito limitada no início por falta de respaldo político e financeiro, instalações físicas precárias, registros e controles deficitários, falta de viaturas para os conselheiros e ausência de substitutos (JUSTO, 2003). Segundo Justo (2003, p. 24) a Igreja foi a primeira instituição não-governamental a se preocupar com a problemática das crianças e adolescentes em situação de risco.

D. Teresinha Moura, fundadora do trabalho que originou o Projeto Barracão relata-nos como as crianças eram encontradas e de onde provinham:

Comecei isto no ano de 1984, não tenho muita certeza. Quem deve saber é o Domingos. Eu era coordenadora da Cáritas Diocesana e éramos responsáveis pela promoção humana na Diocese. Quando eu entrei para trabalhar como assistente social, a Cáritas já existia. Ela é vinculada a cáritas estadual, à Nacional e à Internacional. Todos os projetos sociais da Igreja devem ter o aval da Cáritas, pois é o órgão responsável por isso. O Bispo geralmente é o presidente. Os primeiros meninos que freqüentaram o projeto eram muito pobres, de rua mesmo. Nós os encontrávamos dormindo em postos de gasolina, em construções, no centro da cidade. Provinham das favelas...

Perto do restaurante Chaplim, tinha uma casa onde funcionava um "pet shop"... Alguns deles dormiam lá com os cachorros. Como lá se fazia tratamento de animais, sempre tinha um cachorro que ficava por ali e eles, os meninos, brincando com os cachorros, aproveitavam e passavam a noite ali com os cachorros e dormiam juntos. A gente nesta época morava na esquina da República com a Nove. Eles iam pra lá cedinho e chamavam... Tia... Tia... Madrinha... Era caminho deles de manhã cedo. Eles queriam café. (Depoimento concedido por D. Teresinha Moura, concedido em agosto de 2005)

O Projeto Barracão, mantido pela Cáritas Diocesana, criado em 1989, foi o primeiro projeto direcionado a crianças e adolescentes em situação de rua que existiu em Marília.

Outro fundador do Projeto recorda:

Não me lembro que as autoridades públicas tivessem alguma iniciativa, pode ser até que tivessem. Na época ainda não havia tido a Campanha da Fraternidade que mexeu com esse assunto, a visão que se tinha era menor na rua, trombadinha, sujos, assaltantes, era esse perfil: delinqüentes mesmo. E na verdade esses meninos pediam, roubavam, eles nos falavam isso. Eram muito pequenos. Eles adoravam quando eu perguntava a eles como eles faziam... eles achavam o máximo contar pra mim as coisas porque eu os ouvia. Eles me contavam como eles pediam, como as pessoas davam por dó ou por medo, e pra eles era uma festa. Eles tinham um certo gosto de ver as reações das pessoas. Todos tinham um certo medo e desconforto. Mas não percebia maldade.

Eram muito crianças. Misturava viver na rua como um adulto tendo que viver e se defender com momentos e coisas que eles faziam e riam como crianças era quase brincadeira viver na rua. Eles contavam como qualquer criança conta qualquer aventura. As coisas tinham ar de aventura pra eles. Isso quando eram crianças ou pré-adolescentes. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

Embora saibamos que a motivação que leva as crianças a viverem nas ruas não seja exclusivamente de ordem econômica, é indubitável que as raízes desta problemática devem ser buscadas nos perversos mecanismos do sistema capitalista neoliberal fundados em injustiças e desigualdades sociais absurdas, produtor significativo de um contingente de miseráveis que não conseguem desfrutar dos direitos humanos elementares como poder dormir em uma casa digna, alimentar-se devidamente, estudar, ter acesso ao trabalho e divertir-se minimamente.

1.3.3 Políticas de assistência social e de educação.

A partir de 1996, Marília acompanha a reorganização de toda a rede pública estadual de ensino, passando a implementar a Resolução SE-7, de 19/01/1998, acrescida pela SE-10, de 23/01/1998 (SI PAULO, 1998), mediante um conjunto de medidas, tais como: "enxugamento" do quadro funcional e da estrutura física das escolas; fim da retenção de alunos; constituição de classes de aceleração e de salas ambiente; aumento do número de alunos por turma; separação das escolas por faixa etária dos alunos. No propósito dessa reorganização teve-se, ainda, a implementação da municipalização da educação infantil e do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries,

demonstrando a aparente preocupação do município com as crianças e adolescentes que vivia nas ruas e sem freqüentar a escola.

Segundo Justo (2003), em 1997, somando esforços em corresponder às exigências do Estado no processo de otimização da educação, foi criado o Projeto Casa do Pequeno Cidadão com finalidade em reforçar a educação oferecida nas escolas e corresponder aos índices estabelecidos pelas políticas educacionais financiadas pelo Banco Mundial. Com estes projetos e com a atuação dos conselheiros tutelares, o número de crianças e adolescentes em situação de risco nas ruas centrais de Marília diminuiu, embora seja difícil precisar o número dos que ainda sobrevivem atualmente nas ruas desta cidade (JUSTO, 2003, p. 142).

Já no final da década de 1990, o município contava com o NUDHUC (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania), entidade sediada na UNESP local e que congrega representantes de aproximadamente vinte entidades civis, religiosas e universitárias, com o Fórum de defesa, com o Conselho Municipal de defesa da criança e do adolescente e com a Comunidade terapêutica esperança, ligada a uma Igreja Protestante, embora carecendo de articulação entre eles (JUSTO, 2003, p. 143).

Nesta época a cidade já contava com 19(dezessete) favelas e aproximadamente 6000 (seis mil) pessoas nelas habitando, com um índice de desemprego atingindo quase 75% das pessoas adultas, sendo a maioria delas desqualificadas para o trabalho: a maioria dos homens, segundo Carvalho (2003) trabalham de free lancer na construção civil enquanto as mulheres se ajeitam como faxineiras e as crianças são obrigadas a sair pelas ruas, seja para mendigar, seja para trabalhar como engraxate, vendedor ambulante, para ajudar nas despesas da família.

O mesmo autor constatou que houve uma incapacidade da estrutura econômica local em gerar empregos suficientes que permitam

uma remuneração maior, somada à discrepante distribuição de renda gerada no município, que reproduz a pobreza como no resto do país. A partir de então não houve nenhum planejamento para a população que se desloca para a cidade de Marília ou daquela que migra internamente em busca de condições de melhores condições de vida, assim, por uma questão conceitual, o IBGE não identifica a formação de favelas⁶. Em decorrência disso, existe uma dificuldade acentuada na criação de políticas públicas de longo e amplo alcance social, cujo resultado é a manutenção dessa população em condições de exclusão social absoluta.

No ano 2000, Marília foi uma das poucas cidades paulistas premiadas no setor educacional e de assistência à infância e à adolescência pela UNESCO e pela Fundação Ayrton Senna. Entretanto, segundo Justo (2003, p. 147) foram poucos os avanços de políticas públicas que contemplassem os direitos de crianças e adolescentes previstos no ECA, resultando no descompromisso dos poderes públicos municipais em relação ao setor, comprometendo esta parcela da sociedade na direção da marginalidade.

1.4 Origem da Cáritas Diocesana, entidade mantenedora do Projeto Barracão.

O Projeto Barracão nasceu no ano de 1988 na cidade de Marília-SP, dentro da Cáritas Diocesana de Marília, inspirado na Campanha da Fraternidade promovida em nível nacional pela Igreja Católica, cujo tema era "A fraternidade e o menor" e o lema "Quem acolhe o menor, a mim acolhe" (CNBB, 1987), para atender às crianças

⁶ As favelas ou habitações subnormais possuem a seguinte classificação segundo o IBGE: - as favelas são consideradas aglomeradas com, no mínimo, 51 domicílios, que ocupam terreno de propriedade alheia (público ou particular), sua disposição se apresenta de forma desordenada e precária, carentes na sua maioria, de serviços públicos essenciais e – as habitações sub-normais são as que não oferecem condições de segurança, durabilidade, tamanho e higiene.

e adolescentes em situação de exclusão social absoluta, sem quaisquer condições de aproximação com a ordem social estabelecida.

Por sua vez, a Cáritas Diocesana de Marília, está ligada à rede Caritas internationalis que tem sede em Roma e abrange todas as Cáritas nacionais, incluindo a Brasileira e está subdividida em 7 regiões: América Latina e Caribe, África, Europa, Oceania, Ásia, América do Norte e MONA (Oriente Médio e Norte da África). Ela atua com abertura ecumênica, estabelecendo parcerias com organismos nacionais e internacionais pelo resgate dos direitos humanos. É reconhecida pelo Conselho Socioeconômico da ONU como de status consultivo geral.

No Brasil, foi criada em 1956 por Dom Helder Câmara, durante a 3ª Assembléia da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), inspirada pelos novos ares das mudanças que estavam por ser geradas no Concílio Vaticano II⁷ que previa uma mudança de concepção e presença da Igreja, mais sintonizada com a miséria das grandes massas do Brasil e do mundo. Essa Assembléia determinou como objetivos principais da Cáritas articular, em plano nacional, todas as obras de ação social católicas ou de inspiração católicas e planejar, executar e fiscalizar a distribuição dos donativos do povo brasileiro à Igreja, através da CNBB. Este segundo objetivo, durante vários anos ocupou quase que integralmente a Cáritas Brasileira que recebia constantemente Serviço de Ajuda Católica dos Estados Unidos excedentes agrícolas destinados, a princípio, a ajuda aos refugiados da segunda guerra mundial, mais tarde, canalizados para as regiões subdesenvolvidas dos então chamados Terceiros e Quartos Mundos e os redistribuía criteriosamente às suas filiais, (escritórios diocesanos) que,

⁷ Na época, a entidade estava ligada ao Secretariado Nacional de Ação Social da CNBB. Atualmente, é um organismo da CNBB. Possui 10 secretariados regionais e três em construção, um secretariado nacional, 163 entidades membros e faz parte da Rede Caritas Internationalis, composta por 162 organizações presentes em 200 países. Dados colhidos por telefone a partir de uma entrevista dada por Renina Valejo – assessora de comunicação da Cáritas em Itaiaci-SP. A Caritas Diocesana de Marília é uma das 163 entidades membros da Caritas Brasileira.

por sua vez, repassava-os às instituições e obras de caridade espalhados pelo Brasil.

De 1956 a 1963 foi marcada, portanto, pela ênfase na ação assistencial. Eram anos posteriores à 2ª Guerra Mundial, período em que, segundo Hobsbawm (1997) o mundo caracterizou-se por impactos extraordinários de transformação econômica, social e cultural. Um tempo marcado por mudanças e contradições.

Nesse mesmo período, o mundo respira novos ares e muitas contradições. No Brasil, as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são criadas. Em 1960, Brasília é construída e inaugurada. Em Roma, o Concílio Vaticano II, iniciado em 1962, possibilitou uma abertura da Igreja para a questão social e a impulsionou para a criação de uma pastoral social enraizada nas realidades locais. No caso da América Latina, as reflexões rumaram em benefício da estruturação de uma Igreja mais próxima dos pobres, mais ecumênica, promotora da paz e da cooperação internacional.

No Brasil, é essa mesma Igreja que apóia o golpe militar. A ambigüidade talvez se explicasse porque, para os bispos, poderia se tratar de uma transição com a finalidade de normalização da conturbada vida política da época. Entretanto, dois acontecimentos alteraram as previsões: o Ato Institucional-5 (AI-5), que se caracterizou por um enrijecimento excessivo da repressão e a nova direção da CNBB, da qual emergiram nomes como o de Aloísio Lorscheider, Paulo Evaristo Arns e Pedro Casaldáliga que motivaram um episcopado sensível às populações marginalizadas e defensor dos direitos humanos. Focamos aí, parte de uma Igreja que se preocupava com os brasileiros oprimidos e vítimas do sistema imposto, diferentemente da Igreja tradicional e extremamente distante da realidade.

Na figura dessas personalidades e de tantas outras espalhadas no Brasil, preocupadas com as conseqüências de uma ditadura militar, boa parte da Igreja do Brasil contestou a violência

institucionalizada para combater a violência subversiva, chamando a atenção às contradições do projeto econômico-financeiro do governo. Posicionou-se ao lado do inalienável e primeiro valor da pessoa humana. Teve vários membros presos, torturados e até mortos. Por isso, nestes anos de regime militar, a CNBB tornou-se uma das instituições mais respeitada da sociedade brasileira. (WEIZENMANN, 2005, p. 15-16)

Ao lado da crescente pobreza que aumentava não só no Brasil, mas em toda América Latina e nos chamados povos subdesenvolvidos, houve um crescente desenvolvimento de mercados cujos empregos exigiam mão-de-obra qualificada. Havia já necessidade de educação não somente básica, mas também técnica e superior visando à preparação para o trabalho e para a vida nas cidades. No cenário brasileiro, esse período também foi determinante, pois levou adiante ora a tentativa de um projeto de construção de uma nação autônoma, desenvolvida e mais justa, ora projetos de abertura ao capital internacional.

Nesse cenário, a Cáritas Brasileira figurou como uma instituição eclesial de grande alcance no Brasil e de forte poder de formação para a contestação. De 1964 a 1969, já se encontrava espalhada em várias Dioceses e, motivada pelas inspirações vindas do Vaticano II, tornou-se porta voz de uma Igreja comprometida com a sociedade. Iniciou, assim, uma nova fase chamando a atenção dos fieis católicos e reunindo esforços para a promoção humana, sobretudo através da educação e conscientização utilizando pretextos como a criação de cursos como pintura, costura, higiene, cozinha, entre outros (CNBB, 1981).

Por parte de vários agentes e profissionais ligados a Caritas, crescem os questionamentos em relação ao modelo da prática assistencialista. Aos poucos, outras iniciativas na Igreja como a Campanha da Fraternidade (CF), realizada pela primeira vez em nível

nacional em 1964, sob inspiração do Concílio Vaticano II, contribuíram para o avanço das reflexões no âmbito da ação social eclesial. Foi um meio eficaz que a Igreja encontrou para desenvolver o espírito de renovação com alcance ainda maior, a partir da realização de ações sociais de consciência da problemática social dentro das paróquias.

Em 1968, Dom Helder Câmara exerceu grande liderança na Conferência de Medellín, na Colômbia, na qual as Igrejas Latino-americanas inspiram tanto a pastoral como a educação libertadora, abrindo os horizontes para as CEBs. Diante deste novo quadro histórico emergente, surgiu na América Latina a Teologia da Libertação, fruto das reflexões dos teólogos Leonardo Boff (1976), Gustavo Gutierrez (1975) e John Sobriño, inspirados no método ver, julgar e agir⁸, e nas Conclusões da Primeira Conferência Episcopal Latino Americana realizada em Medellín.

A Teologia da libertação aliava à reflexão respostas concretas da Igreja aos graves problemas sociais vividos pela grande maioria dos povos habitantes do Continente Americano cuja conseqüência principal foi a industrialização que passou a substituir o trabalho humano por máquinas contribuindo assim para o aumento do índice de desempregos afetando a estrutura destas sociedades fragilizadas.

Gutierrez (1975) a definiu como

⁸ Nascido no seio da Ação Católica dos anos 50, na Bélgica, encontrou e encontra um campo fértil para seu desenvolvimento na Igreja da América Latina. Na América Latina, esse método foi recebendo novos elementos de acordo com as necessidades da realidade e com a compreensão teológico-pastoral (foi acrescentado, por exemplo, o "celebrar", o "avaliar"). Em muitos lugares é chamado de "método participativo", colocando em destaque o aspecto "comunhão e participação", tão importantes à Igreja, especialmente a partir do Concílio Vaticano II.

[...] uma reflexão em e sobre a fé como práxis libertadora. Inteligência da fé que se faz a partir de uma opção. A partir de uma real e efetiva solidariedade com as classes exploradas latino-americanas e a partir de seu mundo. Reflexão que parte de um compromisso por criar uma sociedade justa e fraterna e que deve contribuir para que seja esse compromisso mais radical e pleno. Discurso teológico que se faz verdade, que se verifica na inserção real e fecunda no processo de libertação. [...] É uma reflexão a partir da práxis histórica do homem. Busca pensar a fé a partir da práxis histórica e a partir de como é vivida a fé no compromisso libertador. (p. 267)

Segundo Lahuerta (2003, p. 236) embora existisse uma grande ambigüidade institucional e muitos conflitos sociais e políticos, houve uma significativa ampliação dos direitos sociais e políticos, especialmente no início da década de 1960. Porém, o desenvolvimento capitalista devolveu ao Estado Nacional o centro do poder decisório dando condições de realizar a acumulação do capital. As Forças Armadas tornaram-se um fator decisivo para dar autonomia ao Estado perante a sociedade e a aceleração da industrialização em parceria com o governo de Getúlio Vargas, sustentam no Golpe ditatorial que governou o país durante oito anos. Apenas uma minoria do povo tinha acesso à educação, pelo número de escolas públicas insuficientes. Houve o esforço na elaboração e implantação de projetos que atingissem a educação de adolescentes e adultos visando à qualificação profissional através um ensino médio e superior que preparassem os profissionais para atuarem no mercado. Em decorrência disto, aumentou o interesse do governo na ampliação do número de vagas em todos os níveis de educação. Esta passou a ser considerada como uma possibilidade de ascensão social, não mais reservada apenas às elites. A exemplo dos países desenvolvidos, a democratização da educação pública entrou em uma nova fase.

A LDB de 1961⁹ representou o confronto entre tendência centralizadora e tendência federativa-descentralizadora intensificado pela Campanha em defesa da escola pública militada por alunos, professores e universitários da USP e dos Institutos Isolados de Ensino Superior do interior paulista, criticando o substitutivo de Lacerda¹⁰ por denegrir os objetivos iniciais da escola pública que garantiam ao máximo a liberdade de consciência, condição indispensável para a pesquisa e o ensino garantindo o progresso do conhecimento e ressaltando seu valor enquanto tal (SILVA, 1995, p. 80-88).

Marrach (2006) denominou estes elementos de rebeldia como um segundo modernismo que acontecia no Brasil, mas que não conseguiu dar passos significativos na renovação educacional, devido às complexas mediações políticas e às implicações institucionais do sistema.

[...] emergiam movimentos sociais reivindicando reforma agrária, reforma urbana, reforma universitária, cinema novo, bossa nova, teatro de arena, cultura popular, educação popular. Os participantes da Campanha em defesa da escola pública acompanhavam o movimento social e percebiam que as transformações históricas, então em curso, exigiam profundas mudanças na mentalidade média dos homens e mulheres que as viviam e as enfrentavam. Daí o papel fundamental que atribuíam à educação escolar renovada. Porém, o sistema de ensino atuava no sentido contrário, preparando homens e mulheres para uma sociedade estática e tradicionalista. Isso acontecia, embora a sociedade estivesse passando

⁹ Primeira LDB brasileira, conhecida também como Lei 4024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que assegurava que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os graus (SAVIANI, 1997, p.11-21)

¹⁰ Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre o projeto da 1ª LDB e em 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um súbito substitutivo, que alterava substancialmente todo o projeto original. O substitutivo Lacerda, de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), um eloquente antigetulista que com o passar dos anos foi tornando-se cada vez mais um direitista, que se baseava nas teses do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Particulares de Ensino, e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado. (SAVIANI, 1997, p. 21-34)

por um processo de mudanças que tendia para padrões organizatórios dinâmicos e instáveis. (p. 214)

Na contra-mão das reivindicações em defesa da escola pública, Paulo Freire, formula seu pensamento político-pedagógico alternativo, que segundo Streack (1994) foi uma das maiores contribuições para a renovação da educação católica e para a educação popular, pois ajudou a reinstaurar o diálogo entre a pedagogia e a teologia, diferentemente da escolástica, num momento histórico ímpar de surgimento de uma consciência de povo no Brasil.

Preocupado com o esclarecimento voltado para a conscientização do indivíduo, embasado nas leituras das obras de Erick From e de Karl Manheim e próximo aos Movimentos Eclesiais de Base, Paulo Freire legitimou em sua pedagogia libertadora, o diálogo e a problematização, elementos intrínsecos da então chamada Teologia da Libertação emergente na América Latina.

Essa nova proposta consolida-se em um novo tipo de educação, a educação não-formal definida por Afonso (1989, p.78 apud SIMSON, 2001, p. 9) como um nova modalidade que, embora também obedeça a uma estrutura e uma organização distinta do currículo escolar tradicional, pode levar o indivíduo a uma certificação (mesmo que não seja essa sua finalidade) divergindo também no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.¹¹

Nesse contexto, uma constatação alarmante: metade da população brasileira continuava analfabeta; somente 7% dos alunos chegavam à 4ª série primária; o ensino secundário conseguia acolher

¹¹ Este autor também define a educação formal como aquele que se entende a todo tipo de educação organizada com uma determinada seqüência, proporcionada pelas escolas que seguem a orientação oficial do governo, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas na vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.

apenas a 14% dos que o procuravam; dos 14% acima, apenas 1% alcançava o ensino superior no país (GHIRALDELI, 2003, p. 114).

Em 1979, a Conferência de Puebla, no México, acentuou ainda mais a dimensão social da fé e da vivência cristã, a fim de superar a situação de marginalização, opressão e exclusão em que vive a maioria do povo. Nesse mesmo ano, a sede da Cáritas Brasileira é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. A Assembléia Geral da CNBB de 1973 delegou à Cáritas Brasileira, representada em cada uma de suas dioceses do Brasil pelas Cáritas Diocesanas, a missão de ser o órgão oficial da Igreja Católica no Brasil para exercer e zelar pelos direitos humanos.

Segundo Kisara (1986) de 1970 a 1981, ocorreu nas entidades membros da Cáritas Brasileira uma ênfase na promoção humana pautada no princípios freireanos da dialogicidade que derivou um planejamento articulado com a pastoral de conjunto e interação com as Comunidades Eclesiais de base (CEBs). Foi um período marcado pela organização de equipes paroquiais do serviço da solidariedade. Continuavam os governos militares, mas o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é fundado em 1973 e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975. No final dos anos 1970, surgiu a Campanha pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita dos presos políticos, primeiro movimento nacional e unificado contra a ditadura militar, que representou uma grande frente política de caráter progressista da história brasileira.

Consolidou-se, assim, o objetivo principal da Cáritas no Brasil: assistir, educar e promover pessoas, grupos e comunidades mais necessitadas à luz da teologia e da educação libertadora. Sua metodologia de trabalho foi adequada ao método ver-julgar-agir¹²,

¹² Desde o início, o método "ver, julgar, agir" é adotado pelo movimento Ação Católica como três momentos lógicos de uma prática de formação pela ação. Para que haja uma "formação pela ação", é necessário, antes de mais nada, que a prática assuma sua dimensão coletiva e, também, que corresponda a um ciclo contínuo de ação e reflexão. Nesse caso, a trilogia pode começar por qualquer dos momentos lógicos e os encadear indefinidamente. Só assim se pode garantir um processo permanente de

procurando integrar-se às reflexões teológicas, metodológicas e pedagógicas, entrosando-se também com alguns organismos de resistência política que atuavam no mesmo campo social.

Tinha como missão oferecer uma educação libertadora. Em uma das entrevistas, uma educadora do início do Projeto nos afirma:

O primeiro Barracão surgiu para os meninos que não estavam na escola mesmo. Eram muito difíceis as daquele tempo. Na época não existia o ECA e não havia uma exigência legal quanto aos cuidados com as crianças e adolescentes como existe hoje....(Depoimento concedido por Teresa Kisara em junho de 2005.)

Os fundadores do projeto, sensibilizados pelo grande número de crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas de Marília pedindo esmolas nos principais semáforos da cidade, vítimas da pobreza e da miséria, queriam, a princípio, criar um espaço de acolhida para assistir a estes menores. Criaram, em princípio, o projeto Menor na Rua, posteriormente denominado projeto Barracão, pois começou funcionando num precário barracão emprestado localizado em um bairro periférico de Marília. (KISARA, 1993, p.3) Para ilustrar esta afirmação, um dos fundadores do projeto nos conta:

A Campanha da Fraternidade de 1987 teve repercussão nacional, eclesial, para mim muito, porque nós usamos muito o material da Campanha. Eu me lembro, tinha a espiral da marginalização, tinha a espiral da violência, usávamos muito o método ver-julgar-agir, então era um texto que desnudava um pouco a realidade e mexia com a educação. Na época esse material foi, sobretudo pra nós, muito importante, porque lá tinha os recursos que

melhora do agir em si, bem como uma maior transparência do sentido e da significação da ação para os que agem. Pode-se dizer que se trata de uma "práxis" com todo o seu peso de referência à intersubjetividade, sua busca de significação e sua criação de consciência. Por isso o método é, ao mesmo tempo, ação sobre o mundo e formação do sujeito.

necessitávamos, a inspiração e a espiritualidade que nós necessitávamos, ou seja, o impulso de ligarmos tudo isso ao nosso ser religioso, não com a nossa missão ou a nossa evangelização, eu acho que mexia mais com o nosso ser religioso e aí então começamos a procurar esse local. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

Nascia, num contexto histórico marcado, pela desigualdade social e econômica, pelo crescente processo de democratização do país com as Diretas Já e da educação voltada para o novo mercado que se instaurava. Pelo fato de ser estrangeiro e recém chegado ao Brasil um dos entrevistados nos relatou este contexto histórico:

Lembro-me que foi a primeira vez que ter ouvido falar no PT e de uma mulher que foi candidata numa cidade do nordeste e se elegeu. Foi uma dos primeiros cargos de ressonância do PT. Eu nem sabia muito (pois tinha acabado de chegar da Espanha para ser missionário no Brasil). Eu me lembro que naquela época, o pessoal ainda falava da morte do Tancredo Neves, lembro-me da música que se cantava naqueles dias. Situei-me um pouquinho nisso aí. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

Frente a essas lutas e reivindicações, a preocupação político-libertadora da Igreja se enfraquece diante das exigências da sociedade neoliberal que se fortalece no final da década de 1980.

Libâneo (1999) descreve uma mudança em relação a teologia da libertação que acontece neste período histórico: a teologia da América Latina participou da virada hermenêutica moderna e sofreu restrições institucionais por ter se aproximado ao marxismo através de uma hermenêutica da práxis quando elaborou sua reflexão à luz da fé, haulindo seus questionamentos, orientando suas elaborações para a práxis e iluminando a fé das pessoas comprometidas num processo libertador.

A queda do socialismo fez com que fossem relativizados os conflitos no campo social e a atenção da Igreja como instituição se voltasse a questões puramente eclesiológicas fortalecendo movimentos dotados de forte espiritualidade cuja característica predominante fosse o controle sobre todos os aspectos da vida carregado de teor predominantemente moralista e sacramental.

O então cardeal Ratzinger (1985, p. 27), na época responsável pelo órgão do Vaticano responsável pela doutrina da fé católica no mundo, vê com bons olhos essa tendência no interior da Igreja:

Refiro-me aos Movimento Carismático, aos Cursinhos, ao movimento dos Focolares, às Comunidades Neocatecumenais, à Comunhão e Libertação, etc. Certamente todos estes movimentos geram alguns problemas, mas isso acontece em qualquer realidade viva. Em número crescente, acontecem-me agora encontrar grupos de jovens em que existe uma cordial adesão à fé integral da Igreja. Jovens que querem viver plenamente esta fé e que trazem neles mesmos um grande impulso missionário. Toda a intensa vida de oração, presente nestes movimentos, não leva a uma fuga para o intimismo ou a um refluxo para o privado, mas simplesmente a uma plena e integral catolicidade. A alegria da fé que nela se experimenta traz em si algo de contagioso. E neste contexto crescem atualmente, de maneira espontânea, novas vocações para o sacerdócio ministerial e para a vida religiosa. O que me espanta é que todo esse fervor não foi elaborado por um organismo de programação pastoral, mas, de alguma maneira, surgiu por si. Esse dado, de fato, traz como consequência que os organismos de programação - exatamente quando querem ser muito progressistas - não sabem o que fazer com eles; não cabem em seus planos. Assim, enquanto surgem tensões na inserção dos movimentos no interior das instituições atuais, não existe tensão alguma com a Igreja hierárquica como tal.

As forças presentes na Igreja deste período que divergiram da linha central acima descrita tornaram-se cada vez mais marginalizadas. Libâneo (1999, p. 36) a denomina como "Igreja

subterrânea” que só sobreviveria se não despertasse a ira da Instituição do Vaticano.

Neste contexto, parte da Igreja Católica não fechava seus olhos ao sofrimento das pessoas mais pobres, vítimas das injustiças decorrentes do neoliberalismo que se acentuava ao final do século XX. Alguns cristãos foram capazes de correr em raia paralela com outra visão de Igreja (aquela de Medellín e de Puebla, mencionadas anteriormente)

Os educadores do início do Projeto Barracão somavam seus esforços a esta parcela da Igreja que ainda se doava ao compromisso social. Foi o que encontramos nesta afirmação:

Uma das principais motivações para eu começar a trabalhar na Cáritas era o compromisso da Igreja daquela época com a justiça social: salários justos, moradia para todos. Foram coisas que me motivaram muito. Eu vim para a Cáritas para trabalhar com os pobres. (Depoimento concedido por Teresa Kisara em junho de 2005.)

Nesse contexto, certamente aparecerão os limites deste compromisso que parte dos membros da Igreja se dispunha a assumir, pois sabemos que a sociedade neoliberal não deixa espaço para uma religião guiada por Medellín e Puebla, mas cria espaço para os fundamentalismos. Na ausência de movimentos de libertação popular, não havia mais espaço para uma Igreja de libertação, mas apenas para uma Igreja de refúgio no passado. Talvez, a única forma de resistência possível fosse a do silêncio, do não questionar do não deixar-se notar, pois qualquer confronto poderia resultar na proibição.

1.5 Objetivos fundacionais do Projeto Barracão (Período de 1988-2000)

No relato de D. Teresinha Moura, fundadora do Projeto, parece-nos claro o objetivo do projeto Barracão: contribuir para uma melhora significativa da qualidade de vida das crianças abandonadas pelas famílias e pela sociedade mariliense.

A nossa proposta era de que essas crianças pudessem ter alguma coisa pra mudar a vida deles. O que eu principalmente tinha na cabeça, a princípio? Que faltava dinheiro, condições financeiras. Aí eu conversando com D. Daniel, uma vez que houve um fuzuê na entrada da Cúria, ele me pediu para que eu fizesse qualquer coisa pra ajudar esses meninos. Eu pedi permissão pra ir pra S Paulo comprar umas bolas grandes (dessas que vendem em parque) pra encher na Cáritas pra eles venderem. Fizemos isso. Entregávamos as bolas. O combinado era: eu tirava o valor da mercadoria e eles ficavam com o lucro. Uns pegavam e desapareciam. Os piores, os que achávamos mais complicados, o líder do grupo, eles voltavam e nos davam o dinheiro para que guardássemos o dinheiro. Eu dizia. Não! Leve pra casa e dá o dinheiro pra sua mãe. Eles diziam que não, pois a mãe, ou o padrasto ia gastá-lo com pinga. Aí eu fui aprendendo e vendo que não era a falta de dinheiro que os faziam estar na rua. Muitas e muitas vezes, acontecia isso eles pediam pra eu guardar o dinheiro. Com a amizade que eles começaram a pegar com a gente eu comecei a perceber que o caso era mais complexo: faltava amor, estrutura familiar... Variava o número de crianças todos os dias. Não obrigávamos a nada. Queríamos que eles se sentissem à vontade em participar ou não. Por isso nos esforçávamos para motivá-los. Eles vinham de todas as periferias de Marília. Vinham a pé. (Depoimento concedido por D. Tersinha Moura em agosto de 2005)

Queriam propor uma mudança de vida para aqueles meninos de rua, que muitas vezes incomodavam na porta da Cúria Diocesana.

A idéia era que pudessem receber crianças bem rudes e que não se adequavam a nenhuma escola pública ou entidade filantrópica existente: nem a escola, a que na maioria das vezes nem se aproximavam, nem tampouco instituições filantrópicas que tinham como objetivo a profissionalização. É o que nos relata um dos fundadores do projeto:

Nessa área, isso sim, me lembro. O educandário recebia certo tipo de pessoas, mas os que nós recebíamos não se adequavam a nenhuma instituição, alguns, tinham até sido expulsos do educandário. Ninguém trabalhava com eles. Parte de nossa motivação de assumir este desafio era porque ninguém tinha se habilitado, nem a prefeitura, nem instituições de nenhum tipo. Nem as religiosas, nem filantrópicas. Havia instituições de filantropia, mas não conseguiam atender a clientela que atendíamos. A verdade é que nós andávamos na rua e mesmo, no comecinho, a Cáritas era na Nove de julho, perto de onde é o terminal hoje, e ali estavam as crianças. A Teresinha encontrava crianças morando na rua e foi a partir daí que começamos a trabalhar. Nós fomos os primeiros e em parte os únicos. Outros projetos vinham focar crianças pobres, em estado de risco, como se queria falar, mas eram crianças muito mais remediadas. Pobres sim, mas bem melhor. Isso no decorrer do tempo, pra nós, foi sempre um estar atento, na medida em que fomos melhorando, com a vida pro Barracão Novo, foi um salto qualitativo. E isso foi acompanhado com o fato de irmos perdendo alguns. Nós nos perguntávamos isso. Nós continuamos servindo as crianças mais necessitadas, ou nosso projeto, com os locais e com voluntários e contratados, com toda estrutura, continuava servindo essas crianças? (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

A respeito disso, outro fundador do projeto nos conta:

Uma coisa era clara. O que as crianças mais prezavam era a liberdade. Então, tudo que era invadir a liberdade, era um conflito. Dizer pra eles o que tinha que fazer e a hora pra isso era um enorme conflito. Fosse comer, tomar banho, fosse até jogar bola. Porque na rua eles

fazem o que querem e a hora que querem. Eles podem não ter nada, mas viver na rua durante semanas, meses e anos, tinha dado pra eles uma vivência sem horários, sem estruturas. E nós durante bastante tempo fomos assim: sem horários, sem organização e sem estrutura. Na medida em que fomos tendo as coisas, o mesmo conflito de outras instituições. Isso sempre foi o duro interrogante. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

As crianças eram frutos de histórias de vida complicadas. Agressividade, violência e resistência a qualquer forma de aproximação adulta eram uma constante na vida do projeto. É o que aparece neste relato:

Os meninos eram de rua mesmo. Não tinham um comportamento "civilizado", não eram "educados", eram rebeldes e até violentos. Eram incapazes de seguir qualquer regra. Essa era nossa clientela, mas a medida que fomos trabalhando, começaram a surgir resultados. As atividades esportivas eram o forte do trabalho pedagógico. O trabalho com os meninos era muito difícil. Havia uma rotatividade grande de educadores, pois o trabalho não era fácil, alguns educadores eram ameaçados pelos meninos. Além disso a formação universitária não capacita os profissionais para lidar com essa clientela específica. Mas com o tempo, percebíamos mudanças, tanto os educadores quanto os meninos. As crianças passavam da agressividade para o carinho. Isso talvez se devesse à nossa proximidade, nós os tratávamos como membros da família. Muitos não sabiam o que era uma família, então como eles poderiam ser educados? O fato de sentarmos e conversarmos e ouvirmos, era muito importante para eles. Eram chamados pelo nome. Sentávamos juntos para almoçar, e muitas conversas surgiam. Conversávamos como amigos, criando um clima de respeito. (Depoimento concedido por Teresa Kisara em junho de 2005)

Sempre se pensou que o projeto pudesse ser um espaço parecido com uma casa para o ser humano: em outras palavras, um espaço saudável de convivência com pessoas que se preocupavam com

o seu bem estar físico, intelectual e espiritual. É o que encontramos neste fragmento:

Pensamos, assim, reuni-los várias vezes com a gente. Começamos com o grupo de engraxates, arranjamos caixas, eles vinham tomavam lanches e eles passaram a ficar mais tempo com a gente. Eles saíam cedo e voltavam à tarde. Você sabe que com isso, sentimos que eles foram se juntando, se tornando mais amigos aquele grupinho começou a se juntar mais. A partir daí a gente sentiu a necessidade de termos um lugar mais amplo pra que, mais futuramente, eles pudessem ter uma aula, pois eles não tinham interesse. Foi aí que a gente alugou aquele Barracão velho. Você conheceu? Era antigamente uma granja... Era o que há de feio. Tinha um lugar que a gente fez a cozinha, outro a sala de aula, outro a marcenaria, e ficamos lá um tempo. Acho que foi o passo mais acertado que demos, pois fomos percebendo que eles passaram a se interessar e sentir gosto pelos estudos, pelo estar juntos. (Depoimento concedido por D. Tersinha Moura em agosto de 2005)

No início de Projeto a preocupação dos educadores se fixava em favorecer condições para que as crianças restabelecessem os vínculos comprometidos pelas histórias de vida complicadas que possuíam suas famílias de origem. Este elemento encontramos na memória de todos os entrevistados, mas escolhemos o relato abaixo para ilustrar:

Eu me lembro que um deles me contou que se voltava em casa (utilizo esse nome para tentar expressar uma referencia familiar, às vezes não era nem casa com vínculo familiar, mas eles sempre tinham vínculos de convivência) sem nada, apanhava. Por isso ele roubava coisas no varal porque ele tinha que voltar com alguma coisa, senão ele iria levar uma surra. Mesmo que voltasse com coisas roubadas, era bem aceito pelas pessoas que com ele convivia. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

Histórias como esta fez com que os educadores do início do projeto incorporassem na proposta pedagógica um trabalho concreto com as famílias. O relato abaixo de um dos fundadores ilustra-nos bem como era o contato com as famílias e como as crianças começavam o processo de restabelecimento dos vínculos familiares:

Eles sempre valorizaram a relação que tínhamos com eles de proximidade, de carinho, de respeito e de apreço. Os meninos tinham muitíssimo apreço por nós. Um enorme respeito e até cuidado com agente quando a gente estava no mundo e no território deles onde nós éramos as pessoas frágeis, pois não temos condições de sobreviver na rua, de morar na favela. O engraçado era como eles assumiam esse papel de nos proteger, de olhar, de nos cuidar. A alegria que eles manifestavam, quando nós aparecíamos na casa da tia, ou da madrastra, onde eles moravam, era muito grande. Às vezes eles tinham certa vergonha, pois para eles, éramos mais ricos, mas ao mesmo tempo sentiam alegria em ver-nos interessados por eles... Nós procurávamos manter contato com a família das crianças, andávamos buscando, levou tempo, antes mesmo de nos estabelecermos no Barracão Velho. Eu participava muito disso e colocava muito acento nesta questão. Mas enquanto isso as coisas iam caminhando. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

Considerando as extremas condições de pobreza que a maioria destas famílias se encontrava, e para aprofundar os vínculos e o contato com as famílias, foi criado um depósito de papel cujo objetivo era orientá-las e até deixá-las almoçar com seus filhos. O trecho abaixo nos ilustra o acontecido:

Mas, a gente também percebeu que a família ficava distante e a gente precisava da família perto. Aí a gente criou um depósito de papel. Você conheceu? Havia muitas mães que catavam papel Interessante é que havia poucos pais, famílias pouco estruturadas. Quando chegavam os homens, a maioria não eram os pais, eram os padrastos que eles não gostavam. Eram famílias muito desestruturadas. Elas traziam o papel para vender e eles almoçavam lá. A gente aproveitava pra dar um pouco de

formação pra eles. (Depoimento concedido por D. Tersinha Moura em agosto de 2005)

A convivência do dia a dia era de suma importância na consolidação do vínculo com os educadores e no desenvolvimento das responsabilidades pessoais, sobretudo do cuidado consigo, com o outro e com o projeto em si: a acolhida muito observada cotidiano do projeto que se iniciava e que será captada por outros educandos que freqüentaram o barracão em outros períodos posteriores. Observemos no relato abaixo, as intenções da fundadora do projeto:

Tinham o horário de marcenaria... A marcenaria foi muito boa, porém, qualquer desentendimento eles ficavam se pegando. Mas foi bom. Um período muito bom!Tinha a sala de aula. Foi o período que o P. João Carlos estava lá. Mas a nossa proposta era que estes meninos, sentindo a necessidade de melhorar, de estudar, de entender o outro, eles levassem o Barracão. Que o Barracão fosse a casa deles, aquele que os tirava da rua e que eles se responsabilizassem por aquilo, sem nenhuma participação governamental. Tinha a horta, fizemos uma parceria com o SENAI pra que o resto do ferro da construção do SENAI fosse doado para o Barracão pra eles aprenderem a fazer cestos de lixo e venderem. Eles precisavam se responsabilizar por aquilo e fossem passando a experiência deles para os outros. Aí uns nos perguntavam.: tia, isso tudo até acabar os meninos de rua? Respondíamos que sim, que eles iam ter condições para ajudarem a acabar com os meninos de rua. A gente queria que os meninos de rua não existissem mais. (Depoimento concedido por D. Tersinha Moura em agosto de 2005)

Nota-se nesta fala que o diálogo se estabelecia normalmente nas relações entre educadores, fossem eles clérigos ou leigos, e educandos, de forma que o Projeto já se tornava uma espécie de contraponto para as crianças que o freqüentavam.

O projeto Barracão era uma forma concreta de estímulo ao questionamento da realidade que aquelas crianças viviam. A busca em motivar aquelas crianças oferecendo novas possibilidades de ser e estar no mundo e o estabelecimento de vínculos afetivos com os educadores do Projeto como meio de sustentar esta motivação, remeteu-nos ao pensamento de Erick Fromm ao analisar a escola de Summerhill: segundo ele, a motivação em querer aprender nasce das relações entre os educadores e os educandos e deve ser um empenho constante no processo educativo destas crianças que se tornarão seres humanos felizes, ou seja, seres humanos interessados na vida não apenas com o cérebro, mas com toda a personalidade (NEILL, 1979, p. XX-XXII). Em outra obra, o mesmo Fromm (1980, p.111) reconhece que o desejo humano de experimentar união com outros tem raízes nas condições específicas de existência que caracterizam a espécie humana e é um dos mais fortes motivadores de conduta humana.

O chamado de atenção à responsabilidade era o princípio de uma tomada de consciência das diferenças sociais que geravam desigualdades e exclusão, sentidas nas suas próprias condições de crianças de rua, elementos que deveriam ser aprendidos na escola, mas essas crianças não os conheciam por não se adequarem e nem freqüentarem quaisquer instituições de ensino. A idéia original do projeto era esta: não copiar a estrutura escolar, mas criar um espaço em que a educação de fato pudesse acontecer. Foi o que encontramos no relato de um dos educadores- fundadores, a seguir: Nunca quisemos fazer uma escola aos moldes antigos. Essa escola existia e eles não se adequavam a ela e quando iam, eram expulsos (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004).

Na década de 1990, o Projeto retomou e incorporou em sua filosofia educacional o modelo da pedagogia libertadora e procurou integrar em suas práticas assistenciais, promocionais, organizativas e de luta por políticas públicas uma perspectiva de formação para a

cidadania e da transformação social. Pensava-se aqui em oferecer uma educação que contemplasse a compreensão da realidade e da responsabilidade de cada um na intervenção para poder mudá-la, caso fosse necessário.

Bem no começo, quando nos reuníamos, conversávamos, trabalhávamos o texto base da CF, líamos alguns textos para nossa oração-inspiração dos profetas da Bíblia. Em uma das reuniões na casa da Teresinha, eu me lembro que um texto nos causou um impacto e nos inspirou muito, esse tempo no qual pessoas trabalharão e construirão casas e as habitarão, plantarão e colherão, e todas as passagens bíblicas dos profetas que nos alimentaram e nos davam energias e força pra caminhar. E depois, não sei como chegou a mim, acho que foi numa livraria da rodoviária de São Paulo, eu me topei com esse livro Maria favela. Eu o li, depois lemos como grupo e nos encantou: educar a partir da realidade. E como se podia alfabetizar a partir da realidade, seja com música, seja com futebol... Lembro-me de ter lido algum relato, pode ter sido anos depois, de alguma educadora que alfabetizou e socializou a partir do futebol. Ou seja, a importância da equipe, da função de cada um pra jogar futebol. Passou a ensinar português, geometria, a partir do futebol: basta ter bom senso e ser criativo. O difícil era fazer. Mas na nossa cabeça sempre foi por aí. Nunca quisemos fazer uma escola aos moldes antigos. Essa escola existe e eles não se adequavam a ela e quando vão, são expulsos. Na época, Paulo Freire já era conhecido. Evidentemente, quase todas as coisas que chegavam na época iam na linha dele e da teologia da libertação: a Igreja traduziu isso na proposta das comunidades de base, nas CFs... A Teresinha recebia muita formação nesta linha, nas reuniões da Cáritas, nas reuniões das mulheres marginalizadas. A Filosofia da coisa, era isso. Provavelmente existia outras coisas, mas nos movíamos neste pensamento menos assistencialista. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004.)

A equipe de educadores desta época era composta por uma cozinheira, cedida pela prefeitura, um guarda, um jardineiro que trabalhava na horta. O Estado cedia um professor de Educação Física e duas professoras polivalentes (que trabalhavam de 1ª a 4ª séries) para

alfabetizarem aquelas crianças e adolescentes que freqüentavam o projeto. Estas últimas estavam vinculadas a uma escola estadual próxima, que reconhecia o estudo realizado naquele local.

1.6 O Projeto Barracão a partir de 2001 até 2006¹³: objetivos e participantes.

Em janeiro de 2001, a Companhia de Maria – Marianistas, ordem religiosa de educadores da Igreja Católica, assumiu o financiamento do Projeto Barracão com recursos provenientes de suas obras educativas na Espanha, estruturando-o nos moldes de um projeto de educação não-formal propriamente dito, ou seja, organizando um currículo alternativo, com adoção da colegialidade na maneira de administrar o processo educativo. Este foi outro marco irradiador de uma prática participativa e democrática.

Nesse período, o Barracão foi envolvendo-se, gradualmente, na construção de políticas públicas locais, principalmente com representantes no conselho municipal em defesa das crianças e adolescentes e da participação na formação política dos jovens que freqüentavam o projeto.

Atendia cerca de 100 (cem) crianças e adolescentes, em torno de 50 (cinquenta) em cada período (manhã e tarde), de ambos os sexos, na faixa etária de 07 a 18 anos incompleta, em situação de exclusão social oferecendo atividades complementares à escola de segunda a sexta-feira. Todo o público ali atendido, provinha de escolas públicas (municipais ou estaduais) do município de Marília. Contava com um currículo alternativo reformulado composto por Artes, Educação Circense, “Pensamento, Ação e Inteligência” – Projeto PAI, Atividades Esportivas, Informática e Reforço Escolar.

¹³ Período em que encerramos nossa pesquisa.

As atividades do período da manhã iniciavam-se às 8 horas com o café da manhã, seguido da roda da conversa que, segundo uma educadora do Projeto

É uma maneira de informar o que vai ser trabalhado durante o dia. Por enquanto a gente é quem sugere os temas, mas nosso objetivo é que futuramente eles tragam idéias. Na roda a gente partilha a vida, os conflitos. É um espaço de resolução de intrigas que eventualmente surgem. (Educadora A)

As atividades do currículo alternativo ali proposto eram feitas após a roda, com duração de aproximadamente uma hora e meia. Seguia-se o tempo livre, com duração de uma hora, no qual os educandos organizavam de maneira espontânea com jogos e a oportunidade de usarem a piscina do Projeto. Após este tempo, vinha o momento da higiene pessoal (banho) e almoço.

O período da tarde se dava com o almoço às 12h30, seguido da roda da conversa, atividade do currículo, tempo livre, tempo de higiene pessoal e termina com o lanche da tarde; todos estes momentos com a mesma duração do período matutino.

Cada dia da semana era realizada uma atividade do currículo monitorada por três educadores, planejadas e realizadas em conjunto ao mesmo tempo, mas em espaços diferentes, com os educandos reunidos em três grupos etários: 6 a 10 anos, 11 a 14 anos e de 15 a 18 anos, em ambos os períodos, mas com públicos diferentes.

O Projeto Barracão oferecia duas horas semanais de reuniões pedagógicas utilizadas para a partilha dos casos mais relevantes, estudo, busca de solução conjunta para os problemas além de oferecer, uma vez ao mês um dia reservado para a educação continuada dos educadores sem a presença dos educandos.

O projeto contava com a seguinte infraestrutura: três salas com carteiras e lousa usadas para reforço escolar e para o Projeto PAI, sendo uma delas com televisão, vídeo e aparelho de DVD, biblioteca

(com acervo informatizado de 5000 livros, 100 fitas de Vídeo, 5 computadores com acesso à internet, espaço para estudo individual e duas mesas para trabalhos em grupo), uma sala com almofadas para dinâmicas de grupo, duas salas menores para atendimentos individuais, uma sala de artes plásticas, um galpão onde funciona as oficinas de circo, um pátio coberto, uma campo de futebol gramado, piscina, espaço administrativo com sala de educadores, coordenação pedagógica, administração e diretoria, refeitório, cozinha.

As ações educativas continuam inspiradas no pensamento de Paulo Freire, sobretudo o que se refere à prática educativa, aos princípios da solidariedade libertadora, da dialogicidade¹⁴ e da democracia, mas também aliada às características da Educação Marianista(CEM), que norteia a educação oferecida por esta Ordem Religiosa em cinco eixos: formação na fé, educação integral e de qualidade, educação para adaptação às mudanças, educação para o serviço, a justiça e a paz, educação para o espírito de família.

Encontramos os Plano de Ação anuais (de 2001 a 2006) integrados aos princípios e diretrizes legais contidas nos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Contava com oito educadores contratados pela CLT e quatro cedidos pela prefeitura municipal. Juntos constroem e avaliam anualmente o projeto político-pedagógico. Segundo os Projetos de 2001, 2002, 2003 e 2004 a existência e atuação do Barracão diante do quadro alarmante em que cidade de Marília se tornava pertinente, pois segundo dados do IPA, da Fundação SEADE e ATLAS (1997), Marília ocupava o 2º lugar da região em extrema pobreza e considerado segmento em situação desfavorável que detém condições econômicas

¹⁴ Como compreende Paulo Freire em "Pedagogia da autonomia" (1999), a dialogicidade é a postura amorosa assumida pelo educador com seus educandos, provocando-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

mínimas, mas não suficientes para atender às necessidades básicas de educação, habitação e saúde, exigindo, portanto, complementação de atendimento por parte de programas assistenciais.

A maioria do público atendido pelo Projeto Barracão provinha de diversos bairros periféricos e áreas favelais de Marília, ou seja, populações que se encontram em situação de exclusão social e que apresentavam o seguinte quadro:

[...]- maioria com renda familiar até um salário mínimo e com uma média de cinco pessoas por família;

- desemprego, subemprego, moradia inadequada e alimentação insuficiente;
- incidência de casos de alcoolismo, problemas de saúde, envolvimento com drogas e atos infracionais;
- as crianças e adolescentes são provenientes da educação formal oferecida pela rede pública municipal e estadual. Suas situações escolares são quase na totalidade marcadas por altos índices de repetência, abandono escolar, baixo rendimento, freqüência irregular e conflitos escolares;
- baixo nível de instrução da família o que ocasiona uma dificuldade de auto-organização e de reivindicação dos direitos básicos. (SILVA, 2004, p.10).

A direção deste período reforçou várias parcerias com pastorais sociais, movimentos e entidades da sociedade civil e do poder público, mesmo que na contra-mão da maioria das iniciativas da Igreja, que neste período parece já começar a perder seu foco de atuação que enfatizava a denúncia das injustiças e do compromisso com os mais pobres.

Infelizmente hoje, na prática, eu percebo que as práticas eclesiais não eram bem as das orientações da CNBB, dos teólogos da libertação. Já fomos mais apoiados. A Igreja hoje, caminha mais na linha tradicional, conservadora, embora não rechace este tipo de iniciativa. (Depoimento concedido por Domingo Fuentes em julho de 2004)

Segundo o mesmo plano de trabalho educativo, a educação para as crianças e adolescentes dessa realidade, deveria tornar-se o

cerne da promoção humana que ali deveria ser desenvolvida como contribuição de uma instituição sem fins lucrativos, composta por profissionais contratados e voluntários, que querem devolver ao Estado, cidadãos capazes de refletir criticamente a realidade.

Para explicar este propósito educativo, pensamos pertinente à reflexão de Gohn (2001) que considera estas iniciativas de educação não-formal como uma das novas formas de sobrevivência, de lutas e resistência às mudanças muitas vezes avassaladoras deste início de milênio, porque são todos fenômenos que ocorrem num mesmo período caracterizado por disputas e tensões.

Segundo a mesma autora (GOHN, 2001, p.19) o surgimento destes projetos educacionais alternativos também tem por objetivo básico ser um complemento à educação formal recebida nas escolas públicas. É o que observa uma educadora do projeto que esteve presente desde os primeiros anos de funcionamento do mesmo:

Hoje o trabalho com as crianças está mais estruturado, mas temos alguns problemas. É uma grande responsabilidade formar pessoas. Atualmente temos um vínculo maior com as escolas, oferecemos uma proposta pedagógica alternativa. Vejo um dinamismo diferente e há sintonia dos educadores com a proposta de trabalho. Procuramos cultivar um espírito de solidariedade, num trabalho de equipe. Estamos procurando construir um espírito de equipe, trabalho lento e importante, que já se verifica nas atitudes das pessoas. Mas precisamos de educadores mais preparados. Como já disse, a faculdade não prepara para educadores para trabalhar em instituições diferentes como a nossa, de modo a evitarmos cometer os mesmos erros que a escola: exclusão e discriminação das crianças pobres. (Depoimento concedido por Teresa Kisara em junho de 2005)

2 Inspirações teóricas para nossa análise

2.1. O pensamento educacional de Paulo Freire

Nos anos de 1982 a 1991, os princípios norteadores da Cáritas Diocesana de Marília foram marcados pelo pensamento educacional de Paulo Freire que definiu os processos educativos do Projeto Barracão através do aprofundamento da pedagogia libertadora, cujo fundamento está na concepção problematizadora da educação.

Na concepção de Paulo Freire, o conhecimento não pode advir de um ato de "doação" que o educador faz ao educando, mas sim, um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Na concepção de homem e de mundo de Paulo Freire, a aprendizagem acontece quando é superada a relação vertical educador/educando, estabelecendo-se assim, a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, rompendo o verticalismo característico da educação bancária realizando-se como prática de liberdade e superando a contradição entre educador-educando. Nesse processo "... o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa". (FREIRE, 2003, p. 68)

A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como um ser autônomo. Essa autonomia está presente na definição de vocação ontológica de 'ser mais' que está associada com a capacidade de transformar o mundo (FREIRE, 2003, p. 34).

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam, Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstacularização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos na sua escassez de poder. (FREIRE, 2003, p. 75)

É exatamente aí que o homem se diferencia do animal. Por viver num presente indiferenciado e por não perceber-se como um ser unitário distinto do mundo, o animal não tem história. A educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade que está na capacidade de admirar o mundo e, ao mesmo tempo, desprendendo-se dele, nele estando, que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável (FREIRE, 2003, p. 121).

Para o ponto de vista crítico que aqui defendemos, a operação de mirar implica noutra – a de ad-mirar. Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro o que nos faz ver. Na ingenuidade, que é uma forma 'desarmada' de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não ad-miramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado. (FREIRE, 1979, p. 37)

A ad-miração resulta em uma percepção que elimina posturas fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não

da natureza. O educando deve primeiro descobrir-se como um construtor desse mundo da cultura. Essa concepção distingue natureza de cultura, entendendo a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo, ou como o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador. Essa descoberta é a responsável pelo resgate da sua auto-estima, pois, tanto é cultura a obra de um grande escultor, quanto o tijolo feito pelo oleiro.

Desse processo, advém um conhecimento que é crítico porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. O saber construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo (grifos nossos), porque assim os homens se descobrem como seres históricos.

Educar na perspectiva freireana é, portanto, construir, libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Para Paulo Freire a educação é ideológica, pois possui

a capacidade de penumbrar a realidade, de nos miopizar , de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, muitos de nós aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico científica, vai além dela[...] No fundo a ideologia tem o poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico, nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de

distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. (FREIRE, 1999, p. 142 e 149),

mas também é dialógica, pois

ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção bancária da educação. (FREIRE, 2003, p. 81)

Procura-se superar a dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, percebe-se como um sujeito da história. Para Freire, não se pode separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Não estamos tratando aqui de uma mera técnica de alfabetização, e sim, de um pensamento coerente com posicionamento teórico filosófico. Para que a educação aconteça é necessária a conscientização. Somente um método que privilegiasse a ação e o diálogo seria capaz de ser coerente com os princípios que já vimos anteriormente. Seria preciso a modificação do conteúdo programático, e mesmo a modificação da forma pelo qual o mesmo é determinado.

Mas, o que é o diálogo e qual diálogo? Qualquer diálogo? O diálogo é uma relação de comunicação de intercomunicação, que gera a crítica e a problematização já que ambos os parceiros podem perguntar: "por quê?" Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E já na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente.

Analisando o diálogo, Paulo Freire (2003) constata a necessidade de analisar a palavra como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: ação e

reflexão. A palavra verdadeira é práxis transformadora. Sem a dimensão da ação perde-se a reflexão, e a palavra se transforma em verbalismo, ou verborragia. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo. O educador bancário, ou seja, educadores espectadores e não reflexivos que concebem a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como seres conscientes (FREIRE, 2003, p. 62-63), define o conteúdo antes mesmo do primeiro contato com os educandos.

O momento da busca do conteúdo programático dá início ao processo de diálogo em que se produz a educação libertadora. Essa busca deve investigar o universo temático dos educandos ou o conjunto dos temas geradores do conteúdo. Por ser dialógica já é problematizadora e permite que se obtenha a consciência dos indivíduos sobre esses temas; a participação na investigação do seu próprio universo temático leva o educando a admirar este universo, e, essa admiração possibilita a capacidade de criticá-lo e transformá-lo. Mesmo tratando-se de um método para adultos analfabetos não é difícil para os educadores mais conscientes, perceberem a importância da utilização do universo temático para as crianças, por exemplo. A uniformidade dos métodos conteudistas impossibilita a aplicação dos princípios formulados por ele.

Para o educador libertador, esse conteúdo deve ser a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao educando daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada e deve ser buscado na cultura do educando e na consciência que ele tenha da mesma.

Segundo Freire (1999) a formação dos educadores devia insistir na constituição do saber dialógico que os torna capazes de se abrirem à realidade dos educandos com os quais a atividade pedagógica é compartilhada. Em relação aos educandos, o educador diminui a distância que o separa das suas condições negativas de vida na medida

em que os ajuda a aprender não importa que saber, o torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização (FREIRE, 1999, p. 156), pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação e aprendizagem entre seres os seres humanos.

O pensamento educacional de Paulo Freire nasceu no Brasil em um período histórico com características aparentemente contraditórias: transição do autoritarismo secular a uma democracia burguesa. Nesse quadro histórico, a crise educacional vivida pelo Brasil apresenta dimensões próprias, os governos militares tratam de ampliar o acesso ao sistema de ensino e de reorganizar os currículos através de um reordenamento utilitário, para as escolas profissionalizantes e disciplinadoras para todos em todos os níveis de ensino.

Exerceram sua hegemonia através de práticas consensuais a serem conquistadas nos bancos escolares com disciplinas criadas especificamente com esse objetivo, e com práticas coercitivas exercidas diretamente sobre líderes estudantis e professores dissidentes. Ao mesmo tempo, elaboraram propostas de métodos pedagógicos que, fundamentadas no tecnicismo, concentravam o saber ora nas mãos de planejadores distantes da realidade cotidiana da escola, ora em práticas instrucionais, transformando os estudantes em depósitos de conhecimento e professores em instrutores de conhecimentos e de metodologias capazes de adequar os aprendizes as tecnologias de produção.

Para Freire (2003), ao contrário, a pedagogia deveria de ser baseada no diálogo franco e rigoroso entre dois aprendizes, mediados pelo conhecimento, sob a direção daquele que, entre eles, já pode avançar para além do senso comum, sem desqualificá-lo, mas trabalhando com ele e a partir dele. Assim, denominou a pedagogia das ditaduras latino-americanas de pedagogia bancária nela identificando uma educação conformista e domesticadora através da qual os

estudantes, tratados como objeto, formar-se-iam como profissionais competentes sem responsabilidade, não só sobre o que produzem, sobre a sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania.

O utilitarismo do currículo tecnicista projetava, ao mesmo tempo, disciplina e docilidade. Disciplina para o trabalho na linha de montagem fordista, docilidade frente às práticas ora consensuais, ora coercitivas, advindas ora do Estado, ora dos diferentes poderes componentes da sociedade civil. Aos princípios tecnicistas da pedagogia bancária, Freire (2003, p. 62-68) contrapunha a urgência da dialogicidade; ao disciplinamento de corpos e consciências interpunha a compreensão do mundo, através de uma busca rigorosa e alegre do conhecimento. Aos saberes disciplinadores, reprodutores de cidadanias intimidadas, opunha a construção de abordagens dialógicas formadoras de consciências críticas produtoras de uma cidadania em constante busca da autonomia (Freire, 1999).

A dialogicidade freireana não igualava professores e alunos, aproxima-os na construção do conhecimento a partir de lugares diferenciados para cada um, em movimentos constantes de apropriação e socialização desse conhecimento construído. Ao professor corresponde um domínio prévio do conhecimento existente, a ser recriado na aprendizagem feita em conjunto com os aprendizes, aprendendo com estes, na condição de um aprendiz.

Na proposta de aprendizagem conjunta, os professores assumem sua autoridade, oriunda do conhecimento e não da delegação, sem destruir a criatividade e a liberdade dos aprendizes e na convicção de que através de uma postura crítica e participativa que esses podem construir, gradativamente, sua autonomia. O diálogo assim entendido representava um embate constante entre a autoridade, não autoritária, advinda do conhecimento e a liberdade para o desenvolvimento crítico e a criação de novos saberes, tanto dos aprendizes como dos professores. Para Freire, somente uma indispensável pedagogia baseada nas

relações dialógicas entre educando e educador poderia tornar possível “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um” (1999, p. 66): respeito ao aprendiz e a construção de sua autonomia são princípios constitutivos, imperativos éticos e não concessões que os professores podem fazer a seus alunos.

Consciente da inexperiência democrática do brasileiro e atento à realidade brasileira da opressão social, Paulo Freire (1980) chamou-nos atenção para o fato de que o homem é o único ser capaz de, além de agir, refletir sobre sua ação. Processo chamado por ele de conscientização.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1980, p.26).

Segundo Freire (1985), a educação poderia ser um forte instrumento de desmistificação da realidade, estimuladora da ação e da reflexão verdadeira dos homens no mundo. O diálogo neste processo de educação para autonomia torna-se um elemento fundamental do ato do conhecimento, e reforça a mudança de atitudes frente à realidade que se apresenta como problema.

No seu penúltimo livro “À Sombra da Mangueira”, escrito em 1995, Paulo Freire analisou e denunciou o utilitarismo e o consumismo neoliberal e o anuncia uma concepção de civilização que não nega a importância da tecnologia atual, mas a subordina a outros valores, os da cooperação e da solidariedade.

2.2 A evolução do conceito de solidariedade e a pertinência de uma educação para a solidariedade.

Solidariedade é um termo muito utilizado nos dias de hoje e segundo Hobsbawm (1996) as formas de concretização da solidariedade nascem devido ao problema da desigualdade social que é muito antigo. Esta problemática gerou na História práticas religiosas e movimentos sociais que, por sua vez, permitiram diversos tipos de definições.

Ao contrário do que muitos de nós podemos pensar, Almeida (2004, p.27) afirma que o termo solidariedade não pertence ao universo bíblico, embora encontremos algumas referências que nos remetem de algum modo ao conceito, tanto no Antigo Testamento¹⁵ quanto no Novo Testamento, desde o anúncio da missão de Jesus, ou em textos como a parábola do bom samaritano (Lc. 19, 25-37) ou nos critérios apresentados para o juízo final, em que as obras de caridade como vestir o nu, visitar os doentes e prisioneiros, acolher os estrangeiros são associadas ao que hoje, popularmente, conhecemos como gestos de solidariedade. Na carta aos Romanos, o apóstolo Paulo ao representar a Igreja como corpo de Cristo, aproxima-se muito à idéia moderna de solidariedade como uma espécie de corporativismo, em que todos os que crêem em Cristo fazem parte de um mesmo corpo e vivem em comunhão de sentimentos em relação ao todo.

Segundo Houaiss (2001, p. 2602) nem o latim clássico, nem mesmo no grego, encontramos o termo em si, apenas sua raiz etimológica. Solidariedade vem do latim, *solidus*, que significa algo bastante compacto, bem construído, unificado em suas partes. O início do uso da palavra solidariedade na língua portuguesa data-se do ano de 1840 com profunda ligação ao sentido que lhe dava a filosofia

¹⁵ Aqui nos referimos ao livro dos profetas Isaias (capítulos 57 e 58), Amós (Capítulo 5) e Neemias (capítulo 5).

solidarista francesa da mesma época. O autor nos aponta para três significados que o termo alcança:

O primeiro é o emocional, muito utilizado pelos meios de comunicação, relacionado à compaixão, à simpatia em relação ao outro, principalmente que sofre. O segundo é o moral, que procura transformar o sentimento em atitude, encontrando como sinônimos as palavras vínculo, reciprocidade, comunhão, compromisso, obrigação, ligação, dependência, cooperação. O terceiro é o jurídico limitado à esfera das obrigações de respeito dos direitos do outro. (HOUAISS, 2001, p. 2602)

Ao que tudo indica, antes de ser absorvido pelo discurso popular e mesmo pelo discurso teológico cristão moderno, o termo solidariedade pertenceu ao âmbito jurídico e moral. Almeida (2004) acrescenta um outro significado que também pensamos ser pertinente: o metafísico. Neste caso, solidariedade é mais que um sentimento ou uma obrigação moral.

Não é uma opção, nem sequer fruto da liberdade humana. Segundo Arendt (2004), é um fato radical que experimentamos na condição da existência humana, assim como a própria vida, a natalidade, e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra (ARENDR, 2004, p. 19).

[...] a solidariedade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDR, 2004, p. 16)

Neste raciocínio, de certa forma somos "sólidos" com a terra, com os outros, com a história. Não podemos viver desvinculados. Nossa existência depende da relacionalidade, da co-existência. Podemos identificar nos quatro significados apresentados acima uma certa

circularidade semântica. Por exemplo, quando nos indignamos diante da corrupção política, interagimos nossa inteligência com nossa vontade e o nosso desejo de transformação e de busca de um bem estar coletivo. De alguma forma, inteligência, vontade e desejo de transformação são faculdades humanas que nos remetem aos significados que expusemos anteriormente.

Hoje, encontramos na maioria das vezes o termo solidariedade associado ao aspecto ultrapassado e retrógrado do solidarismo do século XIX, confundido com o radicalismo de uma doutrina positiva distorcida que teria sido proposta para frear a ameaça de um possível socialismo. Uma questão social reduzida unicamente ao que se referisse aos pobres, aos excluídos, aos marginalizados.

As obrigações que formularam o solidarismo, segundo Ewald (2003, p. 623), estavam ligadas a certa experiência do mal social encontrado no outro, na relação social, na procura do bem próprio. A maior parte dos teóricos positivistas que tentaram conceituá-la, sobretudo Durkheim (1858-1917), adotaram o viés da doutrina moral que considerava o direito vinculado à caridade e à benevolência das pessoas.

Por exemplo: no contexto histórico da revolução industrial, Durkheim (1999) via a empresa de maneira otimista, como aquela que poderia provocar uma dinâmica de coesão da sociedade por meio de uma espécie de "solidariedade social", que teria sido formada pelos laços que ligam os indivíduos uns aos outros e relacionam-se pelo espaço ocupado na mentalidade dos membros desta sociedade pela consciência coletiva e pela consciência individual, que é própria do indivíduo e o diferencia dos outros. Define solidariedade mecânica ou por semelhanças como uma ordem social resultante da coesão de pensamentos semelhantes encontrados em indivíduos distintos e solidariedade orgânica aquela que é fruto de uma coesão social fundamentada nas diferenças que existem entre os indivíduos. Em uma

sociedade onde predomina o direito repressivo, encontramos a solidariedade mecânica. Na que predomina o direito restitutivo, encontramos a solidariedade orgânica.

Em 1905, encontramos o economista e filósofo social alemão Henrich Pesch (1854-1926) utilizando o termo solidarismo no sentido de uma doutrina baseada no princípio da solidariedade real entre pessoa e comunidade, e de um sistema social, político e econômico intermediário entre a descentralização atomizante do individualismo e a centralização monolítica do coletivismo. (DE ÁVILA, 1993, p. 429).

Não encontramos o uso do termo solidariedade nas primeiras encíclicas sociais (*Rerum novarum* – 1891 do papa leão XIII e *Quadragesimo anno* – 1931, do papa Pio XI) que iniciaram a doutrina social da Igreja Católica que foram contemporâneas aos autores mencionados acima, aparecendo pela primeira vez apenas no ano de 1948, no pronunciamento do papa Pio XII à Rádio do Vaticano e, apenas em 1961, com João XXIII, na encíclica *Mater et magistra* (ALMEIDA, 2004, p. 32).

A carta magna da solidariedade no âmbito eclesial católico foi a encíclica do papa Paulo VI *Populorum progressio*, em 1967. Aqui, a solidariedade é citada já no primeiro parágrafo e vai ocupando o centro da doutrina até se consumir em princípio fonte de onde outros princípios, direitos e deveres são derivados. A proposta desta encíclica, segundo Almeida (2004, p. 38) é que a sociedade tenda a uma solidariedade mundial, ou seja, que permita aos seres humanos se tornarem artífices do seu destino, onde o diálogo seja centrado no ser humano e não nas mercadorias ou na técnica.

João Paulo II, desde a sua primeira encíclica em 1979, cita sessenta e oito mil vezes o termo solidariedade. Mas, é na encíclica *Sollicitudo rei socialis* (SRS - Sollicitude social), em 1987, diante do contexto da emergência do termo solidariedade nos discursos da

chamada Teologia da Libertação que este papa define com clareza o termo a partir da situação histórica contemporânea e avança na elaboração do conceito de solidariedade, que, até então, ainda encontrava-se preso, na maioria das vezes, à lógica filosófica de cunho solidarista do início do século. Para a Igreja no final do século XX, a solidariedade

[...] não é um sentimento de compaixão vaga ou de enternecimento pelos males sofridos por tantas pessoas próximas ou distantes. Pelo contrário, é a determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum; ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque todos nós somos responsáveis por todos. (SRS, 36)

A solidariedade na doutrina da Igreja passa a assumir um sentido ético. Segundo Emmanuel Levinás que viveu a experiência dos campos de concentração a solidariedade é definida como aquilo que, dá sentido aos entes no mundo estaria numa impessoalidade, árida, neutra que somente poderia ser superada no ser-para-o-outro, como momento ético de respeito à Alteridade. (MANCE, 1994, acesso em: 17 set. 2006)

Ser- para-o-outro significa, portanto, a responsabilidade ética pelo outro, que permite ao eu superar o rumor anônimo e insignificativo do ser. Pedro Demo (2002) ajuda-nos no aprofundamento desta reflexão quando demonstra que a solidariedade também pode esconder certos efeitos, sobretudo quando provém do centro do sistema capitalista ou das elites em cada país. Sem dúvida, a solidariedade pode ser algo honesto e desonesto, bem como pode ter em posturas que se querem honestas e efeitos contrários à medida que pode provocar subalternidades imperceptíveis e não menos eficazes.

Nesta perspectiva, a solidariedade precisa compor-se levando em consideração a dialética de confronto em que o excluído precisa elaborá-la e praticá-la, não desconsiderando a irreverência da

prática social alternativa. É nesse contexto que falamos da pertinência de se pensar em uma possível educação para a solidariedade.

Para Pross (1989), o termo solidariedade significa fraternidade, respeito ao próximo, valores intrinsecamente humanos e que devem superar ideologias religiosas e propostas políticas. A lógica marxista retrata com muita clareza e assertividade a realidade da sociedade tal como está (PROSS, 1989, p.17-18) regida pelo verticalismo imaginário que também rege as religiões, a ética mundial assim como as ciências, os esportes e o jogo. A mídia, em geral, também tende a valorizar, com muita eficácia, este verticalismo na abstração visual e lingüística da imagem. Encontramos nossa linguagem coloquial impregnada de imagens que respondem a este verticalismo: quero subir na vida, que significa, ter uma vida melhor, estar por cima dos outros ... Fulano é baixo, significa que não possui educação, cultura... O "subir" está intimamente relacionado a ter outras pessoas subordinadas ao nosso mando: qualquer reação contrária às ordens determinadas é considerada como destruidora do esquema das relações instituídas, ou seja, é uma ameaça ao poder.

Como os valores humanos não estão claros nesta sociedade, todos somos considerados uma ameaça para todos e, portanto, instaura-se uma competição simbólica e ao mesmo tempo real na qual devem ser "esmagados" todos aqueles que tentem interceptar o acesso à escada social. Para Pross (1989, p.24), [...] enquanto este princípio epistemológico comum a este modelo mental não seja reconhecido, fracassará a idéia da justaposição real das agrupações humanas" e a educação para a solidariedade não acontecerá.

A sociedade de classes define o esquema educacional atual seguido pelas escolas acaba que reproduzindo o verticalismo nas relações humanas (PROSS, 1989, p.26). Isso pode ser observado inclusive na organização escolar e suas denominações: escola primária, secundária e superior. Com a nova LDB 9394/96 houve mudança

apenas na terminologia (ensino básico e superior), mas, por exemplo, o esquema de avaliação reforça no imaginário uma espécie de depósito de carreiras e posições sociais superiores.

Pross (1989) analisou o marxismo no contexto da crise política da URSS que, segundo Hobsbawm (1997, p.476), “[...] foi uma catástrofe em câmera lenta”. O domínio do comunismo se mostrou superficial sobre a grande área que conquistou, pois pedia para ser julgado pelo sucesso e não tinha proteção contra o fracasso. O comunismo, segundo ele, desabou porque:

[...] a experiência soviética foi tentada não como uma alternativa global ao capitalismo, mas como um conjunto específico de respostas à situação de um país imenso e espetacularmente atrasado, numa conjuntura histórica particular e irrepetível. (HOBSEBAM, 1997, p.481).

Para o mesmo Pross (1989, p.31), o marxismo foi uma tentativa histórica de assegurar relações humanas horizontais, quando detectou o problema das diferenças sociais e todo o mecanismo manipulador destas diferenças, mas a proposta da educação marxista não contemplou nada mais além que a luta de classes. Entretanto, não demonstrou ser um poderoso instrumento para que isso acontecesse. Descaracterizou-se na antipatia entre as classes. O verticalismo rigoroso encontrado na sociedade de classes refletido na educação formal orienta o indivíduo para a solidão egoísta, condenando o ser humano à unidimensionalidade e não à pluralidade. Assim, as Escolas e Universidades da maneira que estão organizadas, segundo Pross (1989, p.31), parecem funcionar como fortalezas¹⁶, permitindo muito pouca reflexão.

Os símbolos implícitos ou explícitos que imperam no sistema educacional reforçam a rejeição e o ódio entre os seres humanos,

¹⁶ Metáfora utilizada por Karl Popper, quando este ensina que as Instituições são como fortalezas e deveriam desenhar-se conforme a um bom plano e proceder-se de uma guarnição adequada. (PROSS, 1989, p.23).

trazendo como conseqüência drástica a consolidação de uma humanidade com muitos conflitos e sem condições de identificá-los e de se organizar para resolvê-los. O reconhecimento das diferenças encarando as desigualdades existentes entre as pessoas é pouco ensinado nas grandes instituições educativas devido à forma que estão estruturadas. Nesse sentido é que entendemos a pertinência de uma educação para a solidariedade.

No contexto da atual educação intertranscultural, Paulo Freire ressalta a concepção de que as diferenças devem não apenas ser respeitadas, mas compreendidas como riquezas culturais com as quais todos podem aprender e crescer. Seu pensamento tem muita relação com o de Harry Pross (1989), que formulou seu pensamento sobre a comunicação solidária no mesmo período histórico, mas do outro lado do planeta, na Alemanha, fraca e dividida, conseqüências de um pós-guerra avassalador e da Guerra Fria, quando pensamos numa educação horizontal, fundamentada na dialética educador-educando, no diálogo e no princípio de que não existe ignorância absoluta.

Segundo Freire (1985), a educação para a solidariedade pode ser um forte instrumento de desmistificação da realidade, estimuladora da ação e da reflexão verdadeira dos homens no mundo em que o diálogo é torna-se o elemento fundamental no processo de educação para a autonomia que reforça a mudança de atitudes frente à realidade que se apresenta como problema.

A educação solidária permite a concretização da noção de economia solidária que se expressa em um conjunto de práticas associadas a ações de consumo, comercialização, produção e serviços, ligados à participação coletiva, autogestão, democracia, cooperação e intercooperação, auto-sustentação, promoção do desenvolvimento humano, responsabilidade social e a preservação do equilíbrio dos ecossistemas. (FREIRE, 1995)

Embora não seja uma idéia nova, a economia solidária é uma exigência hoje, dada a necessidade de se estabelecer, em nível global, as bases de uma vivência com respeito entre os povos, fraternidade, desenvolvimento auto-sustentável, justiça, democracia e plenitude de cidadania, entre outras tantas possibilidades de interação entre homens, mulheres e seu meio. E isso só será possível se houver uma educação para a solidariedade. No prefácio deste livro, Ladislau Dowbor, diz:

no raciocínio de Paulo Freire a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo. E com os cheiros e sabores da mangueira, um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente radical: o da solidariedade humana. (FREIRE, 1995, p.13)

Ao fazer uma projeção para o século XXI, Edgar Morin¹⁷ (1999), quando se dirige aos responsáveis pela educação faz algumas considerações sobre o papel que esta deve assumir na construção da sociedade. Segundo ele, deve-se pensar em uma educação que:

✦ erradique as cegueiras do conhecimento, promovendo um exame lúcido da sua própria natureza, entendendo as suas formas, processos e modalidades, assim como as condições objetivas e subjetivas que conduzem o homem ao erro e à ilusão;

✦ desenvolva a aptidão natural do espírito humano para situar todas as informações apreendidas de forma fragmentada num contexto e num conjunto que permitam estabelecer as relações mútuas entre elas e delas com o todo;

¹⁷ Em 1999, a UNESCO solicitou a Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem de subsídio para se repensar a educação no novo milênio. A obra foi publicada pela Cortez Editora - São Paulo, e pela UNESCO – Brasília, 118 páginas.

✚ reconheça que a condição humana é o objeto essencial de todo o ensino, que o homem, embora seja um ser físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico, se constitui numa unidade complexa e que a educação pode e deve levar cada indivíduo a tomar consciência da sua identidade comum a todos os humanos;

✚ reconheça que cada homem possui uma cidadania planetária e compartilha um mesmo destino com todo o gênero humano;

✚ aprenda estratégias para enfrentar as incertezas, o imprevisto, o inesperado, abandonando as concepções deterministas da História e assumir o caráter doravante desconhecido da aventura humana

✚ ensine a compreensão e a tolerância como condições essenciais à superação do estado de barbárie das relações humanas. Estudar a incompreensão e a intolerância, não apenas em seus sintomas mas, sobretudo, a partir das suas raízes, modalidades e efeitos e

✚ aprenda a ética inerente à condição ternária do homem, que é ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/ espécie e que essa tripla realidade que carregamos compreende o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana.

A condição humana deve, portanto, ser ensinada e apreendida por todos nós. Para que a coexistência aconteça e as relações sejam verdadeiramente solidárias as instituições precisam apostar em um constante e sério aprofundamento e prática da compreensão entre os seres humanos que é, a um só tempo, meio e o fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a

solidariedade ainda parece estar ausente do ensino formal e pode ser mais facilmente encontrada em espaços alternativos de educação.

O mesmo Morin (1999) acredita hoje que as relações solidárias entre os seres humanos próximos ou distantes serão vitais para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí a pertinência de estudos de alternativas de educação que se preocupam com estes elementos. A falta de solidariedade entre os seres humanos caracteriza-se em atitudes de incompreensão e de incapacidade de diálogo, que dificultam e até mesmo impedem avanços nos processos de resolução de conflitos.

O ensino da compreensão pode ser uma das bases mais seguras da educação para a solidariedade, à qual estamos ligados por essência e vocação. A solidariedade humana comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Inclui, necessariamente, um processo em que o exercício da empatia, de identificação e de projeção seja potencializado paulatinamente nas pessoas: sempre intersubjetiva, a solidariedade pede abertura, simpatia e generosidade.

2.3 Conceito de democracia

Sabemos que a democracia impele à ação todos os que nela estão implicados. A educação para a democracia não pode estar restrita apenas aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na educação formal, mas deve transpor-se aos processos organizativos da sociedade civil, ações coletivas do terceiro setor da sociedade, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins

lucrativos que atuam na área social. É fundamental que haja planejamento e coordenação para a liberdade e a diversificação, em que estejam previstas as complementações mútuas das funções.

Diferentemente da ditadura, a democracia propõe uma educação constante à tolerância e que todos tenham justas oportunidades de expor suas razões.

[...] defende os procedimentos concretos e aprovados de mudança social, assim como das virtudes e valores básicos - como o amor fraterno, ajuda mútua, descendência, justiça social, liberdade, respeito pela pessoa humana, etc. - que constituem a base do funcionamento pacífico de uma ordem social. A nova democracia militante, portanto criará uma nova atitude frente aos valores. (MANNHEIN, 1967, p.26).

Marilena Chauí ao prefaciar o livro de Lefort (1987) também considera a democracia como invenção, pois os princípios democráticos têm a capacidade de questionar-se a si mesmos em suas instituições, abrindo-se para a história sem prever os resultados de sua prática política. Em outras palavras, a democracia é uma reinvenção contínua da política.

Faz-se, pois, fundamental que pensemos numa reeducação dos seres humanos para que não criemos cidadãos cegos na aceitação e na obediência, mas sim cidadãos conscientes e politicamente responsáveis, pois segundo Bobbio (1986, p.36) para que a democracia seja equilibrada e eficaz deve-se formar cidadãos ativos.

As regras democráticas devem estar permeadas com alguns ideais necessários que, por sua vez, norteiam a convivência entre os cidadãos: da tolerância, da não violência, do livre debate das idéias, da

fraternidade. As regras são o que fundamentalmente distingue um sistema democrático de outros. As mesmas amadurecem ao longo do tempo e podem ser postas em discussão (BOBBIO, 1986, p.68-69).

“As regras” (BOBBIO, 1986, p.68-69), são o que fundamentalmente distingue um sistema democrático de outros. As mesmas amadurecem ao longo do tempo e podem ser postas em discussão. O relatório Jacques Delors (2001, p.226) também considera a solidariedade como fundamento e objetivo das diversas políticas democráticas: da política social que deve procurar ajudar os fracos e diminuir as desigualdades materiais; da política escolar que deve assegurar o livre acesso ao saber e criar possibilidades de comunicação entre os homens; da política cultural que deve apoiar a atividade criadora e a participação na vida cultural.

Portanto, diante deste quadro, concluímos que a educação para a democracia também visa à educação para a solidariedade quando quer garantir igualdade de direitos, deveres e oportunidades, que se dão nas relações horizontais de co-existência humana. Assim a educação para a solidariedade torna-se um importante meio para que seja garantido os fundamentos éticos de uma sociedade democrática. Uma vez que o princípio de justiça social é precondição do funcionamento do sistema democrático contando com as diferenças razoáveis de renda e de acumulação de riquezas (MANNHEIM, 1967) é necessário que constantemente as práticas pedagógicas sejam repensadas.

3 O PROJETO BARRACÃO REPRESENTADO POR SEUS ATORES (EDUCADORES E EDUCANDOS)

Para compreendermos a representação que os atores do projeto Barracão fazem do mesmo, julgamos pertinente saber como o grupo se posiciona diante de circunstâncias que vivem no cotidiano do Projeto. Não fizemos uma análise de cada entrevistado individualmente, pois ultrapassaria o propósito deste trabalho e, sim, uma análise dos temas abordados nos depoimentos e nos desenhos que recebemos para podermos captar as representações do projeto que surgem implícitas ou explícitas já que nossa intenção foi analisar aquelas representações contidas nas falas e nos desenhos dos atores sociais do projeto nos diversos momentos da história do Projeto.

Ao escutarmos, transcrevermos e analisarmos previamente os vários depoimentos, tanto de educadores quanto de educandos notamos que o Projeto Barracão figura para seus atores como um importante contraponto do compromisso social da Igreja, como parâmetro para avaliarem a educação formal recebida na escola (no caso dos educadores, a educação recebida na universidade) e para restabelecerem vínculos afetivos muitas vezes perdidos no relacionamento familiar.

A partir destas asserções, identificamos seis categorias que o representam:

- ✚ O Projeto Barracão como Espaço Eclesial diferenciado.
- ✚ Espaço de Acolhida.
- ✚ Espaço de formação permanente de educadores: complemento e contraponto da formação universitária.
- ✚ Espaço alternativo de educação

✚ Espaço para a educação na democracia.

✚ Espaço de fomentação de cultura.

Tentaremos analisá-las a seguir.

3.1 O Projeto Barracão como espaço eclesial diferenciado.

Entre os temas observados nos depoimentos, aparece a identificação do Projeto Barracão como uma instituição pertencente à Igreja Católica, mas diferente. Como veremos a seguir, o diferente está intimamente ligado à representação que, geralmente as pessoas fazem da Igreja como Instituição fechada, ou seja, uma intuição que não permite o questionamento ou a autonomia de pensamento. O interessante é que esta percepção provém apenas de alguns educadores.

Essa categoria é significativa para eles pois tiveram sua formação adquirida em universidade pública e todos são pós-graduados (especialista, mestre e outro está terminando o mestrado).

Teoricamente, eu como socióloga, não deveria ver com bons olhos uma ONG. Fomos formados para acreditar e questionar a atuação e responsabilização do Estado nestas questões. Há certo preconceito com as ONGs, pois os sociólogos acreditam que elas existem para higienizar as ruas e a sociedade, a ONG é vista como um depósito. Olha, pra ser bem sincera, eu vim pra cá com muito preconceito quando soube que esta ONG era da Igreja. Se a escola pública que deve ser laica, já tem ranços da Igreja por trás, já me imaginei trabalhando numa instituição confessional... Pois eu procuro ser laica. Mas aqui não há uma preocupação doutrinal. Há uma preocupação clara de se oferecer um suporte social. São os Marianistas os responsáveis, a Igreja tem outra cara aqui. Ninguém quer nos doutrinar aqui. Hoje eu vejo que a ONG é viável, embora a maioria delas não tenha essa preocupação de formar. Confesso que diminuiu meu

preconceito em relação às ONGs, mas sei que não posso generalizar. Esta ONG está preocupada com o público que ela atende. (Educadora A)

Neste discurso, a preocupação com o público e não com a doutrinação pura e desvinculada dos educandos e dos educadores, chama a atenção dessa educadora. É claro o preconceito que se tem quanto aos trabalhos realizados por instituições da Igreja. Isso podemos explicar pautados nas reflexões de Libâneo (2000): a Igreja tem figurado no cenário contemporâneo como uma Instituição cumpridora de papéis que visam o amortecimento da crise do sistema capitalista, à medida que supre, em muitos momentos e lugares o Estado no cuidado dos marginalizados e oprimidos sem entrar em conflito com o Estado e nem com as classes burguesas, desenvolvendo um trabalho sem direta aplicação crítica ao sistema.

Essa reflexão é aprofundada em outro depoimento.

Esta é uma ONG da Igreja. Mas parece que a Igreja não contempla muito a Cáritas como espaço pastoral. As coisas estão desvinculadas, a pastoral social da Igreja local está muito distante do trabalho da Cáritas Diocesana de Marília. Agora em termos de Cáritas Brasileira, as coisas estão mais articuladas com a doutrina social da Igreja. Aqui, me parece que nos consideram como um dado pastoral apenas. A missão da Cáritas é participar da construção de uma nova sociedade, animando e promovendo uma solidariedade libertadora. Nós compartilhamos desta missão, apesar de sermos uma entidade autônoma. A solidariedade libertadora é uma solidariedade que torna as pessoas sujeitos e protagonistas, diferentemente do assistencialismo de momento, muito confundido como solidariedade. Não somos assistencialistas. Nós nos propomos em ajudar as pessoas a assumirem o seu papel de transformação. Encontramos apoio e fundamento no Evangelho. Aqui nós trabalhamos com as pessoas e não para as pessoas. Fazemos juntos, com a participação, abraçando a causa juntos, elaborando em conjunto soluções e colocando-as em prática. A solidariedade vai

desde a partilha de saberes e da proximidade, até a de recursos. (Educador C)

Segundo esse educador, há uma dicotomia muito grande entre o fundamento doutrinário concretizado no evangelho, que uma vez acreditado e seguido, pediria da Igreja posições de denúncia e confronto com o sistema opressor estabelecido, favorecendo condições para que os marginalizados saiam das situações de exclusões em que se encontram. Pelo discurso, notamos que o Projeto Barracão representa uma ação isolada da Igreja, que procura assumir seu papel solidário de libertação quando favorece o desenvolvimento da autonomia nos pobres e marginalizados que atende.

Esse compromisso de questionamento e denúncia também pode ser notado em outro discurso, quando para a entrevistada, o Projeto Barracão e sua proposta educativa representam uma espécie de catolicismo questionador:

O que eu acho bacana é que apesar de ser uma instituição da Igreja, a Cáritas, em Marília, é mantida por uma congregação religiosa – os marianistas. Eu não concordo com muitas coisas da Igreja, sobretudo pela falta de abertura ao questionamento. Quando eu entrei aqui eu fiquei muito receosa. Eu percebi outro catolicismo. Eu percebi um catolicismo questionador, entendermos o porquê. No projeto é trabalhada a espiritualidade e não a religião em si, diferentemente de muitas ONGs confessionais. Quando a gente vê a religião dessa forma, ela liberta. Então a pedagogia da Cáritas que é pautada nas características da Educação Marianista, tem pontos interessantes e fortes, sobretudo o questionamento e a personalização e no meu ponto de vista melhor. (Educadora D)

3.2 Espaço de Acolhida.

Em vários depoimentos de educadores e educandos, desde o início do Projeto percebemos o uso da palavra acolhida para representá-lo.

Queríamos que os educadores fossem amigos, não professores profissionais autoritários, e era isso que a gente via. Os meninos também não aceitavam se os adultos não entrassem por esta via. Você sabe. Adulto é difícil. Nas nossas reuniões pedagógicas costumávamos perguntar aos educadores de quantas crianças eles lembravam e como eram elas. Porque se não lembrarmos das pessoas, não as conhecemos, não temos nada para oferecer ao outro. Começávamos assim: Coloquem na lousa, os meninos que você conhece e como ele é. Isso para memorizarem, para penetrar no ser humano. A gente percebia que tinha uns que tinham dificuldades e outros eram mais dedicados. Tem uns educadores que sempre ficam em cima do muro. Os meninos eram muito mais sinceros que os educadores. (Depoimento concedido por D. Teresinha Moura, em agosto de 2005.)

As reuniões pedagógicas eram feitas com todos os que trabalhavam com as crianças, desde a cozinheira até a direção. Eram pautadas na reflexão com o acento especial na concepção freireana de que a prática educativa não pode estar separada do constante diálogo que é capaz de cultivar os laços de afetividade entre as pessoas nele implicadas (FREIRE, 1999; 2003).

Paulo Freire (2003, 68-75) ao colocar o diálogo como essência da educação como prática de liberdade, afirma que a atitude do educador deve se concretizar na capacidade de “ouvir o não dito”, “buscar o inaudível”, “ver o invisível”. Essas atitudes são percebidas pelos educandos como observamos no depoimento a seguir:

Os educadores são educados, sempre dão oportunidades pra gente. Na escola não. Eu me sinto respeitada aqui e na escola não. Eu sou brava, sabe, tem vez que eu respondo. Aqui eles conversam comigo e lá na escola dão bronca. Aqui qualquer pessoa pode participar. Aqui eles acolhem qualquer pessoa, eu me sinto acolhida aqui. (Educanda J)

Segundo Freire (2003), escutar é um processo recíproco: quem fala, cria o discurso; enquanto fala, ouve-se e modifica. Quem ouve, recria o discurso e também se ouve e se modifica. Depois os papéis se invertem. E nesse compasso de criar e recriar, ouvir e ouvir-se, modificar e modificar-se, instala-se o processo de educação. Ninguém educa o outro, ninguém se educa sozinho. Nós nos educamos. Assim, vamos aprendendo a ser em comunidade. Para Freire (2003, p.80) o amor é diálogo, pois é seu fundamento. Os efeitos deste diálogo amoroso podemos notar, a seguir, no fragmento de carta endereçada a uma educadora, Teresa Kisara, na época, diretora do projeto, escrita por um ex-educando do Barracão. Ele escreve da prisão que se encontra:

No tempo do Barracão eu sempre te respeitei e sempre fiz o que você pediu naquele tempo que passou. A gente juntos construímos uma forte amizade você no seu lugar de diretora e eu no meu lugar de aluno. Sempre fomos a mesma sintonia. Hoje o que só me resta é a saudade de você e de todo mundo. Teresa, que a gente ajude sempre um ao outro a hora que houver. Que seja uma amizade eterna. A gente tem sempre tempo para o outro, mesmo que temos muitas coisas para fazer. Sou muito agradecido a você por tudo. Estou preso há dois anos e sete meses agora. Se Deus quiser já vou embora. Todo este tempo atrás das grades eu sofri bastante. Nunca mais eu quero voltar para este lugar. Eu quero viver a minha vida.

Podemos notar seu arrependimento pelos delitos cometidos e que ocasionaram sua prisão, expresso na lembrança do vínculo que estabeleceu com tal educadora durante o tempo em que freqüentou o projeto. O valor do diálogo no seu processo educativo foi de fundamental importância para que este vínculo acontecesse. Ele usa a expressão "sempre fomos a mesma sintonia". Notamos também, que estava claro para o que se referia aos papéis e à responsabilidade: a educadora, em seu papel de diretora do projeto e ele assumindo seu rol de educando e isso não foi impedimento para que a educação acontecesse. Parece que o processo de educação ali estabelecido não se relaciona com o saber sinônimo de opressão.

Ao ouvirmos os depoimentos e a maioria das conversas informais com educadores e educandos notamos que acolhida vivenciada ali, procura ser uma contraposição ao assistencialismo, caracterizando o projeto de um modo diferente devido a preocupação com o público que atende. Selecionamos o depoimento de uma educadora em que nos pareceu evidente essa aproximação.

Não é fácil trabalhar com as pessoas, com os educadores, com as crianças, mas a linha do projeto é muito interessante. O que me chama a atenção dentro desta proposta pedagógica é em primeiro lugar a acolhida. Eu acho isso fundamental. A acolhida aqui é muito diferente. Como se recebe essas crianças e adolescentes, como se fala com eles. Eu não sei bem como te explicar isso, mas é muito diferente. Nos outros lugares a acolhida é como de escola... bom dia, boa tarde e só. As crianças são colocadas no ritmo do relógio e nada mais conta. O jeito que se acolhe, o jeito que se fala com essas crianças é muito diferente. Nos outros projetos, há mil e uma atividades que acabam ficando do jeito de escola e não existe aquele contato de aproximação com o adolescente. Não há um elo de proximidade, de conversa, entre o educador e a criança/ adolescente. Acaba ficando de um lado o educador/professor e de outro a criança/ adolescente. Não existe aquela abertura da criança e do adolescente. Não existe um espaço que promova a confiança que dá espaço ao adulto para ajudar. Ficam distantes as relações. Fica uma coisa de passar

informações. Não sei se esses projetos mudaram. Falo isso pra você baseada nas experiências que eu já tive. São relações mais frias que acontecem nesses lugares. A qualidade das relações que estabelecemos com essas crianças e adolescentes influenciam na segurança, nas atitudes que eles têm conosco e com a vida. Por exemplo: temos um adolescente que está passando por uma dificuldade muito grande e ele consegue retornar ao projeto para relatar o que ele fez e contar que o que ele fez está errado. Ele me pede orientação para onde ele deve rumar. Se não tivesse essa acolhida, esse adolescente não retornaria aqui para me contar. Então a gente nota isso. Os relatos de algumas diretoras de escola em que alguns dos nossos estão matriculados são claros nesse sentido: elas nos falam que as crianças do nosso projeto são diferentes das outras que freqüentam outros projetos porque na hora do recreio elas se unem e brincam juntas. Se uma criança está faltando e se ela pergunta para outra do projeto barracão porque está faltando, ele sabe falar direitinho. Ela sente uma união dessas crianças. Isso para mim é consequência do vínculo que eles fazem aqui, das relações e dos valores que eles cultivam aqui. (Educadora E)

Segundo o relato, a acolhida oferecida no projeto Barracão favorece a abertura das crianças e adolescentes nas relações com os educadores, bem como aumenta a confiança que faz com que muitos deles tenham mais facilidade em expor seus problemas e limitações, sem medo de reprovação ou julgamento.

Erick From ao prefaciar o livro de Neill (1979) destaca que a afetividade e a aprovação concretizada na acolhida oferecida aos alunos pelos educadores de Summerhill são os principais princípios para qualquer educação despojada de medo. E só uma educação despojada de medo pode favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e comunitária que se traduz em solidariedade comprometida com o crescimento e a emancipação do ser humano.

Wadsworth (1993) ao estudar as teorias de Piaget descobre que estas não se reduzem a um conjunto de procedimentos operacionais. Segundo ele, o reconhecimento do aspecto afetivo tem suma importância, embora Piaget tenha se centrado mais sobre o

aspecto cognitivo. Quando pesquisamos como uma criança adquire determinado conhecimento, seja ele de ordem acadêmico ou moral, devemos considerar neste processo de desenvolvimento intelectual seus aspectos cognitivos e afetivos que desempenham papéis chaves do desenvolvimento intelectual. A dimensão afetiva tem, pois, um papel fundamental na determinação da motivação que é desencadeada no interior da criança.

Ao abordar este mesmo tema, outro educador do Projeto salienta que “a acolhida pressupõe sensibilidade, preparação, capacitação constante.” Nesse sentido, alguns educadores fazem do projeto a representação que será discutida no próximo tópico.

Entretanto, no trecho a seguir algumas inquietudes, realismo e, ao mesmo tempo, crítica com a prática.

Eu vejo muita semelhança na forma de Paulo Freire pensar a educação com a preocupação que temos aqui. Queremos transformar estes meninos em sujeitos autônomos. Daí vem a frustração. A frustração acontece para a gente não se acomodar. Há uma luta com a sociedade que estigmatiza e marginaliza, mas a gente não pode perder a esperança. A gente foi receber o Prêmio¹⁸ e vi alguns adolescentes que assimilaram bem a proposta dos projetos. Eu sinto falta desta consciência em muitos dos nossos educandos. Sou muito exigente. (Educadora G)

Porém, percebemos um sentimento de impotência desta educadora diante da falta de consciência dos educandos expressa na ausência do pensamento crítico na prática diária e na falta de posicionamento destes em relação à realidade social da qual fazem parte. Essa indignação faz-nos analisar a prática freireana ali realizada, supostamente presente nos elementos de acolhida, diálogo e o estabelecimento de vínculos afetivos tão ressaltados anteriormente.

¹⁸ O projeto foi um dos finalistas nacionais do concurso Prêmio Itaú-Unicef no ano de 2005.

Como fica a questão dos conteúdos escolhidos a partir da realidade dos educandos e que devem ajudar na formação crítica das consciências para uma leitura crítica da realidade injusta a qual estão inseridos? Será que os vínculos ali estabelecidos estão sendo percebidos pelos educandos como princípio de um relacionamento educativo libertador, como pensava Paulo Freire, como premissa de uma prática reflexiva que deveria implicar em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela?

3.3 Espaço de reflexão para educadores: complemento e contraponto da formação universitária.

Notamos nos depoimentos dos educadores do Projeto um significado importante dado aos espaços de reuniões nas quais há o hábito de analisar a prática pedagógica a partir do estudo e da partilha dos casos relevantes. Entretanto, o principal tema que aparece não é a prática ou o estudo em si, mas a dificuldade do trabalho em equipe. Muitos deles afirmaram que as universidades não preparam o profissional para este tipo de trabalho (aqui se referem tanto ao trabalho em ONGs quanto ao trabalho em equipe) como observamos no depoimento a seguir:

Mas a formação dos educadores ainda é uma das principais dificuldades que enfrentamos. Parece que o educador se prende ao diploma da faculdade, ao específico da sua formação. O educador precisa entender que este projeto não é escola e então exerce seu papel fora de contexto. A necessidade de uma ONG é que haja educadores e todos os educadores formam a equipe da ONG. Precisam se comprometer com a missão da ONG e realizarem um trabalho onde cada um é membro da ONG e não empregado. Para convencê-los que uma ONG vai além da profissão. Para isso precisamos de profissionais bons abertos a isso. A pergunta que o educador deve

trazer para cá é como ele pode trazer e incorporar a formação dele na missão da ONG. É muito difícil para alguns saírem do formato da formação que receberam na universidade. Trabalhar em equipe não é fácil. Não é fácil que essa cultura seja modificada. (Educador C)

Por outro lado, encontramos uma espécie de otimismo-realista, no trecho a seguir:

Por mais que a nossa equipe tenha suas diferenças na maneira de pensar, eu noto que ela é unida. Não somos iguais e nem perfeitos. Cada um tem suas qualidades e defeitos. Por mais que a equipe não esteja como nós queremos, pois sempre estabelecemos metas altas, as crianças e os adolescentes percebem uma sintonia muito grande entre nós: a maneira que nos falamos, que trocamos informações, que preparamos as atividades em conjunto, elas percebem o respeito mútuo que existe entre nós e o respeito que temos com cada um deles, com a maneira que eles são, com o ritmo deles. É o patamar do qual partimos para trabalharmos com eles. (Educadora E)

No fragmento a seguir, aparece o enfoque no trabalho em equipe, porém, a educadora também relaciona a Prática desenvolvida no Projeto às teorias de democracia estudadas na universidade e faz relação ao seu ideal educativo, dando um passo significativo em sua formação pessoal.

O trabalho em equipe é complicado, pois estamos e vivemos numa sociedade muito individualista. Na vida é cada um por si. Aqui o trabalho em equipe é condição pra quase tudo. Não podemos nos acomodar na idéia que cada um faça o seu. Eu acredito nisso. Eu estudo a democracia e trabalho para isso. Eu também estou sendo formada aqui. Tem tudo a ver com minha formação acadêmica. A teoria do Desdecom que o Lourival trabalha aqui é muito coerente. Nós trabalhamos muito com a formação contínua tanto a dos educandos como a nossa. A preocupação maior que eu percebo é a formação social, sem desconsiderar a formação pedagógica. (Educadora A)

Outra educadora, também foi capaz de ressignificar sua perspectiva profissional a partir da experiência do trabalho no Projeto:

Aqui eu pude perceber outra função do bibliotecário que na faculdade eu não aprendi: a função de educadora. Geralmente na faculdade, estamos preocupados em trabalharmos em locais que nos rendem financeiramente, mas aqui, o bibliotecário-educador, só aqui eu aprendi. Como educadora, o que me marcou, o que me chamou a atenção foi a possibilidade de ajudarmos a que eles desenvolvessem o gosto pela leitura. Aqui foi fácil para que eu percebesse neles que o livro pode ser um instrumento que ajuda a viajarmos, a conhecerem outras realidades... Com as oficinas eles foram se soltando... Aí eu vi que o bibliotecário pode exercer seu verdadeiro papel que é de aproximá-los da leitura, sem traumas. (Educadora B)

A necessidade de ampliarem a qualificação profissional recebida na universidade é reconhecida nas falas como um processo que pressupõe esforço e está longe de ser um trabalho de perfeição. Os erros fazem parte do caminho percorrido e são fontes de perguntas e investigações. No processo desencadeado, o trabalho em equipe soma-se à complexidade do processo de formação docente. É considerado a principal dificuldade segundo o depoimento dessa educadora:

A equipe está em constante formação. Esforça-se muito. Mas uma das dificuldades que eu vejo é que para trabalhar aqui é necessário mais do que formação acadêmica. É necessário gostar e ser apaixonado pelo que se faz. É muito importante a cumplicidade com as metas traçadas. Sinto que alguns educadores fazem um discurso e na prática é outra coisa. Mas mesmo com essas dificuldades, o trabalho em equipe possibilita que outros ajudem para que as coisas fluam. A roda é um exercício para eles e para nós também. Mas sempre estamos atentos para que essa roda não se limite à informação nem às broncas. Nós nos reunimos e

conversamos muito. Por isso eu vejo que estamos no caminho. (Educadora E)

Este discurso pode ser completado pela fala de outro educador quando percebe a complexidade do trabalho formativo que o projeto oferece aos educadores e o surgimento de articulações concretizadas, sobretudo, nas relações sociais de educadores e educandos.

O trabalho que se desenvolve aqui tem várias dimensões... não só a acadêmica, intelectual de ajudar as crianças no aprendizado e no aspecto humano, nas novas relações que podem estabelecer, mas também tem diversas direções: os educadores podem descobrir serem melhores como educadores, podem estabelecer entre eles relações não apenas acadêmicas e funcionais mas também humanas de amizade, de apoio, de entendimento de contraste de idéias, o que significa um crescimento como educadores, o que é bom pra eles e pras crianças. E para as crianças, não só aprender coisas, mas aprender a ser e a estar, aprender a vencer, a ouvir. Isso nem sempre é fácil, pois essas crianças têm muitos empecilhos para ouvir uma palavra diferente da que às vezes acontecem nos outros ambientes, até mesmo na família, onde podem ser palavras agressivas ou no modo de falar que pode ser violento e agressivo. Aqui tenta se dar um tom que facilite a aceitação do que se diz. Nem sempre se consegue isso, mas se tenta. Para que aceitando possam colaborar com o que se propõe. É uma tentativa que eu acho consciente por parte dos educadores. E nas crianças embora não seja tão consciente vai despertando seus reflexos condicionados mais adequados para isso (risos)... (Educador F)

Percebemos uma contradição na fala acima: parece que o educador refere-se aos comportamentos dos educandos no que se refere a questão da disciplina. Não aparecem nos discursos a preocupação dos educadores em perceber nos educandos atitudes questionadoras da realidade. Mas, se a proposta do Projeto é oferecer acima de tudo uma educação libertadora na perspectiva freireana, como

os educadores podem considerar a tentativa de fazer com que os educandos aceitem o que se diz? Não seria isso um condicionamento para a adequação ao sistema injusto prejudicando o questionamento da realidade imposta?

A partir destes depoimentos, fazemos a seguinte análise: na sociedade capitalista globalizada, a educação é uma exigência do Estado para atender as necessidades do mercado de trabalho. Deve-se estar preparado para isso. Isso, em parte, é fruto da semiformação como constante histórica destes tempos. O educador sai da universidade e não se encontra preparado nem para identificar as contradições que as situações reais lhes impõem em sua prática. O trabalho em equipe seria um elemento importante à medida que a intencionalidade de intervenção na realidade dos educandos estivesse clara para todos e fosse o pano de fundo para o planejamento das atividades ali oferecidas.

Falta, a nosso ver uma preocupação maior dos educadores em rever essa prática, já que o tempo para isso lhes é oferecido. Nele, podem ser aprofundados os recursos intelectuais, emocionais e a própria experiência aos educadores para trabalharem com essa exigência do projeto, uma vez consideradas as limitações da qualificação profissional vinda dos cursos de graduação. Não encontramos nas representações elementos que nos fizessem pensar que os educadores também utilizassem deste tempo de reflexão para criarem, em conjunto, estratégias intencionais que possibilitassem nos educandos o questionamento, a dúvida, o desejo da transformação pessoal e social.

Cabe-nos outro questionamento: a reflexão sobre a prática educativa que fazem os educadores do Projeto Barracão possibilita-os refletirem apenas sobre limites e possibilidades do trabalho ali realizado, adequando-o às exigências que realidade os impõe?

3.4 Espaço de educação com práticas alternativas.

A partir das asserções dos educandos, percebemos que a concepção de educação no Projeto não enfoca a transmissão de conteúdos formais (como na escola), mas transpõe-se nas relações humanas que vão sendo estabelecidas no cotidiano.

Esta afirmação pode ser constatada no depoimento a seguir:

Percebo a Cáritas uma ONG diferente das outras. Toma-se muito cuidado aqui em relação ao assistencialismo. Aqui a ajuda é outra, é ajudar as pessoas a descobrirem suas capacidades e assumirem suas vidas. Isso está muito claro para todos aqui: a solidariedade libertadora. (educadora – L)

A fala de outro educador retrata a prática da horizontalidade das relações, como conteúdo expressivo do Projeto Barracão:

O que ajuda muito neste processo de descoberta é a proposta da Instituição. Aqui todos estamos próximos, todos no mesmo chão. Educadores, diretor, funcionários de serviços gerais. A proposta pedagógica daqui é muito válida, pois nos aproxima. Apesar de existir a hierarquia, ela não é o que impera. Eu vejo uma participação de todos. A roda da conversa demonstra muito o que eu estou pensando. Todos podem falar e podem ser escutados. (Educadora G)

Nesta prática encontramos muitos elementos freireanos: o aprender a ser e a estar com o outro, aprender a ouvir, bem como em relação aos educadores que podem descobrir nas relações entre eles novas possibilidades de aprendizagem, partilha e reflexão crítica da prática. Porém, o que mais parece aproximar o Projeto ao pensamento

educacional de Paulo Freire, considerando os relatos que analisamos é o respeito à cultura que os educandos trazem, assim como a abertura dos educadores para compreendê-la.

É curioso como os preconceitos dos educadores vão se quebrando na relação com os educandos, na construção diária do projeto.

Na fala de dois ex-educando identificamos alguns elementos da práxis educativa do Projeto Barracão que nos ajudam a encontrarmos algumas saídas concretas para as reflexões elaboradas até aqui:

Aqui (no Barracão) a gente aprendia a resolver os conflitos, aprendíamos a conhecer as pessoas por dentro. Os educadores faziam muitas dinâmicas de entrosamento. Trabalhávamos muito em grupos. (Ex-educando D)

Meu maior defeito na vida era não saber conversar. Aqui aprendi a fazer isso e sou muito grato ao projeto. Aqui a gente aprendia a resolver nossas brigas com a conversa. Aprendi que não resolvermos as coisas no braço: as brigas são como um atraso, não fomos feitos pra isso. Isso ficou muito claro para mim. (Ex-educando B)

As dinâmicas de entrosamento e o trabalho em grupo propostos pelos educadores, na visão destes educandos, facilitavam e favoreciam o reconhecimento das diferenças entre ele e seus colegas e conseqüentemente o respeito. Parece que a proposta das atividades do Projeto Barracão se diferencia do verticalismo rigoroso encontrado na educação formal da maneira que organiza seu currículo, prepara o indivíduo para a solidão egoísta e não à pluralidade.

Pross (1989) acredita que este tipo de educação pode ser uma saída interessante no que se refere ao estabelecimento de prioridades educacionais.

Desta forma a existência de espaços alternativos de educação pode ser uma alternativa de educação para solidariedade, uma vez que ficam mais evidentes as relações humanas, que ali se desenvolvem. Nesta linha, Instituições, como o Projeto Barracão, propiciam práticas já esquecidas devido ao excesso de conteúdos, muitas vezes desprovidos de significados para os alunos, exigidos pelos órgãos de educação governamentais que se trabalhem nos ambientes de educação formal.

O reconhecimento das diferenças, que relatam os educandos, encarando as desigualdades existentes entre as pessoas não é a preocupação essencial das grandes instituições educativas, da semicultura, da racionalidade instrumental, da burocracia, dentre outros fatores externos que também podem estar presentes e certamente estão em situações de educação não-formal as quais nem permitem sequer, pela maneira como estão estruturadas, que seus educandos olhem, de maneira crítica, a realidade na qual estão inseridos.

A seguir, seguem outras representações do Projeto Barracão feitas por educandos do Projeto. Notaremos em suas criações, suas visões acerca da importância do convívio humano que lhes são possibilitados no cotidiano do projeto.

As crianças e os adolescentes aqui podem conhecer seus direitos e deveres, podem sair da miséria, podem conquistar seu espaço não de uma forma agressiva, mas consciente. As atividades reforçam muito esta consciência das crianças. Cada atividade é pensada e refletida. Pela brincadeira, elas vão se dando conta disso tudo. Elas falam, argumentam, ouvem-se muito e são ouvidas.
(Educadora D)

No desenho a seguir, uma criança de nove anos, representa o Projeto com o coração.



(FIGURA 1, EDUCANDA C, 9 anos)

Para ela o Barracão é um espaço de amor e alegria. Vê-se projetada no desenho, brincando, criando, sendo ela mesma. As cores que escolheu são cores existentes nas salas do projeto: refeitório e sala 8, onde fez este desenho. Vindo ao Projeto Barracão ela precisa ajudar a mãe.

Segundo Gohn (2001, p.19) estes projetos alternativos de educação têm por objetivo ser um complemento à educação formal recebida nas escolas públicas e podem ser consideradas novas formas de sobrevivência, de lutas e resistência às mudanças avassaladoras deste início de milênio, sobretudo no que diz respeito à inclusão do indivíduo na sociedade e a compreensão do princípio democrático que deve reger nossas relações sociais.

Diferentemente do modelo escolar implantado, as práticas alternativas do Projeto Barracão aparecem como alternativas de educação não-formal dentro da sociedade globalizada neoliberal.

A instituição está preocupada com o futuro deles e a formação que é necessária para que eles ocupem seu espaço na sociedade. Está muito mais preocupada com a preparação deles para isso. Eles (os educandos) gostam de vir aqui, eles vem por que querem. Acho que isso é o que brilha e diferencia. Eles gostam de tudo, do circo, do esporte, do encontro com os amigos. (Educadora B)

O Projeto aparece nas representações dos educandos, colhidas nos fragmentos dos discursos abaixo, como forte colaborador da educação formal proposta nas escolas e figura como mais um elemento no processo de educação dos educandos ali implicados:

Eu sempre freqüentei a escola, pois o barracão me incentivava. Hoje sei da importância da escola. Mas era com o barracão que eu mais me identificava, pois dava mais importância ao lazer e a cultura. Eu as pessoas que passam por aqui saem mais cultas, eu falo por mim. (ex-educando C)

Destacamos no caso abaixo o resultado da práxis educativa avaliada por um ex-educando. No fragmento percebemos que o principal mérito do Projeto Barracão para ele foi o fato de ter preenchido o tempo que, se ocioso, poderia tê-lo legado à influências negativas como a do tráfico de drogas:

O Barracão me ajudou em muitas coisas, pois eu não tinha tempo pra pensar em outras coisas. A maioria dos meus amigos que não faziam parte do Barracão se tornou marginais e eu graças a Deus sigo firme, sem essas coisas. (Ex-educando D)

Os depoimentos acima refletem um pouco do pensamento que nos faz identificar o Barracão como um parâmetro para com a educação formal recebida pelas crianças que o freqüentam. Desde a implantação do ECA, para que a criança e o adolescente freqüente o Projeto Barracão, é necessária a comprovação de matrícula e de freqüência à escola. No início do Projeto isto não era necessário pelo fato de não existir essa lei. Então, vemos nos discursos em geral, a inevitável comparação com a educação que recebem na escola.

Os educadores eram legais. Nos ajudavam a fazer tarefa. Eram muito bons. Quando precisavam nos chamar a atenção eles chamavam. Mas era diferente da escola. A escola era muito rígida. Aqui eles nos levavam mais no banho-maria. Sabiam lidar com a gente. Conversavam. (Ex-educando C)

Entretanto, a expressão “levar em banho-maria” encontrada no fragmento acima pode dar a impressão de um certo descomprometimento do Projeto no que se refere a formação de consciência dos educandos que obrigatoriamente pressupõe uma mudança de conduta diante da transformação da realidade.

Neste aspecto, chamou-nos a atenção o fragmento abaixo:

Eu não gosto muito do projeto PAI por que a gente fica escrevendo, e escrever eu escrevo na escola. Aqui eu gosto das outras atividades porque a gente aprende brincando e lá na escola, a gente tem que ficar escrevendo. Aqui a gente aprende o que os pais da gente não ensinam e a escola não ensina. (Educanda J)

A educanda diz claramente seu descontentamento com o Projeto PAI que, segundo Freitas (2004, p. 7), enquadra-se no âmbito de uma cultura de ferramentas para ensinar a pensar desenvolvendo

autonomia para a aprendizagem. Essa criança dá mais valor às brincadeiras as quais não relaciona ao processo de reflexão.

A obrigação da frequência escolar fez com que alguns relatos mostrem o descontentamento e críticas em relação à prática educativa vivenciada no espaço escola.

Em contato com as crianças e adolescentes ali atendidas, pareceu-nos evidente que não estão contentes com a escola, pois não encontram estímulo e envolvimento nem das atividades que são propostas, nem com as pessoas que ali trabalham. Dessa forma, o Projeto Barracão tornou-se para elas um contraponto interessante:

(No Barracão) conhecíamos a cultura do mundo de hoje de uma forma envolvente. Aqui aprendi a tocar violão, tive contato com a MPB, eu não conhecia nada disso. No Barracão entendíamos o que não aprendíamos na escola. O lazer aqui era muito bom. Tudo com regras. Mas era bom. Nosso tempo era bem dividido: tinha espaço para aprender e brincar. (M, 17 anos) [...] Nossas relações com as autoridades eram muito diferentes das relações com as autoridades da escola. Os diretores e educadores aqui conviviam conosco. Havia proximidade. As pessoas aqui também nos chamavam para elogiar. Isso me chamava a atenção. Lá na escola, só nos chamavam para corrigir. (Ex- educando C)

Notamos no fragmento acima que o ex-educando foi capaz de reconhecer as limitações das relações entre educandos e autoridades no espaço escolar e assumir, como modelo de representação, a prática vivenciada no Projeto Barracão: apesar de reconhecer as funções de cada um no espaço do Projeto, percebe o respeito e a horizontalidade que se configura na convivência diária. Isso fica claro no fragmento do depoimento de um educador:

O nosso enfoque está na pessoa. A gente ouve muito, observa, a gente provoca que eles falem, que se manifestam. Isso é muito próprio dos educadores aqui.

Isso a gente vê muito na roda da conversa, sempre no começo a gente abre a roda... "tudo bem?" "Bom dia!" (Educador C)

Entretanto, o princípio da horizontalidade das relações, da co-existência entre os seres humanos encontrados na proposta educativa do Projeto e explicitada por alguns educadores, independente de classe social não está claro, quando percebemos nas asserções dos educandos e nas intenções de alguns educadores apenas os desejos de ascensão social e não a indignação e o desejo de transformação da realidade social. Vejamos o fragmento a seguir:

Acho que a grande lição de vida que tiro daqui é me esforçar sempre para ser o que sou. Aqui aprendi muito mais que na escola. Lá as coisas que a gente aprende são muito limitadas para o trabalho. Aqui a gente aprendeu a viver como gente. E tudo isso a gente aprende com liberdade. A escola trabalha com regras sem sentido aqui não. A gente aprendeu a estabelecer as regras e a cumprimos essas regras porque tudo é muito conversado. Nós entendemos o porquê elas existem. Aí fica mais fácil a convivência. Até limpar o barracão nós limpamos. Aqui a gente cuidava do Barracão porque a gente gostava dele. Para mim a escola precisa dar condições pra gente expressar o que a gente pensa, acho que falta muito isso ainda. Lá a gente faz as coisas por fazer, aqui não. A gente faz porque a gente sabe da importância dos nossos atos [...] Aqui aprendi a importância do estudo hoje. O Barracão sempre nos incentivou no estudo. Tenho sonho de estudar e trabalhar com dignidade. Sempre tive medo de ser como meu pai é. Por isso sempre lutei e busquei para ter dignidade na vida. Aqui sempre encontrei esse apoio. (Ex-educando B)

Notamos no fragmento acima, como este educando assume a idéia de que a escola é decisiva na mudança de condição social e não de transformação. Os verbos lutar e buscar fundamentam essa nossa proposição. No Projeto este ex-educando parece ter encontrado apoio à

sua indignação de ser injustiçado, mas a confiança que o Barracão lhe confere está mais voltada para a resistência às imposições feitas à sua condição social, de modo que ele ascenda socialmente. Não aparece a consciência de que o sistema injusto o colocou ali. Na realidade, seu desejo é de continuar fazendo parte do sistema, mas em uma escala social mais elevada.

No fragmento a seguir aparece mais claramente a intenção da educadora em fazer com que os educandos percebam as injustiças sociais das quais são vítimas, mas sua preocupação é que eles vençam e consigam outro patamar no esquema de classe:

Procuro motivá-los sempre, em sintonia com as outras atividades do projeto e deles mesmos. A gente tenta se adaptar à realidade deles, mas eu me preocupo que eles conheçam outras realidades também... A gente trabalha muito o estímulo, a confiança... é possível vencer, apesar das diferenças de classe. (Educadora B)

A ascensão social parece ser um desejo cultivado tanto por alguns educadores quanto educandos que encontram identificação, transparência, motivação, estímulo, confiança e acolhida, nas atividades vivenciadas diariamente no Projeto.

Portanto, o mesmo verticalismo encontrado nas escolas como observamos no pensamento de Pross (1989) que perverte o sentido da educação à medida que desestimula os alunos e os prepara para a solidão egoísta condenando-os a unidimensionalidade e não à pluralidade da convivência é praticada pelos educadores e captada pelos educandos do Projeto Barracão, como a possibilidade concreta de mudança.

O ascender socialmente, com todas suas implicações de violência simbólica, parece ser mascarado e legitimado nas motivações feitas pelos educadores que o concebem como única saída. Dessa forma, fica deslegitimada a proposta de horizontalidade de relações e o

ideal de educação para a solidariedade encontradas nos Planos de Ação do Projeto parece perder força e sentido.

Não percebemos nos discursos analisados que os educandos constroem a idéia de que esta realidade pode ser transformada à medida que demonstram em suas falas apenas o desejo de alcançar patamares superiores neste verticalismo, inserindo-se no sistema:

Minhas esperanças no mundo são muitas, mas as chances sei que são poucas. Meu único recurso é minha cabeça. Leio muito. Eu adquiri o hábito de ler na biblioteca do Barracão. Sei que vivemos uma luta constante... Nossa luta deve ser o esforço para conquistar nosso espaço na sociedade e poder transformá-la. Sei que muita gente sem condições financeiras como eu, com esforço, conseguiu seu espaço. Não podemos contar só com a sorte, mas com nosso esforço. (Ex-educando D)

Percebemos que a fala deste adolescente desfavorecido socialmente e que precisa encontrar no esforço pessoal uma saída concreta para conquistar o seu espaço na sociedade está impregnada deste verticalismo imaginário (aprendido na escola, mas também reforçado e consolidado no Projeto Barracão).

Também encontramos na linguagem coloquial de uma ex-educadora o mesmo simbolismo: A gente não queria que as crianças ficassem fora da escola. A gente falava que quem estudava teria um emprego melhor...

Esta é a ideologia principal de uma educação que contribui para a manutenção desse sistema excludente. A escola está intimamente relacionada à conquista de um espaço que pressupõe esforço, luta e como prêmio, o vencedor ascende na escala social e o Barracão não fica longe disso.

O subir na vida com esforço ou a qualquer preço sem a formação da consciência crítica de que o sistema injusto pode ser mudado legitima uma acomodação dos menos favorecidos que

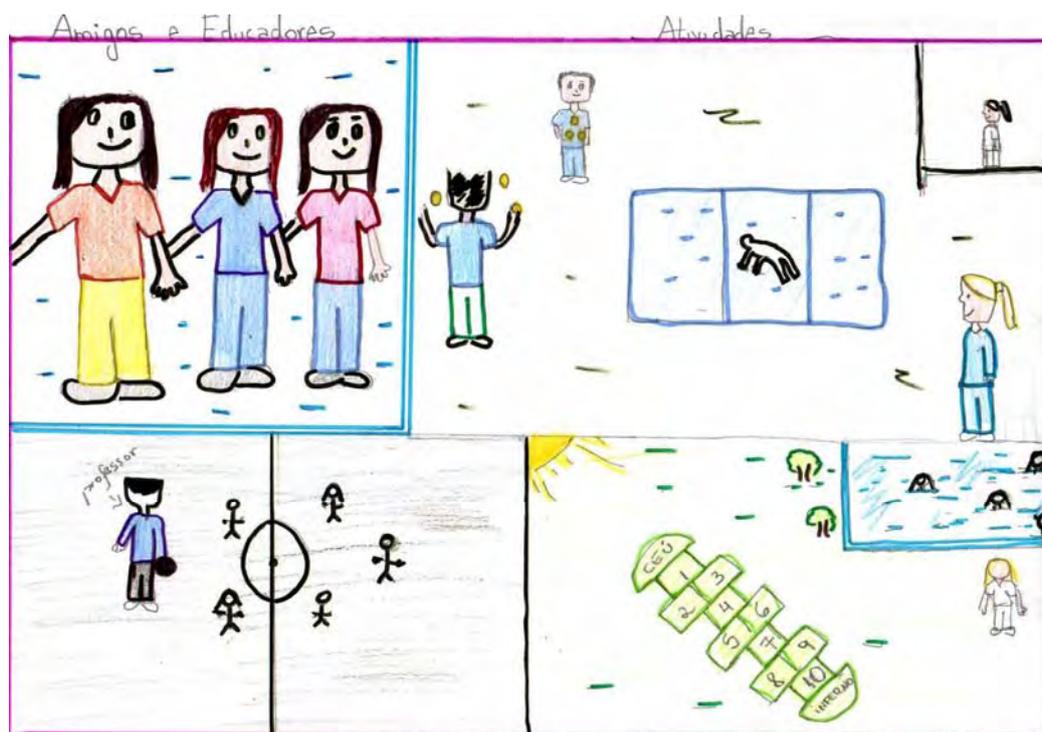
conseguem alcançar esta meta e ascender socialmente e favorece o esquecimento do compromisso de transformação da sociedade.

Como fica a responsabilidade política da ONG e dos educados ali diante deste quadro?

3.5 Um espaço de construção de educação democrática e solidária.

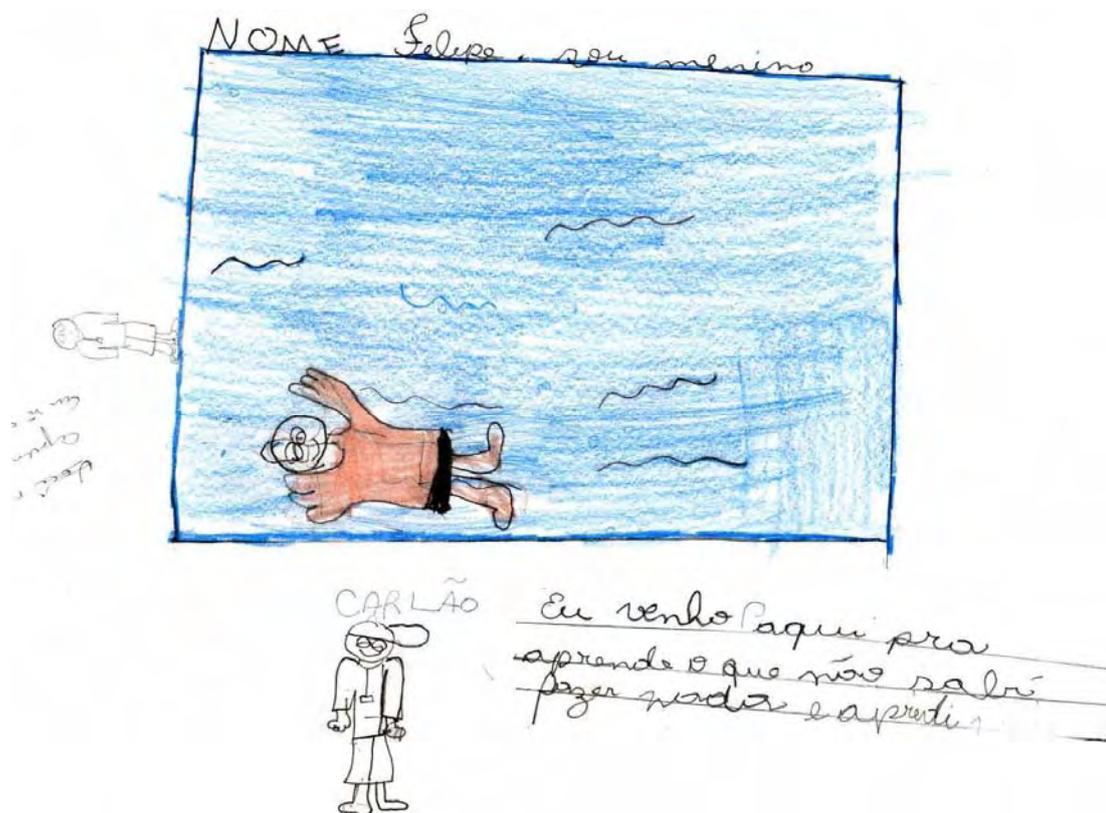
Com pouco tempo de trabalho na obra, uma socióloga de formação, estudante de mestrado em educação e educadora do Projeto nos fez um relato muito significativo:

Eu percebo uma gestão muito participativa e democrática: todos os funcionários participam da reunião. Em outros lugares, o pedagógico não chega na cozinha... aqui eu me surpreendi com a interação das pessoas que trabalham aqui. Fiquei bem surpresa positivamente. (Educadora A)



(FIGURA 2, Educanda D, 14 anos)

O desenho acima é de uma adolescente que frequenta o Barracão há oito meses, retrata os vínculos afetivos que ela pode estabelecer ali com seus amigos (esquerda acima). O jogo de amarelinha e a piscina (direita abaixo) simbolizam o tempo livre que ela utiliza para a construção e o cultivo dos vínculos. As atividades esportivas (esquerda abaixo) e artísticas (direita acima -representada no desenho pela aula de circo) as quais ela se depara no dia a dia, representam o desenvolvimento de suas potencialidades humanas físicas e artísticas.



(FIGURA 3, EDUCANDO E, 9 anos)

Neste outro desenho de uma criança de nove anos, o Barracão, representado na piscina significa para ele a superação de seus medos e limites, já que quando entrou no projeto, ele não sabia nadar e lá, com a ajuda dos educadores (representado pela figura com um apito no pescoço) ele venceu este desafio.

O esporte geral é uma atividade muito querida pelos educandos do Projeto. Há um tempo considerável dedicado a esta atividade durante a semana. As atividades de lazer esportivo, mais do que preencher o tempo ocioso, desempenham um papel importante na vida das pessoas: são fundamentais para o desenvolvimento da sociabilidade e das relações interpessoais. Esporte é um fenômeno social, na história da humanidade, as dimensões da motricidade humana assumiram formas e significados distintos dependendo da geografia e o espaço temporal. De acordo com Tubino (2001, p. 10):

Admitindo-se que existiu um esporte da antigüidade, cujas manifestações mais importantes foram os jogos gregos (olimpíadas gregas, jogos fúnebres, jogos típicos, etc.), percebe-se que o chamado esporte moderno surgiu no século passado, criado por Thomas Arnold, na Inglaterra. Numa perspectiva pedagógica que em momento algum restringiu os aspectos agonísticos das competições.

O esporte é como um instrumento fundamental no auxílio ao processo de desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens; respeitando as experiências e expectativas individuais, democratizando o acesso a espaço esportivo, valorizando o esporte como complementar a técnica de saúde preventiva, incutindo valores éticos e sociais, resgatando a cultura esportiva. O esporte como instituição social não deve ser analisado fora de suas dimensões sociais.

Para Tubino (2001, p. 34), "constitui-se na efetiva dimensão do esporte: a) O esporte-educação; b) O esporte-participação ou esporte popular; c) esporte performance ou esporte de rendimento." O aprofundamento de qualquer dessas dimensões sociais do esporte será o resultado da abordagem nas suas situações intrínsecas.

Na visão de Tubino (2001, p.57), "o esporte é um fenômeno social que atingiu níveis muito complexos de desenvolvimento nas diversas sociedades." Esta afirmação é constatável nas próprias leis esportivas, que nas suas primeiras partes, na busca de uma consciência social, remetem as suas justificativas para a necessidade de unidades sociais, os direitos e deveres das pessoas humanas, o desenvolvimento dos praticantes, o exercício consciente da cidadania, as relações com o tempo livre de trabalho, e outro ponto compromissador com as próprias aspirações das nações.

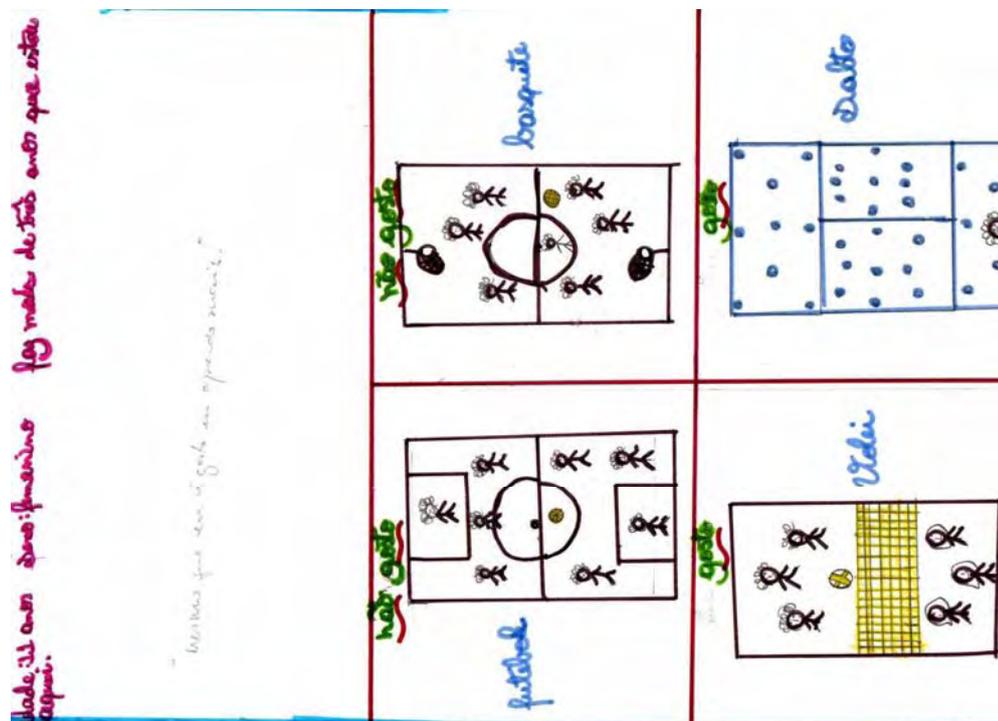
O esporte com todo o seu potencial integrador e formativo, ao trabalhar em uma dimensão privilegiada da expressão humana, que é ludicidade, pode favorecer melhoria no processo educacional e na qualidade de vida do cidadão. Para Tubino (2001, p. 58):

O esporte, ao subordinar-se a uma teoria de sociedade, isto é, sem constituir-se numa prática autônoma, contribui de forma decisiva para a interpretação da realidade social. O fenômeno esportivo, condicionado e condicionador de um processo social de um determinado momento histórico, não poderá jamais ser examinado na perspectiva simplista de uma leitura que o coloque como um simples reflexo social.

A idéia de comportamento coletivo pode ser interpretada das mais diversas formas, mais especificamente falando-se do inter-relacionamento entre os membros que compõem uma equipe de futebol.

No âmbito social, o esporte tem função pedagógica no processo de formação do indivíduo, ressaltando a disciplina, o respeito à hierarquia e às "regras do jogo", a solidariedade, o espírito de equipe e outros fatores do desenvolvimento humano.

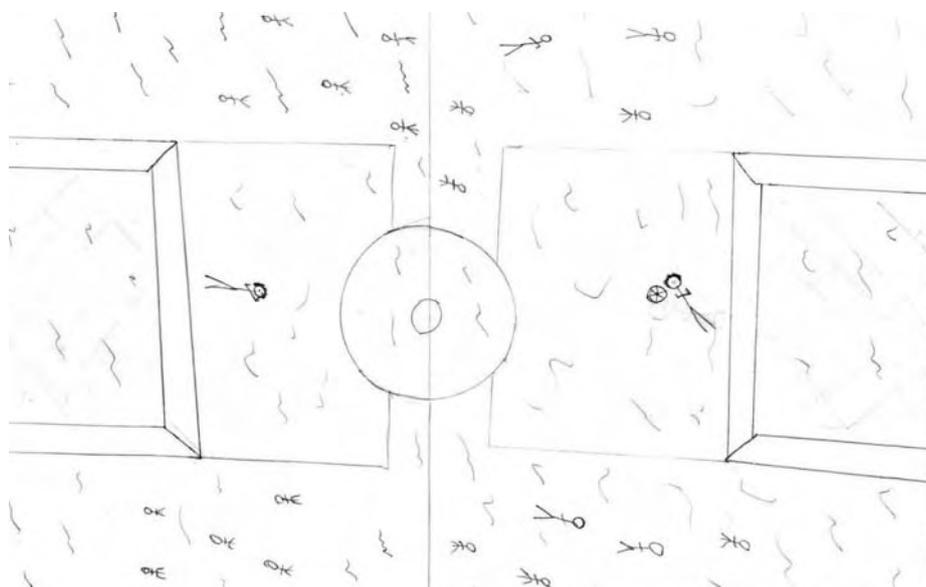
Analisamos este aspecto formativo na representação a seguir:



(FIGURA 4, EDUCANDO F, 11 anos)

No desenho acima, uma menina de 11 anos retratou no esporte, o que ela gosta e o que não gosta de fazer no Barracão. Segundo ela, o que ela não gosta de fazer ela faz, porque pode aprender com aquilo. Notamos a disposição circular e horizontal dos personagens no desenho.

Em vários outros desenhos encontramos o Projeto Barracão simbolizado pelo esporte, dentre eles o futebol. É o que observaremos nas páginas a seguir.



(FIGURA 5, EDUCANDO G, 10 ANOS)



(FIGURA 6, EDUCANDO H, 11 Anos)

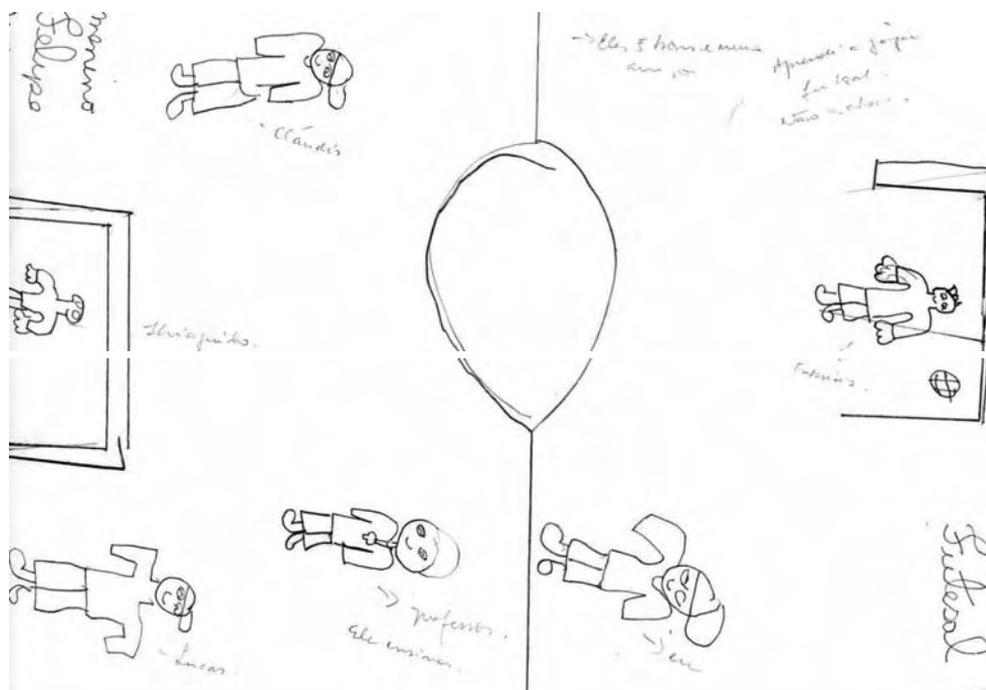


FIGURA 7, EDUCANDO I, 9 ANOS)

Uma análise "universalista" do futebol foi realizada por Roberto DaMatta (1985; 1986; 1994). A partir dos conceitos de "drama social" de Victor Turner e "situação social" de Max Gluckman, DaMatta sugere que o futebol promove uma horizontalização dos relacionamentos em uma sociedade hierárquica, uma vez que a igualdade é uma condição para a disputa (ou jogo), estabelecendo paridade de condições para todas as pessoas envolvidas no campo esportivo. O exercício de acatamento de regras universais em uma sociedade "vertical", onde predominam particularismos e casuísmos, estimularia formas modernas de concepção social, inclusive de cidadania a partir da circularidade e da horizontalidade presente nas relações engendradas na prática deste esporte.

A circularidade das relações é uma característica específica da educação solidária que tem como fundamento a co-existência,

princípio também orientador de educação democrática, considerada por Delors (2001, p.226) como fundamento e objetivo das diversas políticas democráticas: da política social que deve procurar ajudar os fracos e diminuir as desigualdades materiais; da política escolar que deve assegurar o livre acesso ao saber e criar possibilidades de comunicação entre os homens; da política cultural que deve apoiar a atividade criadora e a participação na vida cultural.

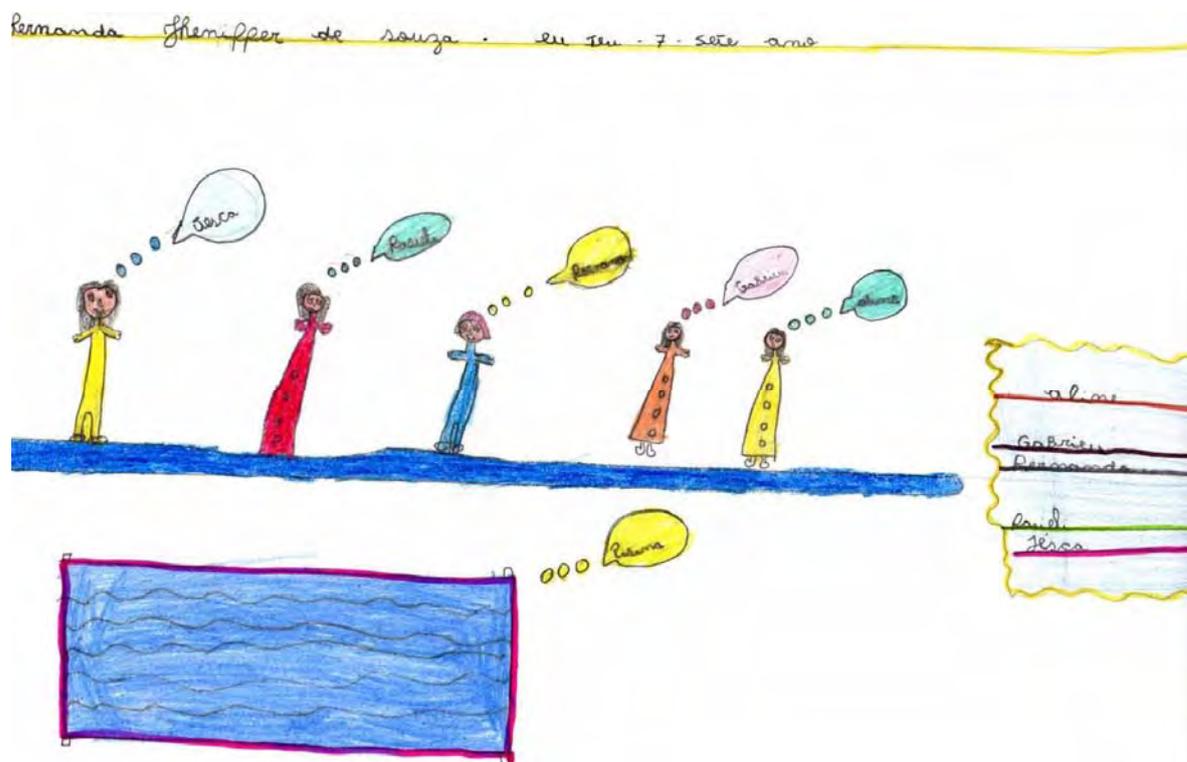
A horizontalidade é outra característica da educação democrática e solidária e pode ser observada na representação das relações entre educadores e educandos presente no desenho que segue.

Segundo DaMatta, o futebol "proporciona uma experiência exemplar de legitimidade e de acatamento de leis" (1985, p. 28), engendrando um espaço primordialmente democrático.

Sua reflexão sobre o universo do futebol é um desdobramento de sua perspectiva da sociedade brasileira, a partir da qual ele sugere estudá-la através das categorias "casa" e "rua", lendo-a como um híbrido entre o individualismo americano e o holismo indiano. Para DaMatta (2001), o futebol é, antes de tudo, "agente" do individualismo, por estabelecer igualdades axiomáticas onde reina a diferença da tradição. Seria essa vivência intensa da igualdade que explicaria o sucesso do futebol entre os brasileiros.

A explicação do futebol como "ópio" do povo é rejeitada por DaMatta (1985) como óbvia: por intermédio do futebol o Estado exerce controle social via massificação do esporte, explorando a relação entre nacionalismo e futebol.

No desenho a seguir, feito por uma menina de sete anos, observamos no desenho a representação dela e de suas amigas, cada uma com suas características, num mesmo plano. A piscina representa simboliza o lazer e a alegria que elas encontram no projeto, bem como os momentos livres que utilizam para aprofundar os laços de amizade.



(FIGURA 8, EDUCANDA J, 7 anos)

Dentro do processo democrático, as regras e os papéis devem ser bem claros. Ao se referir ao Projeto Barracão, um adolescente ressalta a importância de ter aprendido sobre os direitos e deveres, ter tido contato com o ECA

Conheci o Barracão através de meus irmãos, M. e M. . Frequentei dos 10 aos 17 anos. Desde a época do Adriano. Aprendi muitas coisas: Foi aqui que eu aprendi a ter limites, direitos e deveres. O que mais me marcou foram os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Fui saber o que era o ECA, que tinha obrigações, para eu ter razão. (Ex-educando C)

As expressões que utiliza demonstram convicção nas propostas democráticas, considerando-as como marco significativo no processo de crescimento e conquista de autonomia.

No projeto Barracão há uma prática de que os educandos construam suas próprias regras como sujeitos ativos, na medida em que os conflitos aparecem e são discutidos e resolvidos nas rodas de conversa, elemento interessante para nossa análise.

O objetivo da roda, segundo os educadores, é concretizar a prática democrática onde todos os envolvidos no projeto têm direito à liberdade de expressar suas opiniões e inclusive protestar. Começam e encerram os períodos de atividades. Os educadores esperam que as rodas sejam vistas como espaço de conversa, de participação e lugar privilegiado de reconstrução dos vínculos entre educadores e educandos e fundamentalmente, a utilizam como estratégia de observação para refletirem sua prática pedagógica.

As rodas são objeto de nossas reuniões pedagógicas. Delas retiramos elementos para refletirmos... Na roda a gente vê muito a horizontalidade, a gente possibilita espaço para ouvirem, falarem, pensarem. É cidadania, é participação. Isso exige muita competência do educador, e é uma dos elementos mais sérios do nosso projeto. Exige coerência de vida. Os educandos estão muito atentos a isso. À coerência. Se o educador não sabe dialogar, ele não vai saber fomentar o diálogo na roda. A roda não é lugar de pitos apenas. Chamamos a atenção em separado. Nós nos policiamos muito nisso. Não fazer da roda um espaço de broncas. (Educador C)

Para mim, a roda é uma prática muito expressiva disso. Estamos sempre em roda. Nós educadores e educandos. Aqui a participação não é representativa. Todos participamos. Todos nós temos dificuldades para isso. É impressionante como já conseguimos falar, expressar nossas opiniões. Na roda eles avaliam as aulas, dão sugestões, crítica, estão aprendendo e fazendo muito bem suas argumentações. Eles reconhecem na gente uma autoridade. Alguns tem dificuldade de conseguirem estabelecer vínculos com a gente no início, porque muitos deles não tem noção de como se relacionar com

autoridade, do certo e do errado, mas eles vão tateando e vão conseguindo. Mas eu nunca me senti desrespeitada por eles. Às vezes, alguns confundem os vínculos se aproximam-se muito da gente. Mas não vejo como nada preocupante. Na escola pública a questão do respeito é muito mais difícil de ser travada do que aqui. Sabe, eu acho que o respeito aqui dentro se deve porque não há nada de obscuro em nossas relações nas nossas conversas com eles: tanto as nossas opiniões como as deles. Nós tentamos esclarecer tudo, explicamos todos os porquês. Por exemplo. Quando pedimos para limparem os banheiros, explicamos o porquê da limpeza, tudo se reverte para eles. O cuidado em tudo e com tudo. Eles percebem isso. Captam com facilidade. (Educadora A)

Entretanto, nem todos os educandos as vêem dessa forma. No discurso a seguir, uma educanda de oito anos expressa bem essa realidade ao afirmar que alguns chegam a faltar por causa da roda.

Na roda a gente conversa com os educadores sobre as atividades, bagunças. Quando a gente faz bagunça a gente conversa na roda. A gente conversa antes e depois de cada atividade. Tudo a gente conversa. Só depois a gente brinca. Agora, se brigar de novo, vai pra sala da Else, conversar só com ela. A gente fica mais calma. Tem gente que falta só por causa da roda e tem gente que vem só por causa da comida. (Educando L – 8 anos)

Diante dos depoimentos acima, pareceu-nos que a intenção da proposta de educação democrática do Projeto Barracão é captada por alguns de seus educandos que vão exercendo a democracia aprendendo a solucionar os conflitos cotidianos das relações que se estabelecem ali, por meio do esporte e das rodas da conversa. Segundo as asserções dos educadores está claro que só se pode educar na democracia colocando em prática seus princípios norteadores.

Os educandos vão construindo essa idéia à medida que vivenciam as atividades e verbalizam suas reflexões intermediadas pelos educadores na roda da conversa, ainda que estas sejam um

desafio para ambos: educadores e educandos. O processo permanente de reflexão sobre os acontecimentos que envolvem as relações dentro do projeto deve ser aprofundado à medida que os resultados esperados não aparecem a curto prazo. Dessa forma, encontramos nas atividades de esporte e nas rodas da conversa, indicadores de construção da educação na democracia que favorece a educação para a solidariedade percebida na representação dos educandos como igualdade de direitos, deveres e oportunidades que se dão nas relações horizontais de co-existência humana e, principalmente no reconhecimento da diferença.

3.6 Espaço de fomentação de cultura.

Chamou-nos a atenção a expressão que encontramos no depoimento de um ex-educando de 17 anos, estudante da segunda série do ensino médio que vivia na cidade de São Paulo na circunstância da entrevista:

As pessoas que passam por aqui saem mais cultas, eu falo por mim. Minha principal qualidade é a cultura, e isso devo ao barracão...Tenho muitas saudades. Queria voltar, mas o tempo não volta. Pretendo um dia fazer faculdade e ensinar aqui. (Ex-educando C)

O termo cultura possui muitos significados. Morin (1977, p.15) o define como um conjunto de normas, mitos, símbolos e imagens que penetram a intimidade do ser humano estruturando seus instintos e orientando as emoções, mas parece que este termo representa para este educando uma espécie de saber constituído, ou

talvez uma maneira de sentir o mundo, um conjunto de atitudes afetivas e intelectuais restritas a um grupo visto por ele como culto, que se atrai pelo que lhe é diferente. Concretamente, segundo Huizinga (2001), a cultura se efetiva nas trocas mentais sejam elas de projeção ou de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens como nas personalidades míticas ou reais que são capazes de encarnar irradiar valores. É uma via de mão dupla à medida que é capaz de tanto de fornecer apoio imaginário à vida prática quanto de apoio prático ao imaginário, alimentando a capacidade de abstração de cada pessoa, pois lida diretamente com o elemento lúdico, ou seja, a criança que se encontra em todo ser humano manifestado na curiosidade, no jogo, no gosto pela diversão.

A identificação do Barracão como espaço de fomentação de cultura feita por este adolescente nos impulsionou a buscarmos uma resposta para o porquê desta associação. Parece que no seu modo de entender o Projeto se preocupa em oferecer-lhe oportunidade de conhecer universos que até então eram distante de sua realidade. Para ele, as atividades artísticas e o espaço da biblioteca se tornaram possibilidades de potencializar sua habilidade artística e intelectual. Foi o que observou a bibliotecária do Projeto:

Como eu nunca tinha tido contato com este tipo de público, eu não sabia como seria minha reação com este público. No primeiro momento, eu iria organizar o acervo com as portas fechadas. Mas começou uma procura muito grande dos educandos daqui pelos livros, pela leitura e isso foi muito interessante. Eu não imaginava que isso fosse acontecer de cara, com a minha chegada. Porque a leitura não acontece assim de uma hora pra outra e a gente sabe que, dependendo do público não há interesse, até por causa do histórico da leitura. Aí a gente

abriu as portas da biblioteca para não interrompermos esse interesse. Alguns vinham emprestar livros, outros vinham contar coisas da sua vida... Neste processo de relação deles com a biblioteca e com a leitura, eu percebi o interesse deles em ajudar a organizar o acervo e o ambiente. Eles, então começaram a me auxiliar na parte do processamento técnico. Aí eu vi a pertinência de conversarmos da possibilidade de eles serem mesmo auxiliares. Fizemos um crachá, organizamos uma escala de trabalho... Foi muito interessante! Aquilo que eu tinha imaginado que não haveria esse interesse pelo local onde a cultura e a sabedoria está, eu pude perceber que aos poucos eles foram me mostrando o contrário. (Educatória B)

No depoimento encontramos a surpresa da educadora com o interesse das crianças pelo livro e pela leitura, ícones da cultura aparentemente tão distante da realidade social dos participantes do projeto. Surpreendeu-a também o interesse dos educandos em ajudá-la na organização do acervo. Isso lhes possibilitou conhecer um tipo de profissão até desconhecida para eles, uma vez que em suas escolas não há uma biblioteca, e se há, nunca a encontra aberta.

A grande procura pela biblioteca e a ansiedade dos educandos em poder manusear os livros foi um estímulo para que houvesse um investimento significativo na infra-estrutura deste espaço. Podemos perceber este cuidado da direção do Projeto no fragmento do depoimento do adolescente que atribui à biblioteca, e aos recursos que ela oferece seu interesse em adquirir cultura.

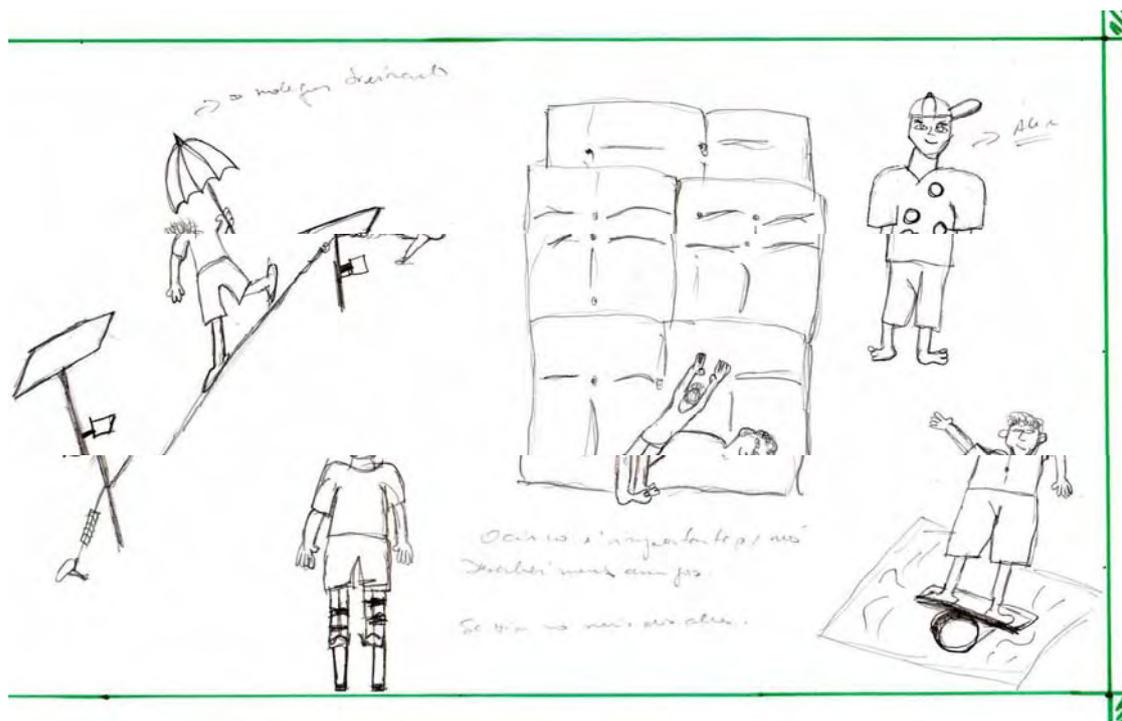
O circo também aparece relacionado à cultura que recebem no Barracão. A cultura para eles é um adjetivo importante, que os diferencia dos outros que não a valorizam:

Esporte e circo me marcaram muito. O teatro foi o que mais me marcou. O Barracão se preocupou com a arte, com a informática, tem uma biblioteca muito legal... As atividades eram dinâmicas, nos envolviam. As pessoas que passam por aqui saem mais cultas, eu falo por mim. Minha principal qualidade é a cultura, e isso devo ao barracão...Tenho muitas saudades. Queria voltar, mas o tempo não volta. Pretendo um dia fazer faculdade e ensinar aqui. (Educando D)

O interesse pela cultura alimenta neste educando o desejo de se apropriar dela por meio dos estudos universitários e do exercício da profissão de educador.

O que mais me marcou aqui, o que mais me marcou foi o esporte (eu gosto de futebol) e outra foi o circo onde me descobri como artista. Eu era o palhaço do circo. Os educadores ensinavam muito a gente a se comportar aqui dentro e fora do projeto (Ex-educando A).

Como podemos notar nos fragmentos acima é possível dizermos os educandos relacionam o lazer à aprendizagem das artes circenses que é, segundo Henriques (2006) uma dimensão da cultura entendida em seu sentido mais amplo, englobando os diversos interesses humanos, suas diversas linguagens e manifestações. Essa associação também pode ser percebida no desenho a seguir:



(FIGURA 9, EDUCANDO L, 16 Anos)

Feito por um adolescente de 16 anos, o desenho expressa sua auto-imagem (malabarista ao lado superior direito) ao lado de seus amigos conhecendo, desenvolvendo e aprimorando uma expressão artística que para ele parece ser uma plataforma de descoberta de suas potencialidades e espaço de reconquista de sua auto-estima. Segundo Henriques (2001) as oportunidades geradas por esses espaços desenvolvem o caráter humano, a criatividade e autonomia através de vivências e podem levar ao desenvolvimento de relações pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: limites e possibilidades do Projeto Barracão

Ao analisarmos as representações dos atores sociais do Projeto Barracão nos deparamos com seus limites e pudemos reconhecer sua possibilidade concreta.

O Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília insere-se na história da educação brasileira como complemento à educação formal oferecida nas escolas, oferecendo um currículo alternativo, reflexo de um fenômeno que ganha forças no Brasil a partir da década de 1990 (GOHN, 2001).

Entretanto, analisando as representações dos atores implicados no Projeto nos deparamos com alguns de seus limites:

Nas linhas orientadoras do Plano de Ação dos anos de 2001, 2002, 2003 e 2004, encontramos o compromisso da Instituição em oferecer uma educação solidária e libertadora, inspirada no pensamento de Paulo Freire. Do objetivo e conteúdo das linhas orientadoras da prática educativa do nosso objeto de estudo (o Projeto Barracão), pudemos observar a valorização integral da pessoa considerada sujeito de direitos e da própria libertação.

As reflexões de Paulo Freire (1984; 1999; 2000; 2001; 2003) e de Harry Pross (1989) que serviram de fundamentação teórica para a construção de nossa análise revelam o diálogo como práxis educativa indispensável e facilitadora do processo ensino-aprendizagem. É no diálogo que se encontra o alicerce da acolhida que aprofunda os vínculos e possibilita que o educador cumpra seu papel de facilitador do conhecimento, adentrando-se ao universo do educando e oferecendo à sociedade indivíduos dotados de autonomia desenvolvida.

O diálogo implica uma relação horizontal que assegura a comunicação autêntica entre duas pessoas. Este talvez seja o primeiro

passo de um relacionamento solidário. Segundo Freitas (1994, p.39) [...] o verdadeiro diálogo é aquele que estimula a curiosidade, a criatividade e a espontaneidade dos sujeitos que conhecem e, mais que encontrar respostas, descobre perguntas. Favorecer um ambiente que estimule o educando a perguntar é dar o primeiro passo para que o diálogo aconteça a realidade seja transformada e a solidariedade seja construída.

Contudo, a ausência desta consciência crítica nas representações dos educandos e em parte dos educadores do Projeto Barracão, representa um limite que precisa ser analisado criteriosamente pelos responsáveis pelo Projeto. Os educadores, ao elaborarem a proposta pedagógica se inspiram na acolhida de Paulo Freire que, como vimos, está pautada no respeito da escuta e do diálogo, elementos fundamentais para consolidação dos vínculos afetivos, fundamentais no processo educativo. O fato é que quando Paulo Freire pensa na acolhida, no diálogo, pensa no conhecimento da realidade do educando que o educador deve possuir para que a partir desse possa proporcionar ao educando possibilidades de admirar o mundo, despenumbrá-lo de suas ideologias anestésicas, formando assim a consciência crítica que, por sua vez, conduz, ele menos à vontade de transformar a realidade repleta de injustiças que estamos vivendo.

Isto não foi encontrado nas representações, embora a representação do Projeto Barracão como espaço de acolhida talvez tenha sido a mais observada nas memórias, depoimentos e desenhos analisados. Cabe-nos, portanto, questionar se essa acolhida oferecida no Projeto Barracão, relatada nos depoimentos de educadores e educandos, assim como o estabelecimento dos vínculos entre educadores e educandos que sustentam a acolhida têm como intencionalidade a educação para a transformação da realidade ou apenas fica a idéia da "generosa acolhida assistencialista" que pode

reforçar a acomodação destes educandos no sistema injusto no qual se encontram inseridos.

A nosso ver, essa lacuna na representação dos educandos indica a dificuldade em perceberem a necessidade de transformar o mundo, da descoberta deles como seres históricos, o que comprometeria em grande parte a Proposta Pedagógica Freireana. Se for assim, ao contrário de sua intencionalidade, o Projeto Barracão pode estar desenvolvendo um papel ideológico dos interesses do capitalismo, confirmando a tese de Montaño (2002) sobre o assistencialismo disfarçado das ONGs, ou seja, o Barracão também promove a reversão dos direitos de cidadania por serviços assistenciais universais, num sistema de solidariedade universal compulsória, e não libertadora.

Entretanto, este Projeto talvez seja uma possibilidade de resistência frente à lógica neoliberal que se impõe no cenário educacional brasileiro. Apesar de o Barracão estar vinculado a uma instituição não-governamental (Cáritas) amparada pela Lei que isenta o Estado de suas responsabilidades, este Projeto pode esconder por detrás desta máscara, o ideal de formação para autonomia e solidariedade em práticas educativas que promovam nos educandos o exercício do questionamento e o desejo da transformação.

A existência do Projeto tem questionado a Igreja Local a rever seu comprometimento com a causa dos pobres e mais necessitados. Os educadores reconhecem o Projeto como parte de um catolicismo questionador, pois posiciona-se contra ao conservadorismo da Igreja no que se refere à denúncia das injustiças sociais.

O compromisso com a formação da consciência dos educadores por meio do estudo e da reflexão da prática pedagógica e dos educandos por meio da arte, do jogo, da leitura e do trabalho em equipe e das rodas de conversa potencializam as diversas identidades que coexistem naquele espaço. Todo desenvolvimento verdadeiramente humano depende destas potencializações das

autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à sociedade (MORIN, 1999).

Há respeito por parte da Instituição que procura oferecer para seus educadores espaços de reflexão sobre a prática. Uma possibilidade seria aproveitar destes espaços para aprofundarem o compromisso de transformação social que querem estabelecer com a sociedade através do trabalho educativo oferecido pelo Projeto Barracão.

O Planejamento das atividades que os educados mais gostam, tal como o esporte e o circo, mas também das outras atividades, sobretudo o Projeto PAI, o uso da Biblioteca, da informática, com este enfoque crítico em evidência, poderão proporcionar aos educandos elementos que os motivarão no reconhecimento da realidade de injustiça vivenciada na classe social que pertencem e ao mesmo tempo o compromisso de transformador dessa realidade.

Diante de tantas contradições e dificuldades no contexto educativo brasileiro, mas também dentre as várias iniciativas, somamos estas pequenas, mas significativas, que querem contribuir para o avanço de um sólido processo democratizador das bases. Podemos reconhecer o Projeto Barracão como uma alternativa de educação para nossos tempos. Ao utilizarmos esta palavra não quisemos de maneira alguma o sinônimo de solução completa para o problema social destes educandos. Temos a certeza que nenhuma proposta é totalmente perfeita e que outros fatores também devem ser considerados para que o processo educativo seja eficaz qualitativamente.

O respeito à individualidade e a valorização das diferenças pessoais, o incentivo às diversas expressões de criatividade, o afeto na relação interpessoal, a participação comunitária nas decisões que envolveram todos que fazem parte do Projeto, são elementos importantes na construção da educação para a solidariedade.

Entretanto, a criticidade e a intencionalidade dos educadores na formação da consciência crítica dos educandos são indispensáveis neste processo, considerando-os sujeitos de direitos e da própria libertação, motivando-os para a percepção da realidade social injusta a qual se inserem e o alimentando-lhes o desejo de transformação, e não apenas de ascensão social.

Assim, educação oferecida ali poderia adquirir caráter de compromisso crítico, formando para autonomia, indispensável para a construção de uma sociedade democrática. Compromisso que segundo o relatório Jacques Delors (2001, p.226) deveria ser considerado como fundamento e objetivo das diversas políticas educacionais traduzidas no livre acesso ao saber, no uso das novas possibilidades de comunicação entre os homens e no estímulo de uma política cultural que deve apoiar a atividade criadora, o conhecimento e a participação no patrimônio cultural da humanidade, tudo isso tendo como intenção principal a emancipação dos fracos e marginalizados, diminuindo as desigualdades materiais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, T. Educação e emancipação. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Teoria da semicultura. Educação e Sociedade, Campinas, ano 17, n.56, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, João Carlos. A solidariedade na Doutrina Social da Igreja. In: TQ teologia em questão. Taubaté. Ano III, 2004/2.

ARENDT, Hanna. A condição Humana. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: _____. Et al. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 9-34. (Os pensadores)

BARBIER, Renné. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROS, Marcelo. O cuidado com a água e com a vida. Disponível em <http://www.caritasbrasileira.org/textos/agua.pdf>, acessado em 22/05/2006.

BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Europa América, 1976.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Edemir de. Mapa da Exclusão/Inclusão social de qualidade de vida de Marília. Marília: Unesp. 2003.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CNBB. Cáritas hoje: estudos da CNBB, n.31. Paulinas: São Paulo, 1981.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASE, L. de. WARDE, M.J; HADDAD, S. O Banco mundial e as políticas educacionais. Ed. Cortez, 1996.

DAMATTA, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____(org.). Universo do Futebol. Rio de Janeiro, Ed. Pinakoteke. 1985

_____. Explorações. Ensaio de Sociologia Interpretativa. Rio de Janeiro, Ed. Rocco. 1986

_____. Antropologia do Óbvio: Notas em torno do Significado do Futebol Brasileiro. Revista USP, Dossiê Futebol, nº 22. 1994

DE ÁVILA, Fernando Bastos de. Pequena enciclopédia de doutrina social da Igreja. 2ed. São Paulo: Loyola, 1993.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. Solidariedade como efeito de poder. São Paulo: Cortez, 2002.

DURKHEIM, Émile. A divisão do trabalho social. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1893].

ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. 6.ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

EDGAR, Adrew; SEDGWICK, Peter. Teoria cultural de A a Z. São Paulo: contexto, 2003, p. 287.

ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. Mediocridade e loucura e outros ensaios. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

EWALD, François. Solidariedade. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). Dicionário de ética e filosofia moral. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 2003.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia do oprimido. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia dos sonhos impossíveis. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Lia. A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FROMM, Erich. Ter ou ser? 3ed. Zahar: Rio de Janeiro, 1980.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIARDINO, Tom. (Org.) Características de la educación marianista. Documento interno da Companhia de Maria, publicado em espanhol, s/d.

GIROUX, Henri. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. Filosofia e História da Educação Brasileira. São Paulo: Manole, 2003

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI. Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

GUEERZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUTIERREZ, Gustavo. Teologia da libertação. Petrópolis: Vozes, 1975.

HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRIQUES, Cláudia Heringer. Picadeiro, palco, escola: A evolução do circo na Europa e no Brasil disponível em <http://www.efdeportes.com/efd101/circo.htm> Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 101, - Outubro de 2006, acessado em 01 de junho de 2007.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. O novo século: entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Sobre História. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

HUIZINGA, Johan. Homo-Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUTZ, Claudio Simon e SILVA, Débora Frizzo Macagnan da. Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. *Aval. psicol.*, jun. 2002, vol.1, no.1, p.73-79. ISSN 1677-0471.

JOÃO PAULO II. *Solitude social*. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1988.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 14/jan/2005.

JOÃO XXIII. Carta encíclica "Mater et magistra" sobre a recente evolução social. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1984. (Documentos Pontifícios 135).

JODELET, D., 1985. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: *Psicología social* (Serge Moscovici, org.), pp. 469-494, Barcelona: Paídos.

JUSTO, Carmem Sílvia Santos. *Os meninos fotógrafos e os educadores. Viver na rua e no Projeto Casa*. São Paulo: UNESP, 2003.

KISARA, Teresa. *Histórico do "Projeto Menor"*. Marília: [s.n.], 1993. Documento interno da Cáritas Diocesana de Marília.

LARA, Paulo Corrêa de. *Marília: sua terra, sua gente*. Marília: Grupo Iguatemy de Comunicações, 1991.

LACOUTURE, Jean. A História Imediata. In: LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAHUERTA, Milton. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton (Org.). *Pensar o*

século XX: problemas políticos e história nacional na América latina. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 217-257.

LIBANIO, João Batista. Cenários da Igreja. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

MANCE, Euclides José. [Emmanuel Lévinas e a Alteridade](http://www.milenio.com.br/mance/L%C3%A9vinas.htm). Revista Filosofia 7(8): 23-30. abril, 1994. Curitiba, PUC-Pr, disponível em <http://www.milenio.com.br/mance/L%C3%A9vinas.htm>

MANNHEIM, Karl. Diagnóstico de nosso tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

_____. Outras histórias da educação (1823-2005). 2006. 370f. Tese (Livre docência em História da Educação). UNESP – FFC. Marília-SP. 2007.

_____. Visão do mundo dos ferroviários aposentados. 1983. 272 f. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

_____. (Org). Conciliação, neoliberalismo e educação. São Paulo: Annablume, 1996.

MORIN, Edgar. Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa América, 1983.

_____. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCOVICI, Serge. Textos em representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2 ed. 2004.

NEIL, Alexander Sutherland. Liberdade sem medo- Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação; prefácio de Erick Fromm. 18ed. São Paulo: IBRASA, 1979.

PROSS, Harry. La violencia de los símbolos sociales. Barcelona: Anthropos, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

Silva, Tomás Tadeu da. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVA, Doris Accioly. Ensino superior: um estudo de memória social. 1995. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1995.

SILVA, Lourival Luiz. Plano de trabalho de 2004 da Cáritas Diocesana de Marília. Marília: Cáritas, 2004; 2005; 2006.

SIMSON, Olga R. M.; PARK, M. B; FERNANDES, S. (Orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001.

SPINK, Mary Jane. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. In: Cadernos de saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 300-308, jul/set, 1993.

STREACK, Danilo. Correntes pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

TANURI, Rosalina. Marília, no tempo e na saudade. Marília: edição própria, 2001.

TUBINO, M. J. G. Dimensões sociais do esporte. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOSTKY, L. S. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade na criança segundo Piaget. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

ANEXOS

MEMÓRIAS

Memórias da fundadora, Dona Teresinha Moura:

Comecei isto no ano de 1984, não tenho muita certeza. Quem deve saber é o Domingos. Eu era coordenadora da Cáritas Diocesana e éramos responsáveis pela promoção humana na Diocese. Quando eu entrei para trabalhar como assistente social, a Cáritas já existia. Ela é vinculada a cáritas estadual, à Nacional e à Internacional. Todos os projetos sociais da Igreja devem ter o aval da Cáritas, pois é o órgão responsável por isso. O Bispo geralmente é o presidente.

Os primeiros meninos que freqüentaram o projeto eram muito pobres, de rua mesmo. Nós os encontrávamos dormindo em postos de gasolina, em construções no centro da cidade. Provinham das favelas...

Perto do restaurante Chaplim, tinha uma casa onde funcionava um "pet shop"... Alguns deles dormiam lá com os cachorros. Como lá se fazia tratamento de animais, sempre tinha um cachorro que ficava por ali e eles, os meninos, brincando com os cachorros, aproveitavam e passavam a noite ali com os cachorros e dormiam juntos.

A gente nesta época morava na esquina da República com a Nove. Eles iam pra lá cedo e chamavam... Tia... Tia... Madrinha... Era caminho deles de manhã cedo. Eles queriam café.

Quando não, a gente chegava da missa e os encontrávamos dormindo no corredor da nossa casa. Teve uma vez que chegamos e nos encontramos com três deles dormindo lá. Um deles tinha feito xixi, que escorreu neles todos. Dei um grito, pus pra tomarem banho e os mandei todos para suas casas.

A nossa proposta era de que essas crianças pudessem ter alguma coisa pra mudar a vida deles. O que eu principalmente tinha na cabeça, a princípio? Que faltava dinheiro, condições financeiras.

Aí eu conversando com D. Daniel, uma vez que houve um fuzuê na entrada da Cúria, ele me pediu para que eu fizesse qualquer coisa pra ajudar esses meninos.

Eu pedi permissão pra ir pra S Paulo comprar umas bolas grandes (dessas que vendem em parque) pra encher na Cáritas pra eles venderem. Fizemos isso. Entregávamos as bolas. O combinado era: eu tirava o valor da mercadoria e eles ficavam com o lucro.

Uns pegavam e desapareciam. Os piores, os que achávamos mais complicados, o líder do grupo, eles voltavam e nos davam o dinheiro para que guardássemos o dinheiro. Eu dizia. Não! Leve pra casa e dá o dinheiro pra sua mãe. Eles diziam que não, pois a mãe, ou o padrasto ia gastá-lo com pinga.

Aí eu fui aprendendo e vendo que não era a falta de dinheiro que os faziam estar na rua. Muitas e muitas vezes, acontecia isso eles pediam pra eu guardar o dinheiro.

Com a amizade que eles começaram a pegar com a gente eu comecei a perceber que o caso era mais complexo: faltava amor, estrutura familiar. Então resolvemos fazer uma festinha próxima ao natal, com bolo, saquinho de doces pra crianças, só que a gente não achou ninguém que dessem um lugar.

Só que ninguém nos deu lugar, nem no salão paroquial da S. Bento, ninguém eu abrisse a casa pra fazermos isso. Então fizemos no coreto da S. Bento. Apareceram poucos, muito poucos. Fomos buscar um bem pequenininho que estava numa situação complicada: estava amarrado, pois tinha saído e não trouxe dinheiro para os pais. Isso foi abrindo a nossa cabeça e a gente começou ver que era mais grave o assunto.

Pensamos, assim, reuni-los várias vezes com a gente. Começamos com o grupo de engraxates, arranjamos caixas, eles vinham tomavam lanches e eles passaram a ficar mais tempo com a gente. Eles saíam cedo e voltavam a tarde. Você sabe que com isso, sentimos que eles foram se juntando, se tornando mais amigos aquele grupinho começou a se juntar mais. A partir daí a gente sentiu a necessidade de termos um lugar mais amplo pra que, mais futuramente, eles pudessem ter uma aula, pois eles não tinham interesse. Foi aí que a gente alugou aquele Barracão velho. Você conheceu?

Era antigamente uma granja... era o que há de feio. Tinha um lugar que a gente fez a cozinha, outro a sala de aula, outro a marcenaria, e ficamos lá um tempo. Acho que foi o passo mais acertado que demos, pois fomos percebendo que eles passaram a se interessar e sentir gosto pelos estudos, pelo estar juntos.

Mas, a gente também percebeu que a família ficava distante e a gente precisava da família perto. Aí a gente criou um depósito de papel. Você conheceu? Havia muitas mães que catavam papel. Interessante é que havia poucos pais, famílias pouco estruturadas. Quando chegavam os homens, a maioria não eram os pais, eram os padrastos que eles não gostavam. Eram famílias muito desestruturadas.

Elas traziam o papel para vender e eles almoçavam lá. A gente aproveitava pra dar um pouco de formação pra eles.

Tinham o horário de marcenaria... A marcenaria foi muito boa, porém, qualquer desentendimento eles ficavam se pegando. Mas foi bom. Um período muito bom! Tinha a sala de aula. Foi o período que o P. João Carlos estava lá. Mas a nossa proposta era que estes meninos, sentindo a necessidade de melhorar, de estudar, de entender o outro, eles levassem o Barracão. Que o Barracão fosse a casa deles, aquele que os tirava da rua e que eles se responsabilizassem por aquilo, sem nenhuma participação governamental. A gente não queria

envolvimento com as políticas do governo. As pessoas que trabalhassem lá, deveriam garantir isso.

Tinha a horta, fizemos uma parceria com o SENAI pra que o resto do ferro da construção do SENAI fosse doado para o Barracão pra eles aprenderem a fazer cestos de lixo e venderem. Eles precisavam se responsabilizar por aquilo e fossem passando a experiência deles para os outros.

Aí uns nos perguntavam.: tia, isso tudo até acabar os meninos de rua? Respondíamos que sim, que eles iam ter condições para ajudarem a acabar com os meninos de rua. A gente queria que os meninos de rua não existissem mais. Depois as coisas foram mudando...

Mas...Essa foi a história do começo.

...

Eu conheci os marianistas assim. A Cáritas promove muitos encontros em um dos encontros da Cáritas em Brasília, eu me apresentei e disse que era de Marília. Eles me disseram que havia um religioso recém chegado da Espanha e pediram pra eu dar um apoio a ele.

Eu vim e fiquei um pouco desligada deste assunto. Aí um dia, eu e a Lourdes (uma religiosa) coordenadora da liturgia da diocese (ela já faleceu) lá nos marianistas convidamos o P. Fernando pra celebrar uma missa, aí conhecemos o Domingos, o religioso de quem, em Brasília, tinham comentado.

Era a época do Luis Paulo.

A gente fez muita amizade com o P. Albino, com o Manolo. Eles passaram a freqüentar muito nossa casa. Os meninos tinham paixão por ele e pelo Domingos. Eles nos ajudaram muito.

O P. Albino algumas vezes os colocava no carro para passearem. Eles ficavam numa alegria, pois diziam que só andavam no carro da polícia. E andar com o p. Albino era muito bom pra eles.

Uma vez o p. Albino foi levá-los na favela e um deles (que até já morreu) pediu para que ele buzinasse para que as pessoas os vissem no carro.

Então, com essa amizade, o p. Albino ajudava muito. Até fico pensando...

Não tem uma sala com o nome dele no projeto de hoje? Devia ter viu!

O P. Albino precisou voltar pra Espanha, pois seu irmão morreu de acidente e assumiu a direção do Colégio São Felipe Neri lá e este motivou os alunos para uma campanha que levantou o dinheiro para a construção do prédio que funciona atualmente o Projeto. Não teve nenhum tostão da Diocese. Todo o dinheiro veio da Espanha por intermédio do P. Albino.

A gente queria que os educadores fossem amigos, não professores profissionais autoritários, e era isso que a gente via. Os meninos também não aceitavam se os adultos não entrassem por esta via. Você sabe. Adulto é difícil.

A gente, nas nossas reuniões, costumávamos perguntar aos educadores de quantas crianças eles lembravam e como eram elas. Porque se não lembramos das pessoas, não conhecemos, não temos nada a dar para o outro.

A gente começava assim. Coloquem na lousa, os meninos que você conhece e como ele é. Pra memorizar, pra penetrar no ser humano. A gente percebia que tinha uns que tinham dificuldades e outros eram mais dedicados. Tem uns que ficam em cima do muro a vida inteira.

Os meninos eram muito mais sinceros que os educadores. Digo isso porque eles freqüentavam lá me casa. Era uma época que

minhas filhas eram mocinhas e saíam iam ao antigo Pé de manga, e eles cuidavam delas. Lembro-me que houve um ano novo e eles me pediram pra que a Mirtes não namorasse um moço porque ele fumava maconha. O moço estava paquerando a Mirtes.

Eu tinha uma confiança tão grande neles que eles não eram capazes de nos esconder as coisas erradas que faziam.

Sabe, eu acho assim: Eles eram de rua, roubavam, mas não tinham coragem de mentir pra gente. Eles tinham confiança na gente. Mais que na própria família. A gente estava muito próxima deles.

...

Eu me aposentei ainda no Barracão Velho.

O prédio da José Bonifácio foi construído para os meninos. Exclusivamente para o projeto com os meninos. A nossa proposta era termos lá embaixo, A marcenaria, o depósito de papel, a horta, que deveriam ser também fontes de renda e para se manter um contato com as famílias. Queríamos fazer parcerias para recebermos móveis usados para ensinarmos a reconstruir esses móveis para revender. Queríamos fazer uma parceria de cursos com o SENAI.

Queríamos também fazer da horta um espaço também para o cultivo de ervas medicinais pra divulgar, para que o povo conhecesse, comprasse, um aprendizado para os mais simples.

...

A cozinha era cedida pela prefeitura, tinha o guarda, o homem que trabalhava na horta, e duas professoras que o estado cedia, era uma sala de aula do Colégio Waldemar, pra alfabetizar. Não era um supletivo.

Outro professor, o de Educação Física era cedido pelo Estado também.

A gente queria isso porque era uma maneira de assegurarmos que eles iam aprender. A gente não queria que as crianças ficassem fora da escola. Não existia uma lei que obrigasse como hoje.

A gente falava que quem estudava teria um emprego melhor... Falávamos isso pra motivá-los a voltar pra escola. Conscientizá-los desta importância. Mas era complicado. As mães não estavam nem aí. E eles não iam mesmo.

...

O município não tinha uma política concreta. Não tinha a Casa do Pequeno Cidadão ainda. Tinha o Educandário da Santa Casa, mantido pelos Vicentinos e o Barracão. Só que na minha cabeça, eu digo na minha pois a gente que começou... Eu tinha presente que não adianta a gente ficar com uma criança, cinco, seis anos e soltar essa criança quando completasse 18 anos. Porque ele não tem escola, não tem uma profissão, não tem amizade, não sabe competir na hora de arranjar um emprego. Essa pessoa não ia saber se relacionar. Iria sim para a cadeia.

No projeto a gente pensava que precisávamos ensinar o amor, a ter uma profissão, pra que quando não tiver aqui, ele ache um emprego. Que ele saiba conviver, que saiba se relacionar de igual pra igual, que não se sinta inferior a ninguém.

...

Variava o número de crianças todos os dias. Não obrigávamos a nada. Queríamos que eles se sentissem á vontade em participar ou não. Por isso nos esforçávamos para motivá-los. Eles vinham de todas as periferias de Marília. Vinham, à pé.

...

De vez em quando alguns deles ainda hoje, aparecem aqui em casa...

Um dia um deles veio aqui. Esse é padeiro, casou-se e nos chamou pra ser madrinha de casamento.

...

Ontem apareceu um no jornal. Ele e a mãe dele freqüentaram muito o Barracão. Ele matou o amigo, que era do barracão também. Negociaram um tamanco de 10 reais e ele deu na cara da mulher do amigo e o esfaqueou. Acredita? Por 10 reais? Eram amigos!

...

Outro apareceu pra contar que tinha um pai rico, gerente de uma casa de tecidos. Mas que não o conhecia ainda, pois a mãe não era honesta, entende? Eu liguei para o pai dele, e expliquei o caso. O homem entrou em contato com o filho e assumiu a paternidade. Ajudou o menino a arrumar o emprego, o menino casou, (eles casam fácil, fácil...) Hoje ele é cobrador de ônibus aqui em Marília. Uma gracinha!

...

O que mais ficou gravado neles foi a amizade. Onde eles nos encontram, eles nos olham nos olhos e nos agradecem. Valeu a pena por isso! Deus queira que de tudo isso saia uma coisa positiva. O que precisamos hoje, é claro que a gente precisa da parte financeira, mas precisamos de uma educação amorosa.

Memória de Domingos Fuentes, religioso marianista, que esteve presente no início do Projeto Barracão, ajudando D. Teresinha.

Eu vim da Espanha em agosto de 1985, fiz um curso para estrangeiros, de agosto a dezembro, em Brasília. Lá estudei a língua e aprendi um pouco o português. No mesmo centro que estava, estava a Cáritas Nacional. Comíamos juntos. Aí conheci os coordenadores da Cáritas Nacional. Lembro-me do rapaz muito dinâmico, de cabelo comprido. Lembro-me que foi a primeira vez que ter ouvido falar no PT e de uma mulher que foi candidata numa cidade do nordeste e se elegeu. Foi uma dos primeiros cargos de ressonância do PT. Eu nem sabia muito, né. Eu me lembro que naquela época, o pessoal ainda falava da morte do Tancredo Neves, lembro-me da música que se cantava naqueles dias. Situei-me um pouquinho nisso aí.

Em Brasília, com o pessoal da Cáritas eu acabei fazendo uma certa amizade e quando falei que vinha pra Marília, uma menina da Cáritas me falou que tinha uma pessoa aqui de Marília muito boa com aquela preocupação de que eu não conhecia o Brasil, me indicou uma pessoa que poderia me acolher, ela sabia do interesse meu de conhecer as pessoas, de me inculturar, aí ela me deu o nome Teresinha Moura – Cáritas – Marília.

Tudo bem, eu vim pra Marília ao final do meu curso em Dezembro e fiquei aqui sozinho com o P. Fernando. O P. Albino voltou pra Espanha e não me lembro...Sei que ficamos uns tempos aqui sozinhos e eu falei para o Fernando que tinha o nome de uma pessoa, perguntei se ele conhecia, mas se passou uns dois ou três meses e ainda não tínhamos feito contato. O negócio é que acabei conhecendo a tal Teresinha. Foi tão bom. Na época era uma família numerosa, as filhas maiores deviam ser mais ou menos da minha idade, mas e depois tinha os pequenos, adolescentes e muito engraçados por sinal. Aquele jeito diferente das famílias espanholas.

Fomos estabelecendo um contato, uma amizade e ela era muito envolvente, então logo em seguida me levou pra Cáritas, acabei conhecendo o trabalho que ela desenvolvia lá, em seguida, eu também tinha bastante tempo... Comecei a dar aulas de filosofia no seminário em fevereiro de 1986, eu lia, estudava coisas do Brasil, preparava aulas, mas tinha bastante tempo e passava horas andando pelas ruas de Marília.

Eu me lembro de ter conhecido os meninos na casa da Teresinha. Os meninos iam lá. Não me lembro de tê-los conhecido na rua. E logo em seguida, fomos tendo algum contato. Lembro-me que passava na Cáritas, que alguns dias estavam em reunião, me lembro quando começou o clube dos engraxates, do dia em que se distribuíram os uniformes, como eles ficaram contentes, eles se sentiam parte de alguma coisa.

Na cidade, anos atrás, o que mais tinha eram engraxates crianças. A Teresinha recolheu este pessoal, favorecia contatos, ela não tinha medo. Ela envolvia facilmente as pessoas. E aí foram reunindo as crianças, dando umas orientações, passando um pouco de formação. O clube mudou a concepção dos meninos e das pessoas em relação aos meninos por causa da Cáritas estar por detrás.

Lembro-me que com o passar do tempo, fomos fazendo de fim de semana atividades para estarmos juntos. Fizemos alguns passeios, e aí foi outra coisa. Íamos a chácara, tomar banho de lagoa.... Quase morríamos de infarto de ver a maneira com que eles se jogavam na água... coisas que se fossemos ver pelo lado da prudência, eram coisas até perigosas que fazíamos... Ônibus velhos... Outras pessoas ajudavam, mas, sobretudo, era a família da Teresinha e eu.

Grande parte dessas crianças vivia na rua, sujos, cheiravam xixi... Nem tudo do que estou te dizendo era seqüência da mesma época, mas eu me lembro que quando outros adultos catadores de papel quando ganhavam uma roupa tiravam a que estavam,

colocava no lixo e simplesmente trocavam e jogavam na nossa cara a velha no lixo. E nós ficávamos pasmos e nos perguntávamos: por que não lavam e conservam?

Não me lembro que as autoridades públicas tivessem alguma iniciativa, pode ser até que tivessem. Na época ainda não havia tido a Campanha da Fraternidade que mexeu com esse assunto, a visão que se tinha era menor na rua, trombadinha, sujos, assaltantes, era esse perfil: delinqüentes mesmo. E na verdade esses meninos pediam, roubavam, eles nos falavam isso. Eram muito pequenos. Eles adoravam quando eu perguntava a eles como eles faziam... eles achavam o máximo contar pra mim as coisas porque eu os ouvia. Eles me contavam como eles pediam, como as pessoas davam por dó ou por medo, e pra eles era uma festa. Eles tinham um certo gosto de ver as reações das pessoas. Todos tinham um certo medo e desconforto. Mas não percebia maldade. Eram muito crianças. Misturava viver na rua como um adulto tendo que viver e se defender com momentos e coisas que eles faziam e riam como crianças era quase brincadeira viver na rua. Eles contavam como qualquer criança conta qualquer aventura. As coisas tinham ar de aventura pra eles. Isso quando eram crianças ou pré-adolescentes. Quando foram entrando na adolescência, foram mudando as coisas.

Nós procurávamos manter contato com a família das crianças, andávamos buscando, levou tempo, antes mesmo de nos estabelecermos no Barracão Velho. Eu participava muito disso e colocava muito acento nesta questão. Mas enquanto isso as coisas iam caminhando.

Quando começamos com o Barracão Velho, eu fazia de tudo no começo. Limpava, cozinhava, dava aulas. Uma vez eu me surpreendi dando aulas de sinônimos e antônimos a meninos sem- analfabetos. Como professor que sou, achei esse conteúdo um pouco cabeludo para aqueles meninos... Mas isso existia. Desde o começo tivemos a

preocupação de termos um local, um espaço pra eles, e pessoas que pudessem atendê-los.

A Campanha da Fraternidade de 1987 teve repercussão nacional, eclesial, pra mim muito, porque nós usamos muito o material da Campanha. Eu me lembro, tinha a espiral da marginalização, tinha a espiral da violência, usávamos muito o método ver-julgar-agir, então era um texto que desnudava um pouco a realidade e mexia com a educação. Na época essa material foi, sobretudo pra nós, muito importante, porque lá tinha os recursos que necessitávamos, a inspiração que nós necessitávamos, a espiritualidade, ou seja, o impulso de ligarmos tudo isso ao nosso ser religioso, não com a nossa missão ou a nossa evangelização, eu acho que mexia mais com o nosso ser religioso e aí então começamos a procurar esse local.

Foi muito complicado. Não tínhamos dinheiro, não tínhamos local, pessoas, também não tínhamos muito claro o que queríamos. Todas as pessoas que se aproximavam do projeto, pensavam na questão profissionalizante, isso durante anos. Todos pensavam que o problema das crianças pobres, de rua ou na rua, seria resolvido com emprego. Os engraxates era uma maneira de que eles se ocupassem, ter um certo ganho. Eu me lembro que um deles me contou que se voltava em casa (utilizo esse nome para tentar expressar uma referencia familiar, às vezes não era nem casa com vínculo familiar, mas eles sempre tinham vínculos de convivência) sem nada, apanhava. Por isso ele roubava coisas no varal porque ele tinha que voltar com alguma coisa, senão ele iria levar uma surra. Mesmo que voltasse com coisas roubadas, era bem aceito pelas pessoas que com ele convivia.

Voltando a questão do local, continuávamos pensando que tipo de serviço, o que poderíamos nós fazer com eles, quais seriam as principais necessidades deles, que eram muitas, acho que sempre pareceu forte, a questão e a importância da educação. Acho que no

comecinho de tudo, nenhum deles ia à escola. Alguns liam mal e outros nada. Eram crianças pequenas ficavam na rua e não iam à escola.

Lembro-me, misturando tudo (risos) que nunca, nunca, nunca, houve nesse grupinho que era a Teresinha, a filha dela que era secretária, uma assistente social que era de Vera Cruz, que depois saiu logo, e depois entrou a Teresa Kisara, algumas das filhas da Teresinha, porque era uma coisa muito aberta, ou alguém que eventualmente sentava.

O modo que lidávamos com eles era bastante informal. Eu me lembro que sempre rejeitamos a idéia de fazermos algo para que eles morassem, um espécie de abrigo. Era complicado fazer algo que eles viessem a residir, por que algum dia eles teriam que sair de lá e aí, como ficariam?! . Nós optamos desde o princípio, não sei se isso ficou registrado em algum lugar, que nós ofereceríamos a eles umas atividades, uns locais, umas pessoas, uma referência, um espaço de convivência, durante o dia apenas. Pode ser até que isso fosse devido as dificuldades de pessoas. Nós éramos todos voluntários. Na nossa cabeça isso não era viável, mas também não era querido. Fazer tipo orfanato...apesar de que nós visitamos um, acho que foi em Ribeirão Preto... Nós andamos muito. Não me lembro muito.

Nós andamos muito na cidade e fomos até Ribeirão Preto visitamos uma entidade municipal ou estadual, não me lembro. Mas eles tinham uma enorme fazenda super tradicional de anos e anos, e lá tinha marcenaria... era um educandário profissionalizante, mas os meninos dormiam lá, eram crianças que eram recolhidas do convívio familiar ou dormiam na rua e estavam lá. Gostamos de coisas como a marcenaria, mas na nossa cabeça nunca foi querido um projeto desse tipo. É duro dormir na rua, mas enquanto eles não tem outra situação... aí está...

Na época, aqui em Marília, tinha o educandário, que os religiosos vicentinos animavam, e mais nada. Depois que nós

começamos, mas bem depois, os religiosos do Sagrado Coração começaram o SEAMA, mas bem depois mesmo, eu não me lembro a data, e com outros padrões. Só me lembro que nós estávamos já caminhando com nosso projeto quando o SEAMA começou, já com outros padrões; com muita força de uma instituição, com um local, com um quadro de professores, com oficina de conserto de bicicletas e outras coisas que nos chamavam a atenção também, porque tínhamos carência de tudo. Nosso primeiro Barracão, que já foi uma coisa do outro mundo, era um local velho, uma casa bastante velha, era uma granja que adaptamos uma sala pra marcenaria e outra para sala de aula, e outra, com a ajuda deles e com umas chapas, construímos uma espécie de depósito para os catadores de papel. Porque logo em seguida, não me lembro bem, começou o negócio dos catadores de papel. Parentes dos meninos, o pessoal que andava na rua... andamos mexendo com tudo, na verdade. Aquilo lá era um pouco de tudo.

Nessa área, isso sim me lembro, o educandário recebia um certo tipo de pessoas, mas os que nós recebíamos não se adequavam a nenhuma instituição, alguns, tinham até sido expulsos do educandário. Ninguém trabalhava com eles. Parte de nossa motivação de assumir este desafio era porque ninguém tinha se habilitado, nem a prefeitura, nem instituições de nenhum tipo. Nem as religiosas, nem filantrópicas. Havia instituições de filantropia, mas não conseguiam atender a clientela que atendíamos. A verdade é que nós andávamos na rua e mesmo, no comecinho, a Cáritas era na Nove de julho, perto de onde é o terminal hoje, e ali estavam as crianças.

A Teresinha encontrava crianças morando na rua e foi a partir daí que começamos a trabalhar. Nós fomos os primeiros e em parte os únicos. Outros projetos vinham focar crianças pobres, em estado de risco, como se queria falar, mas eram crianças muito mais remediada. Pobres sim, mas bem melhor. Isso no decorrer do tempo, pra nós, foi sempre um estar atento, na medida em que fomos

melhorando, com a vida pro Barracão Novo, foi um salto qualitativo. E isso foi acompanhado com o fato de irmos perdendo alguns. Nós nos perguntávamos isso. Nós continuamos servindo as crianças mais necessitadas, ou nosso projeto, com os locais e com voluntários e contratados, com toda estrutura, continuava servindo essas crianças? Uma coisa era clara. O que as crianças mais prezavam era a liberdade.

Então, tudo que era invadir a liberdade, era um conflito. Dizer pra eles o que tinha que fazer e a hora pra isso era um enorme conflito. Fosse comer, tomar banho, fosse até jogar bola. Porque na rua eles fazem o que querem e a hora que querem. Eles podem não ter nada, mas viver na rua durante semanas, meses e anos, tinha dado pra eles uma vivência sem horários, sem estruturas. E nós durante bastante tempo fomos assim: sem horários, sem organização e sem estrutura. Na medida em que fomos tendo as coisas, o mesmo conflito de outras instituições. Isso sempre foi o duro interrogante.

A criança com o perfil de rua, pouco socializado, acabava tendo problemas no novo barracão. Isso decorria inclusive de erros nossos, da visão equivocada que podíamos ter... risos... como voluntários, nem éramos profissionais, e ensinávamos sinônimos e antônimos a pessoas que nem eram alfabetizadas... Nós cometíamos esses pecados... risos.... Sei lá... confundíamos as coisas. Quando a equipe foi se ampliando, voluntários e contratados, nem todo mundo tinha a mesma visão. Isso resultava em práticas educativas diferentes. Às vezes se queria dar aulas, tipo escola, pra crianças que nem em escola iam. Alguns voluntários insistiam em dar diplomas... claro que isso era importante, mas com a situação que lidávamos, esse tipo de pensamento, nos colocava na mesma situação das outras instituições escolares. Nós passamos, no barracão novo, por evasão.

Eu era voluntário, ajuda, não o dia todo, mas ajudava. Sempre perguntávamos os porquês das coisas. A teresa Kisara insistia muito em irmos às ruas. Muito, mas muito tempo depois, em

decorrência do ECA, o que se começou a tentar criar os conselhos. Muito tempo depois, veio o programa da prefeitura, a Casa do Pequeno Cidadão. Eu fui conselheiro suplente. Uma das coisas que sempre tivemos claro, eu, Teresa Moura, e a Teresa Kisara, a Regina, o Pelé, era que a prefeitura se responsabilizasse, e envolvêssemos outras pessoas. Tínhamos claro que o problema era de Marília e Marília tinha que resolver. Nós éramos partes de Marília, mas não o todo.

Lutamos muito para a criação do conselho. Nós fomos os que mais mexemos para que houvesse a primeira eleição, e eu entrei como suplente. Eu tentei envolver a congregação marianista: o Albino, o Fernand. O Albino escrevia as cartas em espanhol, enviava à Espanha, na época era escrever à máquina e o financiamento do projeto foi feito por Manos Unidas e pela Companhia de Maria. Escalávamos o Fernando para cuidar dos papéis. Aos poucos, o Lolo e os que moravam aqui em Marília, foram se envolvendo.

Em decorrência disso tudo, acabou se envolvendo dedicando-se a este trabalho, o P. João Carlos, pois ele tinha pedido pra trabalhar com menor de rua. Ele até recebia pelo trabalho. Era bem pouco, mas era o seu trabalho.

Eu participei da diretoria da Cáritas. Aos poucos, o D. Daniel também foi se envolvendo. Eu o conhecia do trabalho com o seminário e fazia outra imagem dele. Mas sendo ele distante, aos poucos foi se aproximando, do jeito que era, tinha um carinho muito especial pelo trabalho. Nasceu na diocese que era bispo. Era muito preocupado com a economia, com o dinheiro para o projeto Barracão. Ele fez vários projetos, levou pra Alemanha, e umas duas ou três vezes ele conseguiu um dinheiro pra ajudar na manutenção. Ele era muito sensível, apesar de não parecer. Tinha muito carinho pelas crianças. Elas chegavam a brincar com ele, na época que a Cáritas era na Nove, as crianças perguntavam pra ele se o hábito era dele ou se alguém o

tinha emprestado, o que era isso, tiravam o sarro dele e ele levava numa boa do jeito dele, tão correto, tão sério, mas ele sempre teve.

Aliás, das muitas coisas que fizemos um folheto e vendemos cartão de natal nas missas bolado pelo Pelé, que era um educador muito especial deste primeiro momento da história do projeto, pois falava a linguagem das crianças, jogava muito bem o futebol e era um artista.

Os meninos que faziam a apresentação do cartão nas missas e depois vendíamos na saída. Era muito interessante. Ocorreu que em uma dessas apresentações, não nos demos conta que um menino tinha feito toda a apresentação com o zíper aberto. As reações das pessoas eram as mais diversas. Uns passavam duros e com receio, outros olhavam ressabiados querendo comprar, e D. Daniel sempre nos apoiou. Esta campanha foi feita em todas as paróquias de Marília, e não nos colocavam obstáculos.

D. Osvaldo também depois, como presidente da Cáritas, teve que participar, acompanhar nos apoiou. Muito interessante lembrar que num momento desses, das poucas coisas que escrevíamos, porque escrevíamos muito pouco, então fomos perdendo a história, numa vez eu acho que escrevi algo para a diocese. Não sei se foi o D. Daniel que me pediu, não me lembro bem se foi pra rádio... uma vez demos uma entrevista pra rádio, o título foi "meninos da diocese". Porque nós perguntamos para os meninos o que eles eram e eles, os meninos se deram esse título.

Eu acho que escrevi um artigo, nos órgãos diocesanos no qual o título era esses: meninos da diocese. Esse vínculo era D. Daniel, e era o hábito de D. Daniel...

Achamos graça disso... De vez em quando, quando nos reuníamos as pastorais, usávamos esse termo.

- Filosofia educacional do Barracão.

Bem no começo, quando nos reuníamos, conversávamos, trabalhávamos o texto base da CF, líamos alguns textos para nossa oração-inspiração dos profetas da Bíblia.

Em uma das reuniões na casa da Teresinha, eu me lembro que um texto nos causou um impacto e nos inspirou muito, esse tempo no qual pessoas trabalharão e construirão casas e as habitarão, plantarão e colherão, e todas as passagens bíblicas dos profetas que nos alimentaram e nos davam energias e força pra caminhar.

E depois, não sei como chegou a mim, acho que foi numa livraria da rodoviária de São Paulo, eu me topei com esse livro Maria favela. Eu o li, depois lemos como grupo e nos encantou: educar a partir da realidade. E como se podia alfabetizar a partir da realidade, seja com música, seja com futebol... Lembro-me de ter lido algum relato, pode ter sido anos depois, de alguma educadora que alfabetizou e socializou a partir do futebol. Ou seja, a importância da equipe, da função de cada um, pra jogar futebol. Passou a ensinar português, geometria, a partir do futebol: basta ter bom senso e ser criativo. O difícil era fazer. Mas na nossa cabeça sempre foi por aí. Nunca quisemos fazer uma escola aos moldes antigos. Essa escola existe e eles não se adequavam a ela e quando vão, são expulsos.

Na época, Paulo Freire já era conhecido. Evidentemente, quase todas as coisas que chegavam na época iam na linha dele e da teologia da libertação: a Igreja traduziu isso na proposta das comunidades de base, nas CFs... A Teresinha recebia muita formação nesta linha, nas reuniões da Cáritas, nas reuniões das mulheres marginalizadas. A Filosofia da coisa era isso. Provavelmente existiam outras coisas, mas nos movíamos neste pensamento menos assistencialista. Sempre desconfiamos que a profissionalização não fosse a saída.

Eu lia muito sobre isso. A educação é que liberta, não ser marceneiro. Isso não vai longe, pois vai faltar a base, fora que na situação de marginalização que se encontravam as crianças havia muitas coisas de caráter humano, de convivência, de auto-estima, eu não sei se lemos em algum lugar ou foi saindo da nossa simples observação dos meninos. No começo eram só meninos, viu!?

Não havia meninas. Esse era o clima. Nosso compromisso era com a libertação deles. Então, assistencialismo não queríamos. Mas de vez em quando chegavam voluntários com outra cabeça. Era um sofrimento tanto pra nós, quanto pra esses educadores, porque tentávamos dialogar, mas, às vezes, era impossível.

Para essas pessoas os meninos eram o problema e a causa do problema. A nossa visão não era essa. Nós éramos responsáveis, mas a sociedade e a igreja também o era. Aí tivemos de tudo. Tivemos ocasiões que na prática, a Igreja não nos ajudava tanto.

Tentávamos planejar, mas a prática era complicada. Era difícil para as pessoas que trabalhavam lá ter clara a meta, a filosofia, a pedagogia, que visão de igreja e de mundo que partíamos para trabalhar. Como isso marca, consciente ou inconsciente, isso marca muito. As pessoas que tem o horizonte mais fechado, acabam tendo uma prática de reproduzir o sistema. Acabavam espantando as crianças, pois estas não se sentiam mais na casa deles. É interessante que o Primeiro Barracão, se você vê as fotos, tinha um terreno grande até para uma horta, o depósito do papel, o cheiro, a forma, as telhas quebradas, tudo era igual a casa deles. No começo era igual. Não havia conflito neste ponto. Salvando que lá havia comida, era até maior, mas era muito parecido com as referências deles. O novo barracão mudou totalmente. Nós até consideramos o impacto que isso ia ter, esse e outros. E de fato teve.

Acho que hoje, com isso não entro no mérito, mas o Barracão de hoje tem outro perfil. As crianças que vem não são mais

crianças de rua. Tem outra vivência. Mas é verdade, é empírico, que crianças depois de freqüentarem o barracão, voltavam para a escola, para a família.

De algum jeito, todas as melhoras e todas essas reestruturações que são boas, que nós tínhamos que na socialização. O trabalho requer atenção, requer postura. Eles não tinham isso. Eles viam da rua na mais completa liberdade. Eles nunca consentiam em vender a liberdade por nada.

Eles sempre valorizaram a relação que tínhamos com eles de proximidade, de carinho, de respeito e de apreço. Os meninos tinham muitíssimo apreço por nós. Um enorme respeito e até cuidado com agente quando a gente estava no mundo e no território deles onde nós éramos as pessoas frágeis, pois não temos condições de sobreviver na rua, de morar na favela. O engraçado era como eles assumiam esse papel de nos proteger, de olhar, de nos cuidar. A alegria que eles manifestavam, quando nós aparecíamos na casa da tia, ou da madrasta, onde eles moravam, era muito grande. Às vezes eles tinham uma certa vergonha, pois para eles, éramos mais ricos, mas ao mesmo tempo sentiam alegria em ver-nos interessados por eles.

Hoje, com o Pequeno Cidadão, quase que se inflacionou a oferta de serviços para essas pessoas. Chegamos até pensar que ficaríamos sem demanda. Engraçado. Nem tínhamos condições e nem acreditávamos que a solução estivesse em cursos profissionalizantes, como marcenaria, oficina de eletrecidade, nós constatávamos que esses meninos que iam no Pequeno Cidadão ou saíam, ou eram mandados embora. De um jeito ou de outro, sempre tínhamos gente para atender.

Até esperávamos que não tivéssemos mais crianças nesta situação e até pudéssemos dedicar o dinheiro e o espaço que temos a outras iniciativas. Isso, até hoje, não aconteceu, apesar de que houve, não me lembro em que ano, sobretudo com o Pequeno Cidadão que nos contataram e tivemos longas conversas e faltou quase nada para

sermos parceiros, até mesmo a primeira ou a segunda sede daquele projeto. Mas quando nós mostramos que não queríamos perder nossa visão de educação, aí não deu. Acabou-se. Não se concluiu, nem sim nem não. Mas foi não.

A prefeitura foi muito pressionada pela sociedade, pelo conselho. Era feio o espetáculo das crianças de rua. Nós agitamos bastante para se aprovar o ECA, para formar o Conselho. E que a prefeitura assumisse seu papel. Sempre achamos que os órgãos públicos deviam se envolver com nosso trabalho. Pedimos, então, merendeira, vigia e conseguíamos alguma coisa... bem pouco. A Teresinha Moura deve lembrar bem que recebemos algum educador, algum vigia, nem sempre todas juntas, mas longe do que pedíamos. Brigamos, insistimos, suplicamos pra nos fazerem um campo de futebol, e nada.

Ainda hoje mantemos algum contato e ajuda da prefeitura. Esperava-se muito do fundo econômico que iria administrar as políticas para com as crianças aqui em Marília, para ajudar as instituições, mas foi frustrante, pelo menos aqui.

É claro que depois que o estatuto foi aprovado, fizemos todo um trabalho dentro da Igreja, na Cáritas com as crianças, mas não houve muito interesse.

A Cáritas era o Projeto barracão, o projeto das farmácias populares, o projeto dos catadores de papel que até se estendeu para outros lugares na diocese e tentamos fazer uma rede com o apoio da Cáritas Estadual e nacional...

Para mim o barracão representou uma experiência marcante, pois mexeu comigo e com o grupo da qual eu pertenço, a Companhia de Maria. Está hoje marcando a vida dos marianistas. Ou seja, foi um projeto que não impediu que outros se envolvessem. Nada na vida fazemos sozinho. Representou mais que um clima eclesial. Deus é um Deus que opta pela vida do ser humano, sobretudo daquele que

tem a vida mais ameaçada. Infelizmente hoje, na prática, hoje, eu percebo que as práticas eclesiais não eram bem as das orientações da CNBB, dos teólogos da libertação. Já fomos mais apoiados. A Igreja hoje, caminha mais na linha tradicional, conservadora, embora não rechace este tipo de iniciativa.

Memória de Teresa Kisara, diretora executiva do Barracão quando ele começou na nova sede, na Rua José Bonifácio.

Uma das principais motivações para eu começar a trabalhar na Cáritas era o compromisso da Igreja daquela época com a justiça social: salários justos, moradia para todos... foram coisas que me motivaram muito. Eu vim para a Cáritas para trabalhar com os pobres. Comecei na época do "Clube dos engraxates" que era de responsabilidade da Cáritas.

Lembro-me de coisas assim... o supermercado ligando pois um menino tinha roubado graxa, o juizado de menores recolhendo os meninos... Esses meninos ficavam nas ruas... Era 1986. Não existia nenhuma política pública para atender essas crianças.

O primeiro Barracão surgiu para os meninos que não estavam na escola mesmo. Eram crianças muito difíceis as daquele tempo. Na época não existia o ECA e não havia uma exigência legal quanto aos cuidados com as crianças e adolescentes como existe hoje. Alguns dos meninos do tempo do início do Barracão estão bem hoje. Uns estão trabalhando, outros estão presos, outros ainda estão envolvidos no mundo das drogas...

Os meninos conheciam o Barracão através de outros meninos, era um contato mais pessoal que traziam eles para o projeto. A família da D. Teresa Andrade Moura trabalhou muito no projeto. Eu assumi depois que ela se aposentou, em 1991. Eu peguei a Cáritas já

com o compromisso da promoção humana, num momento em que se discutia os limites do assistencialismo.

A nossa proposta era acolher, independentemente das condições da criança: idade, nível de escolaridade, com dificuldades de comportamento, etc. Os meninos tinham várias atividades: esporte, marcenaria, horta, alfabetização, lazer, de tudo isso, a alimentação era o mais importante para eles, pois a maioria não tinha o que comer, pois eram meninos que viviam na rua. Havia educadores e professores que lecionavam num curso supletivo que foi realizado no projeto. Os meninos eram de rua mesmo.

Não tinham um comportamento “civilizado”, não eram “educados”, eram rebeldes e até violentos. Eram incapazes de seguir qualquer regra. Essa era nossa clientela, mas a medida que fomos trabalhando, começaram a surgir resultados. As atividades esportivas eram o forte do trabalho pedagógico. O trabalho com os meninos era muito difícil. Havia uma rotatividade grande de educadores, pois o trabalho não era fácil, alguns educadores eram ameaçados pelos meninos.

Além disso a formação universitária não capacita os profissionais para lidar com essa clientela específica. Mas com o tempo, percebíamos mudanças, tanto nos educadores quanto nos meninos. As crianças passavam da agressividade para o carinho. Isso talvez se devesse à nossa proximidade, nós os tratávamos como membros da família. Muitos não sabiam o que era uma família, então como eles poderiam ser educados? O fato de sentarmos e conversarmos e ouvirmos, era muito importante para eles. Eram chamados pelo nome. Sentávamos juntos para almoçar, e muitas conversas surgiam.

Conversávamos como amigos, criando um clima de respeito. Eles contavam muitas histórias de suas vidas nas ruas, com todas as dificuldades que isso implica. Tenho muitas cartas que recebi de vários meninos... Esta é de um menino que cometeu um homicídio.

Acompanhamos todo o processo, fomos atrás de um advogado para ele, até depois na cadeia. Essa carta eu recebi de um garoto de 18 anos, ele tem uma letra bonita, é de 2002:

“No tempo do Barracão eu sempre te respeitei e sempre fiz o que você pediu naquele tempo que passou. A gente, juntos, construiu uma forte amizade você no seu lugar de diretora e eu no meu lugar de aluno. Sempre fomos a mesma sintonia. Hoje o que só me resta é a saudade de você e de todo mundo. Teresa, que a gente ajude sempre um ao outro a hora que houver. Que seja uma amizade eterna. A gente tem sempre tempo para o outro, mesmo que temos muitas coisas para fazer. Sou muito agradecido a você por tudo. Estou preso há dois anos e sete meses agora. Se Deus quiser já vou embora. Todo este tempo atrás das grades eu sofri bastante. Nunca mais eu quero voltar para este lugar. Eu quero viver a minha vida.”

Mas isso não acontece... Infelizmente é difícil que eles consigam trabalho e a sociedade não acredita neles, depois que passam pela prisão. A gente percebe que fica gravada a experiência que viveram na Cáritas. O carinho fica. As pessoas que trabalhavam na Cáritas o faziam por amor. Esse menino em particular vivia na minha sala. Ele e outros. Às vezes eu tinha que pedir para que saíssem e para poder resolver outros assuntos.

O trabalho da Cáritas marcou muita gente. Estávamos começando, sem dinheiro, não tínhamos nada. Eu corria dia e noite atrás de dinheiro para manter os projetos funcionando. Hoje temos que desenvolver um trabalho excelente mesmo, pois temos dinheiro e um grande número de funcionários, em comparação com a precariedade dos tempos iniciais que já vivemos... Até hoje eu encontro alguns meninos pela cidade. Alguns me ligam e eu pergunto sobre todos, quero saber notícias deles.

Um dos meninos daquela época, o F. hoje é um esportista e conseguiu um patrocínio (bolsa) do governo federal para treinar

“quickboxer”. Atualmente ele é instrutor de “quickboxer”. Hoje o projeto Barracão está muito mais profissionalizado. O trabalho é ótimo. Seu objetivo permanece. Continuamos a acolher as crianças, meninos e meninas, respondendo a realidade delas nesse tempo. O perfil da clientela mudou muito.

Continuamos tentando cumprir nossa missão. Meu sonho é que a realidade social se transformasse a tal ponto que não existissem mais crianças carentes e marginalizadas e que projetos como o Barracão não precisassem mais existir. Sonho com uma sociedade justa, mas sei que isso não é fácil. Hoje o trabalho com as crianças está mais estruturado, mas temos alguns problemas. É uma grande responsabilidade formar pessoas. Atualmente temos um vínculo maior com as escolas, oferecemos uma proposta pedagógica alternativa. Vejo um dinamismo diferente e há sintonia dos educadores com a proposta de trabalho. Procuramos cultivar um espírito de solidariedade, num trabalho de equipe.

Estamos procurando construir um espírito de equipe, trabalho lento e importante, que já se verifica nas atitudes das pessoas. Mas precisamos de educadores mais preparados. Como já disse, a faculdade não prepara para educadores para trabalhar em instituições diferentes como a nossa, de modo a evitarmos cometer os mesmos erros que a escola: exclusão e discriminação das crianças pobres.

DEPOIMENTOS DOS EDUCADORES NA ÍNTEGRA

Educadora A. Educadora da prefeitura que trabalha há um ano. Socióloga e Mestranda em Educação.

As reuniões pedagógicas temos todas as quartas de aproximadamente uma hora para discutirmos os problemas acontecidos na semana, para a escolha do tema da roda.

Sou formada em Ciências Sociais e faço o mestrado em educação. Há um preconceito da rede municipal em trabalhar em entidades sociais... eu confesso que também tinha. Mas eu achei muito diferente daquilo que eu imaginava. Eu percebo uma gestão muito participativa e democrática: todos os funcionários participam da reunião. Em outros lugares, o pedagógico não chega na cozinha... aqui eu me surpreendi com a interação das pessoas que trabalham aqui. Fiquei bem surpresa positivamente. Aqui eu percebo uma preocupação com o educando mesmo. Aqui se discute caso por caso, todos os educandos são reconhecidos pelo nome. É diferente de outros projetos que estão mais preocupados com o número e com a verba do que com o educando e com o trabalho que se vai e se deve oferecer a ele.

Eu percebo alguns princípios que regem o trabalho aqui.

A gente faz um caderno diário no qual a gente anota os educandos que percebemos que mudaram o comportamento... Nas reuniões a gente partilha os casos. A Else (Coordenadora Pedagógica) nos pergunta muito sobre isso, pois as mães são chamadas constantemente para acompanharem o desenvolvimento dos filhos. Há um interesse muito grande do projeto em conhecer as famílias, a vida e a dificuldade dos educandos. Pelo que eu conheço de outros lugares, até dos que trabalham em período integral, eu nunca ouvi falar de um trabalho como o que se realiza aqui.

Recentemente, eu participei de um congresso na UNESP e conversei com uma amiga que trabalha em uma ONG que tem

a mesma finalidade que o Barracão. Ela me disse que parece que ela trabalha em um depósito de criança. Segundo ela, não existe nenhuma preocupação com a formação das crianças, ela mesma tem consciência que faz parte de um sistema falido.

Aqui eu também estou sendo formada aqui. Tem tudo a ver com minha formação acadêmica. A teoria do Desdecom que o Lourival trabalha aqui é muito coerente. Nós trabalhamos muito com a formação contínua tanto a dos educandos como a nossa. A preocupação maior que eu percebo é a formação social, sem desconsiderar a formação pedagógica. Não é uma preocupação com a sistematização dos conteúdos – isso é função da escola -, é uma preocupação de ajudá-los a pensar, a se socializarem, a ter algumas noções sociais, pois muitos não têm noções básicas de socialização, de conversa... Olha ... Outro dia, alguns educando foram fazer uma prova para conseguirem um emprego e perderam, pois tinham esquecido o RG. Mas olha, eles levavam outros documentos. Não falaram nada e perderam a prova. A gente fica atento e age nestas situações e pontuamos muito isso.

Teoricamente, eu como socióloga, não deveria ver com bons olhos uma ONG. Fomos formados para acreditar e questionar a atuação e responsabilização do Estado nestas questões. Há certo preconceito com as ONGs, pois os sociólogos acreditam que elas existem para higienizar as ruas e a sociedade, a ONG é vista como um depósito.

Olha, pra ser bem sincera, eu vim pra cá com muito preconceito quando soube que esta ONG era da Igreja. Se a escola pública que deve ser laica, já tem ranços da Igreja por trás, já me imaginei trabalhando numa instituição confessional... Pois eu procuro ser laica.

Mas aqui não há uma preocupação doutrinal. Há uma preocupação clara de se oferecer um suporte social. São os Marianistas

os responsáveis, a Igreja tem outra cara aqui. Ninguém quer nos doutrinar aqui.

Hoje eu vejo que a ONG é viável, embora a maioria delas não tem essa preocupação de formar. Confesso que diminuí meu preconceito em relação às ONGs, mas sei que não posso generalizar. Esta ONG está preocupada com o público que ela atende.

O trabalho em equipe é complicado, pois estamos e vivemos numa sociedade muito individualista. Na vida é cada um por si. Aqui o trabalho em equipe é condição pra quase tudo. Não podemos nos acomodar na idéia que cada um faça o seu. Eu acredito nisso. Eu estudo a democracia e trabalho para isso.

Para mim, a roda é uma prática muito expressiva disso. Estamos sempre em roda. Nós educadores e educandos. Aqui a participação não é representativa. Todos participamos. Todos nós temos dificuldades para isso. É impressionante como já conseguimos falar, expressar nossas opiniões.

Na roda eles avaliam as aulas, dão sugestões, critica, estão aprendendo e fazendo muito bem suas argumentações.

Eles reconhecem na gente uma autoridade. Alguns tem dificuldade de conseguirem estabelecer vínculos com a gente no início, porque muitos deles não tem noção de como se relacionar com autoridade, do certo e do errado, mas eles vão tateando e vão conseguindo. Mas eu nunca me senti desrespeitada por eles. Às vezes, alguns confundem os vínculos se aproximam-se muito da gente. Mas não vejo como nada preocupante. Na escola pública a questão do respeito é muito mais difícil de ser travada do que aqui.

Sabe, eu acho que o respeito aqui dentro se deve porque não há nada de obscuro em nossas relações nas nossas conversas com eles: tanto as nossas opiniões como as deles. Nós tentamos esclarecer tudo, explicamos todos os porquês. Por exemplo. Quando pedimos para limparem os banheiros, explicamos o porquê da

limpeza, tudo se reverte para eles. O cuidado em tudo e com tudo. Eles percebem isso. Captam com facilidade.

Sobre a roda...

A roda é maneira de informar o que vai ser trabalhada durante o dia. Por enquanto a gente é quem sugere os temas, mas nosso objetivo é que futuramente eles tragam idéias. Na roda a gente partilha a vida, os conflitos. É um espaço de resolução de intrigas que eventualmente surgem. (Educadora A)

Sobre a roda...

A roda é maneira de informar o que vai ser trabalhada durante o dia. Por enquanto a gente é quem sugere os temas, mas nosso objetivo é que futuramente eles tragam idéias. Na roda a gente partilha a vida, os conflitos. É um espaço de resolução de intrigas que eventualmente surgem. (Educadora A)

Educadora B

Primeira impressão, antes de conhecer o Projeto. Como eu nunca tinha tido contato com este tipo de público, eu não sabia como seria minha reação com este público. No primeiro momento, eu iria organizar o acervo com as portas fechadas. Mas começou uma procura muito grande dos educandos daqui pelos livros, pela leitura e isso foi muito interessante. Eu não imaginava que isso fosse acontecer de cara, com a minha chegada. Porque a leitura não acontece assim de uma hora pra outra e a gente sabe que, dependendo do público não há interesse, até por causa do histórico da leitura. Aí a gente abriu as

portas da biblioteca para não interrompermos esse interesse. Alguns vinham emprestar livros, outros vinham contar coisas da sua vida...

Neste processo de relação deles com a biblioteca e com a leitura, eu percebi o interesse deles em ajudar a organizar o acervo e o ambiente. Eles, então começaram a me auxiliar na parte do processamento técnico. Aí eu vi a pertinência de conversarmos da possibilidade de eles serem mesmo auxiliares. Fizemos um crachá, organizamos uma escala de trabalho... Foi muito interessante! Aquilo que eu tinha imaginado que não haveria esse interesse pelo local onde a cultura e a sabedoria está, eu pude perceber que aos poucos eles foram me mostrando o contrário.

Aqui eu pude perceber outra função do bibliotecário que na faculdade eu não aprendi: a função de educadora. Geralmente na faculdade, estamos preocupados em trabalharmos em locais que nos rendem financeiramente, mas aqui, o bibliotecário-educador, só aqui eu aprendi.

Como educadora, o que me marcou, o que me chamou a atenção foi a possibilidade de ajudarmos a que eles desenvolvessem o gosto pela leitura. Aqui foi fácil para que eu percebesse neles que o livro pode ser um instrumento que ajuda a viajarmos, a conhecerem outras realidades... Com as oficinas eles foram se soltando... Aí eu vi que o bibliotecário pode exercer seu verdadeiro papel que é de aproximá-los da leitura, sem traumas.

O que ajuda muito neste processo de descoberta é a proposta da Instituição. Aqui todos estamos próximos, todos no mesmo chão. Educadores, diretor, funcionários de serviços gerais. A proposta pedagógica daqui é muito válida pois nos aproxima. Apesar de existir a hierarquia, ela não é o que impera. Eu vejo uma participação de todos. A roda da conversa demonstra muito o que eu estou pensando. Todos podem falar e podem ser escutados.

Eu tenho uma conhecida que trabalha em outro projeto social. Pelo que conversamos, eu percebo que a diferença é que o Barracão não tem o formato de escola, não tem essa finalidade. A pessoa é livre. Diferente do projeto que a minha amiga trabalha que é como a escola: as relações, as ameaças...

Eu perguntei pra uma educanda daquele projeto que veio pra cá e ela me disse que se sentia livre. Aqui a gente troca muitas idéias entre a gente – educadores e com as crianças também.

Parece que a liberdade aqui é muito bem compreendida. Todos sabem seus papéis, todos se comprometem com suas responsabilidades, pois tudo é conversado antes. Aqui a participação é consciente. Eu penso que isso se deve à pedagogia dos marianistas: a solidariedade. Eu acho que esse projeto precisa ser mais divulgado. A nossa biblioteca é até climatizada, é bonita é decorada, coisa que muitas bibliotecas de universidade não têm.

Hoje sou responsável pelo projeto PAI – pensamento, ação, inteligência das Edições SM. Há um grupo de PAI 1 (crianças) e outro de PAI 2 (adolescentes). Cada quarta-feira é uma atividade diferente que preparamos para que eles desenvolvam habilidades. Eu percebi que muitos deslancharam na expressão, fazem relações, são conscientes do que fazem, querem falar... Na hora da roda da conversa a gente vê bem isso. Alguns estão desenvolvendo a capacidade de explicar muito bem. Percebo que eles estão sabendo refletir sobre suas ações, contarem o caminho que percorreram... Procuro motivá-los sempre, em sintonia com as outras atividades do projeto e deles mesmos. A gente tenta adaptar à realidade deles, mas eu me preocupo que eles conheçam outras realidades também.

É uma oportunidade de que eles percebam as diferenças de classe. Neste processo, a gente vai estimulando para que eles identifiquem as possibilidades de mudanças. A gente trabalha muito o

estímulo, a confiança... é possível vencer, apesar das diferenças de classe.

A instituição está preocupada com o futuro deles e a formação que é necessária para que eles ocupem seu espaço na sociedade. Está muito mais preocupada com a preparação deles para isso.

Eles gostam de vir aqui, eles vem por que querem. Acho que isso é o que brilha e diferencia. Eles gostam de tudo, do circo, do esporte, do encontro com os amigos.

Educador C

Eu cheguei aqui em 2001, sem nenhuma experiência de direção. Até então eu era presidente do conselho tutelar. Tinha consciência de que iria dirigir uma ONG importante. Propuseram-me que viesse dirigir uma entidade que não tinha muita organização, definição de propósito. O projeto até então, não tinha um orçamento definido.

Com os marianistas, isso mudou. Tínhamos um orçamento e eu comecei a me exigir e a desenhar um projeto que tivesse um objetivo claro, uma missão. No início minha luta foi muito grande para conscientizar as pessoas que trabalhavam e que trabalhariam aqui para que participassem do processo de elaboração do trabalho coletivo.

As pessoas que trabalhavam aqui vinham na mudança uma entidade que tinha um grupo que mandava e outro que tinha que obedecer. A gente sempre quis que todos pudessem participar desde as cozinheiras até os educandos. Enquanto os educandos não participarem da gestão do projeto é um teatro. Acho que estamos neste processo.

Mas no passado, havia uma prática de participação, mas que não era muito elaborada.

Com os anos e com a sua chegada, melhorou muito a questão da capacitação das pessoas. Eu trabalhava muito nisso, mas quando me deparava com problemas corriqueiros tinha que deixar de lado a formação. A sua chegada foi muito importante nesse sentido.

O projeto anterior, era encarado mais como um espaço que eles gostavam, depois a gente foi melhorando isso e foi concebendo o projeto como um espaço de crescimento, onde pudessem encontrar elementos para aprender, a se desenvolver como pessoas, que se deparassem com outras realidades além da escola. Começou a se formar uma equipe de profissionais e um grupo de crianças que quer encontrar um caminho novo.

O que permeia no projeto do início até hoje, estou mais convencido disto hoje, que está presente desde o começo, é que este espaço é um espaço de acolhida para a criança e para o trabalhador daqui. Sempre ouço isso dos adolescentes e dos funcionários que trabalham aqui atualmente que já trabalharam aqui.

Segundo eles, o projeto dá abertura para críticas e opiniões para que as coisas mudem sempre quando há necessidade de mudança. As crianças aqui encontram sentido em estar aqui. Se sentem bem aqui, até abandonam outros projetos. Isso é confirmado a cada dia.

Você sabe que Marília ainda não tem um programa que trabalhe com adolescentes e jovens usuários de drogas. Recentemente eu conversava com uma pessoa do conselho muito batalhadora, e ela já ascenou para nós que se o município conseguir do Estado a verba que a Cáritas tem que assumir este trabalho. Já gozamos de um prestígio diante do poder público.

Não trabalhamos visando números: quanto conseguimos colocar no mercado de trabalho, na universidade, os impactos que causamos na comunidade. O nosso forte não está no quantitativo, está

no qualitativo, no jeito de fazer, de falar, de coordenar, de administrar. Tenho certeza que isso não é mérito de uma pessoa. Isso vem da história do projeto e permeia as relações aqui. É mérito de todos que construímos o projeto cada dia.

Penso eu que a atenção, a preocupação e o respeito de cada um dos que trabalham aqui é o diferencial de tudo. Não que todos façam isso 100%, cada um do seu jeito, e erramos às vezes, mas o empenho existe em ajudarmos nos projetos, nas questões que envolvem a família. O nosso enfoque está na pessoa. A gente ouve muito, observa, a gente provoca que eles falem, que se manifestam. Isso é muito próprio dos educadores aqui. Isso a gente vê muito na roda da conversa, sempre no começo a gente abre a roda... "tudo bem?" "Bom dia!"

As rodas são objeto de nossas reuniões pedagógicas. Delas retiramos elementos para refletirmos. Antes as rodas eram chamadas de assembléias – que funcionavam cada quinze dias, mas agora já fazemos isso todos os dias, todos se representam.

Na roda a gente vê muito a horizontalidade, a gente possibilita espaço para ouvirem, falarem, pensarem. É cidadania, é participação. Isso exige muita competência do educador, e é uma dos elementos mais sérios do nosso projeto. Exige coerência de vida. Os educandos estão muito atentos a isso. À coerência. Se o educador não sabe dialogar, ele não vai saber fomentar o diálogo na roda. A roda não é lugar de pitos apenas. Chamamos a atenção em separado. Nós nos policiamos muito nisso. Não fazer da roda um espaço de broncas.

Temos outros espaços pedagógicos: o circo, o esporte, a biblioteca. Nós nos preocupamos com as idades, com as faixas etárias, mas também temos momentos todos juntos. Na roda, estamos todos, adultos, crianças e adolescentes. A equipe está preparada e consciente que há idades diferentes, mas tem consciência que é necessário que todos se escutem. A gente procura equilibrar muito isso.

Hoje temos um público predominantemente infantil. Mas estamos envolvendo os adolescentes no processo como sujeitos também na formação do outro. É um passo para que esses adolescentes e jovens que estão conosco gerenciem este projeto.

A acolhida pressupõe sensibilidade, preparação, capacitação constante. Mas a formação dos educadores ainda é uma das principais dificuldades que enfrentamos. Parece que o educador se prende ao diploma da faculdade, ao específico da sua formação. O educador precisa entender que este projeto não é escola e então exerce seu papel fora de contexto. A necessidade de uma ONG é que haja educadores e todos os educadores formam a equipe da ONG. Precisam se comprometer com a missão da ONG e realizarem um trabalho onde cada um é membro da ONG e não empregado. Para convencê-los que uma ONG vai além da profissão. Para isso precisamos de profissionais bons abertos a isso.

A pergunta que o educador deve trazer para cá é como ele pode trazer e incorporar a formação dele na missão da ONG. É muito difícil para alguns saírem do formato da formação que receberam na universidade. Trabalhar em equipe não é fácil. Não é fácil que essa cultura seja modificada.

As ONGs são muito criticadas por que são expressão da ausência do Estado. Isso do ponto de vista ideal. Mas a gente sabe que o Estado não da conta e não faz o que deve fazer. Tudo é um teatro.

A missão de uma ONG séria, no meu ponto de vista, se ela atua nas lacunas do Estado mas com a intenção de que o Estado atue de fato o que deve assumir. A gente tem a experiência com a medida sócio-educativa que é uma política pública. Queremos que a prefeitura assuma isso. Estamos lutando para isso. Eu penso que uma ONG que está nesta direção de contestação, tem sentido. Agora se existe uma ONG que trabalha para que a miséria aconteça, aí....

Mas este papel depende de quem dirige isto. Temos ONGs interessantes no Brasil. Mas o contexto é complexo demais. O Estado já provou que, em muitas coisas, ele, em vez de ajudar, ele atrapalha.

Sabe que no começo, me senti muito sozinho, não tinha muita visão de tudo isso. Tive que estudar muito, pensar muito. Depois que formamos a equipe, confesso que ficou mais fácil, vendo o envolvimento das pessoas. Tivemos que demitir gente, que atrapalhavam, mas tínhamos e temos muito cuidado com as pessoas que entram para trabalhar aqui. Isso nos tem ajudado muito. Encaixar cada pecinha do quebra-cabeça.

Esta é uma ONG da Igreja. Mas parece que a Igreja não contempla muito a Cáritas como espaço pastoral. As coisas estão desvinculadas, a pastoral social da Igreja local está muito distante do trabalho da Cáritas diocesana de Marília. Agora em termos de Cáritas Brasileira, as coisas estão mais articuladas com a doutrina social da Igreja.

Aqui, me parece que nos consideram como um dado pastoral apenas.

A missão da Cáritas é participar da construção de uma nova sociedade, animando e promovendo uma solidariedade libertadora. Nós compartilhamos desta missão, apesar de sermos uma entidade autônoma.

A solidariedade libertadora é uma solidariedade que torna as pessoas sujeitos e protagonistas, diferentemente do assistencialismo de momento, muito confundido como solidariedade. Não somos assistencialistas. Nós nos propomos em ajudar as pessoas a assumirem o seu papel de transformação. Encontramos apoio e fundamento no Evangelho. Aqui nós trabalhamos com as pessoas e não para as pessoas. Fazemos juntos, com a participação, abraçando a causa juntos, elaborando em conjunto soluções e colocando-as em prática. A

solidariedade vai desde a partilha de saberes e da proximidade, até a de recursos.

EDUCADORA D – 29 ANOS.

Faz 4 anos e meio que estou aqui. Sou psicóloga e neste tempo eu percebi várias mudanças: umas positivas, outras negativas. Logo que cheguei eu achava o projeto um pouco bagunçado. As atividades eram muito soltas, muito livres, não tinham uma ordem de começo, um meio e um fim. Eram feitas atividades. Nem por isso deixavam de ser interessantes, mas a gente sentia pelas próprias crianças que elas se perdiam um pouco, iam vivendo cada dia.

Depois de um tempo, parece que as coisas foram se organizando melhor, chegaram as meninas (porque no início eram só os meninos) e depois percebeu-se a necessidade de dividir as turmas (porque antes era feito tudo com todo mundo). Fomos percebendo que cada idade tinha sua necessidade específica. Para as próprias crianças foi melhor.

Este ano houve outra mudança: os educadores estão se juntando e preparando todas as atividades. As crianças estão percebendo que os educadores trabalham em equipe e isso estimula muito para que elas também trabalhem. A roda da conversa, as reuniões que são feitas entre os educadores às quartas-feiras... A Cáritas permite essa liberdade de avaliação e autocrítica em ver o que foi bom e melhorar ainda mais. Sempre estamos refletindo a nossa prática. Para as crianças isso é ótimo, elas precisam de um cuidado e uma atenção maior.

Percebo a Cáritas uma ONG diferente das outras. Toma-se muito cuidado aqui em relação ao assistencialismo. Aqui a ajuda é

outra, é ajudar as pessoas a descobrirem suas capacidades e assumirem suas vidas. Isso está muito claro para todos aqui: a solidariedade libertadora.

As pessoas podem conhecer seus direitos e deveres, podem sair da miséria, podem conquistar seu espaço não de uma forma agressiva, mas consciente.

As atividades reforçam muito esta consciência das crianças. Cada atividade é pensada e refletida. Pela brincadeira, elas vão se dando conta disso tudo. Elas falam, argumentam, ouvem-se muito e são ouvidas. Na roda da conversa tudo isso que estou te falando fica muito claro.

Outro dia aconteceu uma coisa interessante: estávamos conversando eu e uma educanda sobre as estações do ano. Chegou uma outra e disse a data que começava uma das estações e não estava correta. Mas ela estava indignada, pois havia aprendido aquilo na escola com a professora. Então fomos à biblioteca e pesquisamos na internet e realmente a data estava errada. Então ela levou à professora sua pesquisa e a professora se desculpou com ela dizendo que ela tinha se enganado. Você precisava ver o rosto de indignação que ela estava quando contou que a professora tinha errado realmente.

Aos poucos a gente vai introduzindo o questionamento na vida da criança e esta vai percebendo que existem outras formas de adquirirmos o conhecimento e precisamos estar atentos a tudo.

O que eu acho bacana é que apesar de ser uma instituição da Igreja, a cáritas é mantida por uma congregação religiosa – os marianistas. Eu não concordo com muitas coisas da Igreja, sobretudo pela falta de abertura ao questionamento. Quando eu entrei aqui eu fiquei muito receosa. Eu percebi outro catolicismo. Eu percebi um catolicismo questionador, entendermos o porquê. No projeto é trabalhada a espiritualidade e não a religião em si, diferentemente de muitas ONGs confessionais. Quando a gente vê a religião dessa forma,

ela liberta. Então a pedagogia da Cáritas que é pautada nas características da Educação Marianista, tem pontos interessantes e fortes, sobretudo o questionamento e a personalização e no meu ponto de vista melhor.

Ontem eu atendi um garoto que foi do Pequeno Cidadão e daqui da cáritas também. Agora está cumprindo medida de liberdade assistida. Ele disse que não se adaptou aqui no barracão. Por quê? Porque lá é meio que escola. Tem carteira e tudo mais. E aqui não temos a preocupação de escolarizarmos. Há outros meios de se aprender. Com esse garoto eu percebi que ainda está na cabeça das pessoas que tem que ser do jeito de escola.

Mas eu vejo nas crianças que elas gostam de vir aqui. As crianças acordam cedo, chuva e frio não impedem de virem aqui. É a partir desse querer que desenvolvemos suas habilidades. Os relatos de alguns pais são claros nesse sentido.

O eixo daqui é a educação não formal e seus vários meios de se aprender. Para mim este projeto pode ser representado por um círculo de pessoas de mãos dadas e um fortalecendo o outro.

EDUCADORA E

Eu me formei em 1984 e comecei a trabalhar em 1985 na 1 a 4 série. Antes disso, meu pai sempre se dedicou as crianças carentes. Ele foi 11 anos presidentes do IAMA em Adamantina.

Sempre convivi com essas crianças na minha casa. Meu pai faleceu e ninguém quis pegar a presidência. Então eu assumi a presidência, mas com uma equipe de apoio até que alguém de mais

idade assumisse. Foi minha primeira experiência neste sentido. Depois eu vim pra Marília, comecei a dar aula em uma escola rural que pertencia ao Waldemar. Depois fui pra Lácio e vim para o São Judas, uma escola estadual que funcionava no porão da Igreja. Depois começou a funcionar lá o PROFIC, um projeto do estado para crianças carentes do qual eu fui coordenadora pedagógica durante cinco anos, até eu passar na prefeitura. Dei aula de Geografia de 5ª a 8ª. Em 1995 eu voltei para o PROFIC que já era o PROCRIA. Mas depois fiquei só com a prefeitura.

Em 2004 eu vim dobrar aqui no Projeto Barracão. Sem conhecer nada. A única informação que eu tinha era da época do PROFIC. Que aqui era um barracão de acolhida das crianças sem organização pedagógica nenhuma. Vim com todos os medos e angústias. O que eu vou encontrar pela frente? No começo foi difícil, pois antes de mim havia outra educadora que as crianças estavam mais ligadas, então se fizeram mais resistentes com a mudança, até o primeiro impacto foi complicado, houve uma espécie de uma cartilha lida com as regras da entidade. Eu nunca me esqueço da conversa com o Lourival. Bem, mas eu precisava trabalhar.

Fui desenvolvendo meu papel da maneira que eu acreditava e gostei. Tive um apoio grande e fundamental do Rodrigo e fui gostando cada vez mais, chegou no final do ano, pedi remoção definitivamente para o projeto e fui convidada para ficar como coordenadora em outro período. Não é fácil trabalhar com as pessoas, com os educadores, com as crianças, mas a linha do projeto é muito interessante. O que me chama a atenção dentro desta proposta pedagógica é em primeiro lugar a acolhida. Eu acho isso fundamental.

Talvez em algumas crianças isso não seja fundamental, mas eu sei que nem todos captam. Há muitos estímulos que recebem em todos os momentos. Sei que é muito difícil que mesmo recebendo tudo que eles recebem aqui, o lá fora compete de igual para igual e às vezes

com mais força. Então se de dez crianças três souberem aproveitar o que recebem aqui, para mim está muito bom. Sou muito pé no chão.

A acolhida aqui é muito diferente. Come se recebe essas crianças e adolescente, como se fala com eles. Eu não sei bem como te explicar isso, mas é muito diferente. Nos outros lugares a acolhida é como de escola... bom dia, boa tarde e só. As crianças são colocadas no ritmo do relógio e nada mais conta.

O jeito que se acolhe, o jeito que se fala com essas crianças é muito diferente. Nos outros projetos, há mil e uma atividades que acabam ficando do jeito de escola e não existe aquele contato de aproximação com o adolescente. Não há um elo de proximidade, de conversa, entre o educador e a criança/ adolescente. Acaba ficando de um lado o educador/professor e de outro a criança/ adolescente. Não existe aquela abertura da criança e do adolescente. Não existe um espaço que promova a confiança que dá espaço ao adulto para ajudar. Ficam distantes as relações. Fica uma coisa de passar informações. Não sei se esses projetos mudaram. Falo isso pra você baseada nas experiências que eu já tive. São relações mais frias que acontecem nesses lugares.

A qualidade das relações que estabelecemos com essas crianças e adolescentes influenciam na segurança, nas atitudes que eles tem conosco e com a vida. Por exemplo: temos um adolescente que está passando por um dificuldade muito grande e ele consegue retornar ao projeto para relatar o que ele fez e contar que o que ele fez está errado. Ele me pede orientação para onde ele deve rumar. Se não tivesse essa acolhida, esse adolescente não retornaria aqui para me contar. Então a gente nota isso.

Os relatos de algumas diretoras de escola em que alguns dos nossos estão matriculados são claros nesse sentido: elas nos falam que as crianças do nosso projeto são diferentes das outras que freqüentam outros projetos porque na hora do recreio elas se unem e

brincam juntas. Se uma criança está faltando e se ela pergunta para outra do projeto barracão porque está faltando, ele sabe falar direitinho. Ela sente uma união dessas crianças. Isso para mim é consequência do vínculo que eles fazem aqui, das relações e dos valores que eles cultivam aqui.

Por mais que a nossa equipe tenha suas diferenças na maneira de pensar, eu noto que ela é unida. Não somos iguais e nem perfeitos. Cada um tem suas qualidades e defeitos. Por mais que a equipe não esteja como nós queremos, pois sempre estabelecemos metas altas, as crianças e os adolescentes percebem uma sintonia muito grande entre nós: a maneira que nos falamos, que trocamos informações, que preparamos as atividades em conjunto, elas percebem o respeito mútuo que existe entre nós e o respeito que temos com cada um deles, com a maneira que eles são, com o ritmo deles. É o patamar do qual partimos para trabalharmos com eles.

Todos os que não servem ou que são expulsos ou os que não servem para os outros projetos, estão no projeto barracão. Por que aqui eles conseguem ficar e lá não? Eu me questionam muito a respeito disso. A criança e o adolescente que foi expulso é terrível? É! Mas por que ele precisa ser expulso?! Mais um colocaremos na rua? Ele já não tem mais nada... eles não tem visão das coisas.

Essa semana um dos nossos veio para o projeto e não tinha dormido a noite. Tentamos conversar, mas ele só me disse que ficou na casa de um amigo... Se chamássemos a mãe dele resolveria? Não! Ela nem sabe do filho e nem se importa. Naquele caso não iria resolver. Abrimos a sala das almofadas e o colocamos para dormir. Ele estava com tanto sono que não conseguia comer. É lógico que tomamos todas as providencias, encaminhamos para o conselho tutelar o caso, depois para o Fórum, pois essa criança precisa de um apoio extra. Mas no primeiro momento, o acolhemos. É essa a nossa diferença. Se eu chamasse a mãe, ela, com certeza, o espancaria. Ele foi tratado com

respeito e carinho. O que ele precisava naquele momento? Um sermão? Depois que passou o sono, ele me disse que tinha tentado pegar um refrigerante e um adulto deu-lhe um murro na cabeça. Será que aconteceu só isso? Não sei. Tentamos investigar se tinha droga no meio, mas não notamos nada. Mas o que aconteceu algo grave aconteceu. Com a nossa atitude, cremos que demos a liberdade de ela pensar e posteriormente abrir o jogo com a gente. Assim eles chegam e conversam, pedem auxílio... Acreditamos nisso.

Eles aprendem que a conversa é o melhor recurso que eles têm para resolverem os problemas. Aprendem a conversar nas atividades que propomos e nas relações que estabelecemos como educadores com cada um.

Queremos sempre saber o porquê das coisas: se chegam atrasados, se não comem...

Outro dia, conversei com uma criança de nove anos que estava muito indisciplinada. Perguntei a ela por que ela estava agindo assim, porque tanta indisciplinada. Ela me respondeu: a minha mãe vendeu a jaqueta da minha irmã pra comprar pinga. Meu pai seguiu ela e ela pegou uma assadeira que ele tinha comprado pra fazer bolo pra comprar pinga.

Eu perguntei: Teu pai usa droga. Ele respondeu: Não. Meu pai vende droga pra colocar o que comer em casa. Ele não usa. Ele tem que vender droga senão não comemos. Perguntei: sua mãe usa droga? Ele me respondeu: Não. Quando ela começa a fazer muito escândalo, meu pai dá um pouco pra ela vender pra ela comprar pinga.

Aí eu falei pra ele que eu ia ajudá-lo, conversando com ele... mas uma criança de nove anos relatar as coisas dessa maneira... é complicado! Há dois anos ele está conosco. Ele tinha aprontado todas aqui. Mas adiantaria suspendermos ele das atividades?

É essa nossa maneira de ajudarmos. Reconhecemos os processos. E o fato de ele conseguir expressar tudo isso, já significa muito. E eles falam porque encontram confiança na gente.

A equipe está em constante formação. Se esforça muito. Mas uma das dificuldades que eu vejo é que para trabalhar aqui é necessário mais que formação acadêmica. É necessário gostar e ser apaixonado pelo que se faz. É muito importante a cumplicidade com as metas traçadas. Sinto que alguns educadores fazem um discurso e na prática é outra coisa. Mas mesmo com essas dificuldades, o trabalho em equipe possibilita que outros ajudem para que as coisas fluam.

A roda é um exercício para eles e para nós também. Mas sempre estamos atentos para que essa roda não se limite à informação nem às broncas. Nós nos reunimos e conversamos muito. Por isso eu vejo que estamos no caminho.

EDUCADOR F -

Comecei acompanhar o Projeto em 2001 quando eu vim a Marília e tive que assumir as funções de presidente da Cáritas. Eu achava que era necessário que nossa congregação assumisse um projeto educativo, que saísse do universo das paróquias.

O campo educativo oferece relações humanas profissionais diferentes e as relações profissionais são uma plataforma muito importante de presença no nível de testemunho de um modo de pensar, de um modo de agir, de um modo de ser cristão também. A profissão exercida como vocação e missão adquire uma profundidade diferente. Às vezes a imagem do padre é funcional, já está constituída.

Parece que eu tenho que responder a uma imagem feita.No campo educativo, não se tem esta imagem feita, tem-se uma presença

que evolui. Ela vai se formando, se constituindo, se adaptando às necessidades, aos educandos e à equipe de educadores também.

Por isso que para mim era significativamente diferente e era importante este neste serviço, nesta função neste trabalho e condição. Aí comecei a assumir e a ir descobrindo o que era ser presidente da Cáritas não como título, mas como presença por que o diretor executivo tinha sua função. Fui descobrindo que o mais importante eram as relações humanas, ajudar nos entendimentos, desentendimentos, ajudar nas reflexões. Uma presença não de espectador, mas sim atenta ao que está acontecendo, para poder ajudar as pessoas sem intrometer-me na responsabilidade de cada um dos educadores ou mesmo da direção: um apoio.

O trabalho que se desenvolve aqui tem várias dimensões... não só a acadêmica, intelectual de ajudar as crianças no aprendizado e no aspecto humano, nas novas relações que podem estabelecer, mas também tem diversas direções: os educadores podem descobrir serem melhores como educadores, podem estabelecer entre eles relações não apenas acadêmicas e funcionais mas também humanas de amizade, de apoio, de entendimento de contraste de idéias, o que significa um crescimento como educadores, o que é bom pra eles e pras crianças. E para as crianças, não só aprender coisas, mas aprender a ser e a estar, aprender a vencer, a ouvir. Isso nem sempre é fácil, pois essas crianças têm muitos empecilhos para ouvir uma palavra diferente da que às vezes acontecem nos outros ambientes, até mesmo na família, onde podem ser palavras agressivas ou no modo de falar que pode ser violento e agressivo.

Aqui tenta se dar um tom que facilite a aceitação do que se diz. Nem sempre se consegue isso, mas se tenta. Para que aceitando possam colaborar com o que se propõe. É uma tentativa que eu acho consciente por parte dos educadores. E nas crianças embora não seja

tão consciente vai despertando seus reflexos condicionados mais adequados para isso (risos)...

Sabe, a Igreja teve um problema na transmissão da fé, sobretudo às crianças. Estou pensando especificamente nas catequeses de primeira comunhão e de crisma, etapas marcadas pelo tempo de duração. Isso é muito artificial, pois as pessoas têm assimilação e processos diferenciados. Então nos deparamos com uma contradição profunda. A mensagem da fé tem que ser personalizadora porque a fé toca cada pessoa em seu nível, na sua capacidade e, de repente a metodologia é outra. Um pouco é o que acontece com a escola que tem um volume de conhecimento a transmitir em tempo determinado.

O que queremos é que aqui seja um espaço mais aberto neste sentido, dar tempo ao tempo para que as crianças possam evoluir no seu ritmo, embora é claro que temos atividades que tem que ser assimiladas em tempo determinado. Mas me parece (se não for verdade eu gostaria que fosse) que o nosso projeto educativo oferece essa possibilidade de que as crianças sejam mais respeitadas no seu ritmo. E de fato, temos alguns casos que são os mais difíceis e os educadores dão outro ritmo e outro tempo para a criança se situar no projeto.

O que permeou durante todos os anos de projeto foi essa preocupação pela criança e pelo adolescente. A pedagogia marianista preocupa-se com o crescimento harmonioso desta pessoa em formação não excluindo a dimensão espiritual. Se ajudamos uma criança a ser gente, estamos ajudando que ela se torne filha de Deus na sua dignidade. Não nos preocupamos com doutrinação, moralização, o que pretendemos é que elas se conheçam a si mesmas e melhor, e que possam sejam sujeitos de opção, de consciência crítica e de reflexão. É meio utópico, mas é o que queremos. Outra coisa são as instituições religiosas que correm o risco de quererem clientes, mais do que fiéis. Eu acho que nós não queremos isso aqui. Mas tenho dó deste país que desperdiça tanto capital humano que se perdem como gente e cidadãos.

Nossa contribuição é como uma gota d'água entre as muitas que existem que atuam na prevenção. É uma tentativa, mas é necessária.

Para a Igreja sempre foi uma preocupação. Ao longo de sua história percebemos que os cristãos estavam atentos na questão da partilha: uma dela é a esmola, outra, mais eficaz, são os processos, que sem dúvida, são os mais eficazes. A caritas está no epicentro desta proposta de processo. (Paco, Presidente da Caritas)

EDUCADORA G

Cheguei aqui através de um amigo que me indicou. Era para trabalhar na área artística, mais especificamente o teatro. Mas o trabalho foi se direcionando ao circo. Sabe que quando eu cheguei em Marília eu já tinha namorado este espaço para trabalhar com circo. Acabou dando certo.

Comecei trabalhando uma vez por semana, com as duas turmas de manhã e tarde e com todas as crianças e adolescentes juntos. A maioria eram adolescentes jovens, bem diferente do que temos hoje. Creio que o projeto naquele ano estava começando uma nova transformação. O público não era fácil. Até os educadores não esperavam muito do meu trabalho. Foi um teste que eu passei. Eu sentia que estava passando por um teste. Havia toda uma preocupação com a nova proposta que deveria ser implantada. Havia uma preocupação de todos aqui. Eu sempre acreditei no projeto e nas pessoas que o coordenavam.

Um mês depois fui contratada para trabalhar mais horas e tivemos toda uma capacitação por você. Pude ter acesso à teoria e aliar a minha prática a ela. O que mais gostei foi essa preocupação com o profissional. Sempre se gastou tempo com os profissionais aqui. Sei que

para haver uma mudança com o público deve primeiro acontecer uma mudança de mentalidade dos profissionais. Não foi fácil não. Havia profissionais daqui, mas também havia profissionais da prefeitura que colaboravam no projeto. As crianças reagem com as mudanças: elas não queriam a mudança de alguns profissionais e a chegada de novos. Eu considero um momento crítico na história do projeto. As crianças foram um pouco cruéis com os novos educadores. Começamos a trabalhar por idades, o que eu considero mais fácil e bem positiva para todos. Sinto o projeto sempre em transformação, está sempre em mudança, porque nada é fixo. Hoje temos outro público, temos mais crianças. Não nos dividimos mais em grupos. Na nossa cabeça temos bem claras as idades, mas todos os educadores colaboram em todas as atividades de todos os educadores. Sinto que estamos nos afinando muito e o trabalho em equipe entre nós está muito mais intenso e constante. Sinto que estamos caminhando e estão bem. Hoje já temos consolidado um grupo de circo de apresentação e este mesmo grupo já é monitor dos que estão começando. Sinto uma evolução significativa do meu trabalho neste sentido.

A equipe tem que estar unida. Já melhoramos bastante, mas tenho certeza que podemos melhorar ainda mais.

Há muito trabalho. Sinto que a coordenação deveria estar mais voltada para o pedagógico, mas a sobrecarga de trabalho burocrático e de atendimento é intensa.

Na última reunião trabalhamos um texto do Paulo Freire que diz que a educação não transforma o mundo e sim as pessoas e estas tem o dever e o poder de transformar o mundo. É esta a busca que devemos ter constantemente. Creio que esta é uma preocupação desta instituição, mas nem todos aqui tem esta preocupação. Eu vejo muita semelhança na forma do Paulo freire pensar a educação com a preocupação que temos aqui. Queremos transformar estes meninos em sujeitos autônomos. Daí vem a frustração. A frustração acontece para a

gente não se acomodar. Há uma luta com a sociedade que estigmatiza e marginaliza, mas a gente não pode perder a esperança.

A gente foi receber o Prêmio e vi alguns adolescentes que assimilaram bem a proposta dos projetos. Eu sinto falta desta consciência em muitos dos nossos educandos. Sou muito exigente. A problemática dos nossos educandos é muito complexa: baixa auto-estima, timidez, falta de consciência histórica... são muitos pontos a serem trabalhados. No nosso grupo de circo mesmo, a gente trabalha muito estes aspectos.

Apesar da dificuldade de verbalizar, eles gostam do projeto. Eu atribuo isso à forma com que lidamos com eles, a acolhida que temos para com cada um, eles sentem que nós os tratamos como pessoas. Claro que com erros, mas eles acabam percebendo. Esse carinho é uma fonte de comparação, uma espécie de parâmetro que eles recebem, pois a vida da grande maioria deles é muito agressiva. Se prestarmos atenção, percebemos nítidas mudanças no comportamento. Eu sou muito radical e quero as transformações rápidas. Quero que meu trabalho tenha resultados. A gente compete com as drogas, com a violência. Às vezes me sinto muito pequena e o que fazemos é tão pouco... Mas e se não fizéssemos nada disso?

Estes dias chegaram dois educandos novos e no ato da matrícula eles perguntaram quem era a professora de circo. A "xxx" perguntou o que falavam e disseram que eu era boa e que meu nome já estava no bairro. Tenho autoridade com as crianças, não sou autoritária eu tento explicar o porquê das minhas reações, expresso meu carinho. Eu adoro este trabalho e acredito no que faço.

Eu resumiria este projeto na imagem da roda. O círculo é um símbolo muito forte. Eu busco ser e viver isso como educadora e isso é o que nos fortalece e nos prepara para serem pessoas autônomas e conscientes. No círculo você troca, você estabelece vínculos, ninguém é mais que ninguém, todos somos iguais.

Estagiária A.

A primeira impressão que eu tive do projeto foi muito boa. Achei muito organizado, fiquei impressionada com o trabalho em equipe e com o compromisso com as crianças e com os adolescentes. Fui conhecendo o Barracão aos poucos.

Hoje o que me chama a atenção é o amor das pessoas que trabalham aqui tem pelo Projeto. Para mim isso o torna grandioso. Há muita dedicação. E isso é refletido nas crianças na motivação que elas têm em vir aqui, porque são bem acolhidas.

Existe uma integração do educador com o educando. Eu não vejo que fazem apenas por dinheiro. Os adolescentes conversam com os educadores, encontram liberdade e confiança. Existe o além daqui. Há um trabalho muito estruturado com as famílias. Aqui as relações estão claras, os educadores estão com as crianças, mas os papéis estão claros para todos.

O principal valor que o projeto passa para os educandos é o espírito de família: a acolhida aqui é muito forte. Na acolhida, são vivenciadas as regras básicas e essenciais para a socialização.

Educanda A – 11 anos – 5 série.

Eu não gosto muito do projeto PAI por que a gente fica escrevendo, e escrever eu escrevo na escola. Aqui eu gosto das outras atividades porque a gente aprende brincando e lá na escola, a gente tem que ficar escrevendo. Aqui a gente aprende o que os pais da gente não ensinam e a escola não ensina. Eu tenho vontade de vir aqui. Os educadores são educados, sempre dão oportunidades pra gente. Na

escola não. Eu me sinto respeitada aqui e na escola não. Eu sou brava, sabe, tem vez que eu respondo. Aqui eles conversam comigo e lá na escola dão bronca. Aqui qualquer pessoa pode participar. Aqui eles acolhem qualquer pessoa, eu me sinto acolhida aqui.

EDUCANDO B – 8 ANOS.

Na roda a gente conversa com os educadores sobre as atividades, bagunças. Quando a gente faz bagunça a gente conversa na roda. A gente conversa antes e depois de cada atividade. Tudo a gente conversa. Só depois a gente brinca. Agora, se brigar de novo, vai pra sala da Else, conversar só com ela. A gente fica mais calma. Tem gente que falta só por causa da roda e tem gente que vem só por causa da comida.

EX-EDUCANDO A – 18 anos .

Eu vim do Paraná em 1994 e meus primos que já participavam do projeto me convidaram para conhecê-lo. Lembro-me do campeonato de pipas. Fiquei aqui com minha família um mês, mas como não nos estabelecemos aqui de início, voltamos para o Paraná. Voltamos para Marília em 2001 em busca de melhores condições financeiras e para que eu não ficasse na rua, minha avó falou para minha mãe do Projeto de novo. Aí começamos a freqüentá-lo. No começo eu pensava que o projeto fosse uma coisa e era outra. Era dia 07 de maio de 2001. Lembro-me como se fosse hoje. No dia anterior os meninos daqui tinha ido numa excursão ao zoológico de Bauru e não houve projeto no dia 07. Demos com a cara na porta. Só no outro dia é

que pudemos ficar no Projeto. O Adriano nos acolheu. Conforme foi passando o tempo fomos nos acostumando com os projeto e as atividades. Eu chorava muito no começo. O que mais me marcou aqui, o que mais me marcou foi o esporte (eu gosto de futebol) e outra foi o circo onde me descobri como artista. Eu era o palhaço do circo. Os educadores ensinavam muito a gente a se comportar aqui dentro e fora do projeto. Eu participava muito dos campeonatos: eu devo ter umas oito ou nove medalhas. Claro que nem todas são de ouro. Eu só tiro coisas boas do projeto. De 2001 a 2006 percebi muitas mudanças. Desde a chegada das meninas até as atividades. Eu me lembro que as meninas queriam conquistar seu espaço aqui. Elas conseguiram e tivemos que aceitar. Os educadores sempre conversavam muito com a gente. Eles sempre explicavam o porque das atitudes da gente e sabíamos que se fizéssemos algo que machucasse o colega, a gente teria que arcar com as conseqüências. Se não fossem essas atitudes a gente não aprenderia a respeitar. Eu aprendi a ser cidadão aqui. Sei que tenho meus direitos e deveres. Sou protegido por lei. Eu não me lembro de ter aprendido isso na escola. Senti muito a péssima educação que recebi na escola. O ensino lá foi muito fraco. Esse projeto foi para mim minha segunda casa aqui. Sempre me acolheu com o coração de mãe. Agradeço ao Barracão porque aqui me encaminharam para o meu primeiro emprego.

EX-EDUCANDO B, 19 anos.

A minha vida começou aqui. Tudo o que tenho agora consegui aqui. Eu comecei a freqüentar o projeto porque minha mãe não queria que eu ficasse em casa sozinho depois da escola. Meu pai era envolvido com drogas e a grande preocupação dela era que eu me envolvesse também. Então, comecei a participar do projeto. Aqui

aprendi a não ser tão tímido. Aprendi a me expressar. Sempre achei que aqui era minha segunda casa. Aqui a gente pode conversar. Tempos atrás eu me envolvi com drogas e a Else e o Lourival conversaram muito comigo e me ajudaram a sair das drogas. O jeito do professor Fernando me ajudou muito também. Eu gosto muito dele até hoje. Ele sempre nos motivava a não se contentar com pouco. Eu sempre vi esse projeto como uma escola de vida, diferentemente da escola que a gente tem que fazer as coisas sem saber por quê. Aqui a gente pode criticar, dar sugestões. Eu faço isso na minha vida até hoje. O circo para mim foi tudo. Eu nunca pensei que eu também era um artista. Descobri minha potencialidade de ator e minha capacidade de dialogar com as pessoas. Meu maior defeito na vida era não saber conversar. Aqui aprendi a fazer isso e sou muito grato ao projeto. Aqui a gente aprendia a resolver nossas brigas com a conversa. Aprendi que não resolvermos as coisas no braço: as brigas são como um atraso, não fomos feitos pra isso. Isso ficou muito claro para mim. Acho que a grande lição de vida que tiro daqui é me esforçar sempre para ser o que sou. Aqui aprendi muito mais que na escola. Lá as coisas que a gente aprende são muito limitadas para o trabalho. Aqui a gente aprende a viver como gente. E tudo isso a gente aprende com liberdade. A escola trabalha com regras sem sentido aqui não. A gente aprende a estabelecer as regras e a cumprimos essas regras porque tudo é muito conversado. Nós entendemos o porquê elas existem. Aí fica mais fácil a convivência. Até limpar o barracão nós limpamos. Aqui a gente cuida do barracão porque a gente gosta dele. Para mim a escola precisa dar condições pra gente expressar o que a gente pensa, acho que falta muito isso ainda. Lá a gente faz as coisas por fazer, aqui não. A gente faz porque a gente sabe da importância dos nossos atos. Temos os mesmos direitos e deveres. Isso aprendi aqui. Aqui aprendi a importância do estudo hoje. O Barracão sempre nos incentivou no estudo. Tenho sonho de estudar e trabalhar com dignidade. Sempre tive

medo de ser como meu pai é. Por isso sempre lutei e busquei para ter dignidade na vida. Aqui sempre encontrei esse apoio.

EX-EDUCANDO C -22 ANOS

Conheci o Barracão quando vim jogar bola uma vez. Aí, um belo dia, o Adriano me convidou pra participar do Barracão e eu aceitei. Eu não fazia nada durante o dia. E vinha aqui. Jogávamos bola, brincávamos, nadávamos. As lembranças são boas. Tinha o campinho pra gente brincar, a horta pra gente cuidar, catávamos papel com o caminhão...

O Barracão me ajudou em muitas coisas, pois eu não tinha tempo pra pensar em outras coisas. A maioria dos meus amigos que não faziam parte do barracão se tornaram marginais e eu graças a Deus sigo firme, sem essas coisas.

Os educadores eram legais, nos ajudavam a fazer tarefa. Eram muito bons. Quando precisavam nos chamar a atenção eles chamavam. Mas era diferente da escola. A escola era muito rígida. Aqui eles nos levavam mais no banho-maria. Sabiam lidar com a gente. Conversavam.

Eles se preocupavam em chamar as mães, em fazer reunião.

Tenho saudade do barracão. Fez parte da minha vida. Tem muita gente boa aqui. Eles são parte da minha família.

Eles queriam que no futuro a gente fosse melhor. Mesmo que a vida fosse difícil. O caminho certo é não entrar no caminho das drogas. Essa semente foi plantada.

Minha situação de vida era assim, somos pobres, mas levamos bem a vida.

(M, hoje com 22 anos. Começou no Barracão em 1993.)

EX EDUCANDO D -18ANOS.

Conheci o barracão através de meus irmãos, M. e M. Freqüentei dos 10 aos 17 anos. Desde a época do Adriano. Aprendi muitas coisas: Foi aqui que eu aprendi a ter limites, direitos e deveres. Esporte e circo me marcaram muito. O teatro foi o que mais me marcou. O barracão se preocupou com a arte, com a informática, tem uma biblioteca muito legal. Eu sempre freqüentei a escola, pois o barracão me incentivava. Hoje sei da importância da escola. Mas era com o barracão que eu mais me identificava, pois dava mais importância ao lazer e a cultura. As pessoas que passam por aqui saem mais cultas, eu falo por mim.

Aqui a gente aprendia a resolver os conflitos, aprendíamos a conhecer as pessoas por dentro. Os educadores faziam muitas dinâmicas de entrosamento. Trabalhávamos muito em grupos. Isso fazia com que a gente se conhecesse melhor. As atividades eram dinâmicas, nos envolviam. Conhecíamos a cultura do mundo de hoje de uma forma envolvente. Aqui aprendi a tocar violão, tive contato com a MPB, eu não conhecia nada disso. No Barracão entendíamos o que não aprendíamos na escola. O lazer aqui era muito bom. Tudo com regras. Mas era bom. Nosso tempo era bem dividido: tinha espaço para aprender e brincar.

O que mais me marcou foram os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Fui saber o que era o ECA, que tinha obrigações, para eu ter razão.

Hoje em dia eu estudo o primeiro ano do EM, fazendo um curso de artes cênicas, graças ao Barracão. Hoje eu vejo que o meu futuro é teatro, graças ao barracão. O Barracão nunca me atrapalhou em nada, só me ajudou. Hoje, em diversas situações, lembro o que aprendi no barracão. Hoje sou mais educado, pois eu ouvi os conselhos dos educandos e educadores. Todos me ajudaram. Nossas relações com as autoridades eram muito diferentes das relações com as autoridades da escola. Os diretores e educadores aqui conviviam conosco. Havia proximidade. As pessoas aqui nos chamavam para elogiar. Isso me chamava a atenção. Lá na escola, só nos chamavam para corrigir.

Minhas esperanças no mundo são muitas, mas as chances sei que são poucas. Meu único recurso é minha cabeça. Leio muito. Eu adquiri o hábito de ler na biblioteca do Barracão. Sei que vivemos uma luta constante... Nossa luta deve ser o esforço para conquistar nosso espaço na sociedade e poder transformá-la. Sei que muita gente sem condições financeiras como eu, com esforço, conseguiu seu espaço. Não podemos contar só com a sorte, mas com nosso esforço.

Minha principal qualidade é a cultura, e isso devo ao barracão.

Tenho muitas saudades. Queria voltar, mas o tempo não volta. Pretendo um dia fazer faculdade e ensinar aqui.

(M. 17 anos, freqüentou até 2004)