

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Bebendo em uma Fonte de Água Fresca -  
Caminhos para a Formação de Agentes  
Comunitários de Lazer.*

*Autora - Valéria Oliveira de Vasconcelos*

*Orientadora - Profa. Dra. Maria Waldenez de  
Oliveira*

*Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós Graduação em  
Educação, do Centro de Educação e  
Ciências Humanas, da Universidade  
Federal de São Carlos como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de  
Doutor em Educação.*

*São Carlos - SP  
Agosto / 2002*

## **Agradecimentos**

*Dizem que quem vai à Ouriçangas (“Fonte de Água Fresca” em Tupi-Guarani) e bebe de sua água, para lá sempre retornará... Retornei várias vezes e lá deixei muitos amigos, a quem gostaria de agradecer em primeiro lugar. Listar os nomes seria incorrer em injustiças ao, por lapso de memória, deixar de citar alguém. Não poderia, entretanto, deixar de agradecer nominalmente à Maria José, Mara, Judenice, César e Givaldo, amigos conquistados. Aos outros, queridos e queridas, generalizo agradecendo o prazer da convivência, das trocas, do calor e da receptividade.*

*Ao começar esse doutorado, em terras espanholas, várias foram as pessoas que me apoiaram em todas as ocasiões, quer sejam com os intercâmbios teóricos, quer sejam com as demonstrações de carinho e amizade. Agradeço especialmente a meus amigos brasileiros: Sandra, Celso, Laine, Matheus e Fabrício, e aos espanhóis: Elena, Sara e aos chicos e chicas do time de voleibol da Universidade de Salamanca. Agradeço também, pelo respaldo e atenção, aos professores Maria Dolores Péres Grande, Antonio Víctor Martín García e ao Prof. Dr. Leoncio Veja Gil, orientador de minha Tesina.*

*Aqui, na Terra Brasilis, jamais poderia deixar de agradecer às minhas meninas das equipes de Voleibol Master do São Carlos Clube, pela paciência, compreensão e amizade em mais uma etapa conquistada a seu lado. Especial*

*atenção gostaria de dar à Elizabeth Greta Arens, pelo auxílio com a correção ortográfica, à Sada Aidar e à minha sobrinha, Ana Maria, pela ajuda na transcrição dos dados e à Paty Soares pelo auxílio com a língua inglesa (e pela amizade sempre).*

Agradeço de coração aos estudantes universitários da UFSCar que junto comigo tocaram e foram tocados pela experiência em Ouriçangas: Aline, Cláudia (Claudinha), Daniela (Dani), Eduardo (Dú), Fábio (Alemão), Fábio José (Zé), Lucimara (Lú), Patrícia (Paty), Rogério (Rógi) e Rose; Allan, Cristiano (Cris), Daniel (Dani), Flora, Ivan, Marcelo (Groo), Mauren (Maria Bonita), Renata e Vanessa (Vanessinha).

Meus sinceros agradecimentos à compreensão e suporte dados pelas pessoas da Secretaria Municipal de Esportes de São Carlos e também pela diretoria do São Carlos Clube.

Agradeço com especial apreço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira. O caminho de elaboração de uma pesquisa científica pode ser trilhado de muitas formas: o meu foi construído com respeito, diálogo, reflexões e carinho, o que enriqueceu não somente meu repertório teórico como também minha forma de ver e conceber o mundo.

Por fim, agradeço o amor sempre presente de meus pais a quem dedico esse trabalho.

*A meus país*

*“Porque a gente nunca chega em nenhum lugar sozinho, porque a gente sempre depende um do outro para fazer um bom trabalho”. (Fala de uma das participantes do grupo de Lazer)*

## *Abstract*

The present research treats the analysis, description and evaluation of adopted methodologies to teach leisure communities agents in two social interventions at Ouriçangas/BA, into the Programa Universidade Solidária (Unisol). Unisol is a federal government program which displaces students of all regions of Brazil to towns with high taxes of misery. Based upon the manuals of the program, it would be developed three weeks of community work searching the empowerment of the citizens life's quality.

At the present work it was considered that the Unisol's pontuality transposition summed to the conception that the consciousness and the communitary organisation were fundamental for the progressist transformation of the reality. Therefore it was suggested the development of communitary agents formation courses.

The courses were designed according to the community interests, within the community, looking for the construction of conjoint solutions for the problems pointed. When studying this specific case it was searched to realise how participatory methodologies – based upon the principles of Popular Education and Action Research –had helped in the direction of overcoming the community problems. In order to attend so, some research was using: observations, documents analysis and interviews. The results demonstrated that the methodologies were very well accepted by the courses participants, who pointed the problems considered outstanding, elaborated action's strategies, engaged themselves into those practices, evaluated the activities and planned new actions. The dialogue and the participation were pointed as the strongest points of the work and the short period of time the greatest limitation. Some agents demonstrated by their talking, and others by their own actions, a greater consciousness about the community problems and ways of overcome. The experience at Ouriçangas showed possible ways to teach leisure communitary agents, and more than that, allowed more human and solidarities experiences for the university students as well to the community peers of reflection and constructing educational practices.

## *Resumo*

A presente pesquisa trata da análise, descrição e avaliação das metodologias utilizadas para a formação de agentes comunitários de Lazer em duas intervenções realizadas na cidade de Ouriçangas/BA, dentro do Programa Universidade Solidária (Unisol). O Unisol é um programa do governo federal que desloca estudantes de todas as regiões do país para municípios com alta taxa de miserabilidade, nos quais, segundo os manuais do programa, deverão ser realizados durante três semanas trabalhos com vistas à melhoria da qualidade de vida dos moradores. A transposição da pontualidade do Unisol, somada à concepção de que para uma transformação progressista da realidade a conscientização e organização comunitária são fundamentais, propôs-se o desenvolvimento de um curso de formação de agentes comunitários. O curso foi elaborado segundo o interesse de pessoas da comunidade, *na* comunidade e *com* a comunidade, procurando a construção de soluções conjuntas para os problemas apontados. No estudo desse caso específico buscou-se perceber como metodologias participativas, baseadas nos princípios da Educação Popular e da Pesquisa-ação, auxiliaram na direção de superação dos problemas da comunidade. Para tanto foram realizadas observações, análises de documentos e entrevistas. Os resultados demonstram que as metodologias foram muito bem aceitas pelos participantes do curso, os quais apontavam os problemas que consideravam relevantes, elaboravam estratégias de ação, envolviam-se nessas práticas, avaliavam as atividades e planejavam novas ações. O diálogo e a participação foram apontados como pontos fortes do trabalho e o curto período de tempo seu maior limitante. Alguns agentes demonstraram em seu discurso, e outros em suas próprias ações, uma maior conscientização sobre os problemas comunitários e formas de superação. A experiência em Ouriçangas mostrou caminhos possíveis para a formação de agentes comunitários de Lazer e, mais que isso, proporcionou tanto para universitários quanto para sujeitos da comunidade, experiências mais humanas e solidárias de construção de práticas educativas.

<i>Sumário</i>	
<i>Agradecimentos</i>	
<i>Resumo</i>	
<i>Abstract</i>	
<i>Apresentação</i>	02
<i>Questão de Estudo</i>	10
<i>Objetivos</i>	10
<i>Metodologia da Pesquisa</i>	10
<i>Parte I</i>	16
<i>1. Educação Popular</i>	17
1.1 <i>Histórico</i>	18
1.2 <i>Princípios Gerais</i>	34
1.2.1 <i>Transformação social</i>	35
1.2.2 <i>Autonomia</i>	43
1.2.3 <i>Apreensão de conhecimentos</i>	46
1.3 <i>Metodologia</i>	49
1.3.1 <i>Processos metodológicos</i>	49
1.3.2 <i>Formação de conteúdos</i>	52
1.4 <i>Papel do educador</i>	55
1.5 <i>Educação Popular e Pesquisa-ação</i>	60
<i>2. Pesquisa-ação</i>	64



2.1	<i>Histórico</i>	64
2.2	<i>Objetivos da Pesquisa-ação</i>	70
2.2.1	<i>Investigação</i>	73
2.2.2	<i>Ação</i>	79
2.2.3	<i>Formação</i>	834
2.3	<i>Planejamento</i>	88
2.4	<i>Principais características da Pesquisa-ação</i>	91
3.	<i>Lazer e Educação Física</i>	97
3.1	<i>As atividades físicas como manifestações culturais do Lazer</i>	98
3.2	<i>Lazer</i>	100
3.3	<i>O lúdico, o jogo e o Lazer</i>	107
3.4	<i>Formação de agentes comunitários de Lazer</i>	117
3.4.1	<i>Comunidade</i>	117
3.4.2	<i>Intervenção social</i>	119
3.4.3	<i>Agentes comunitários</i>	121
3.4.4	<i>Formação</i>	123
 <i>Parte II</i>		
<i>Análise e Discussão dos dados</i>		
4.	<i>O Programa Universidade Solidária</i>	126
4.	<i>Unisol/UFSCar - Ouriçangas - 98</i>	128

4.1.1	<i>Contexto Social</i>	129
4.1.2	<i>Seleção e capacitação dos estudantes</i>	138
4.1.3	<i>Trabalho de campo</i>	150
4.1.4	<i>Metodologia de</i> <i>módulos semanais</i>	<i>Intervenção</i> 153
4.1.5	<i>Módulo de Lazer e Educação Física</i>	159
4.1.6	<i>Lições de 98</i>	168
5.	<i>A UFSCar em Ouriçangas/Ba - 2001</i>	180
5.1.1	<i>Contexto social</i>	180
5.1.2	<i>Seleção e capacitação dos estudantes</i>	186
5.1.3	<i>Planejamento da intervenção</i>	197
5.1.4	<i>Trabalho de campo</i>	201
6.	<i>Formação de agentes comunitários na área de</i> <i>Lazer e Educação Física</i>	215
	<i>Porque?</i>	216
	<i>Desenvolvimento do curso</i>	217
	<i>Como?</i>	219
	<i>A construção do curso</i>	221
	<i>Definição de objetivos</i>	222
	<i>Jogando voleibol</i>	224
	<i>Objetivos</i>	225
	<i>Desenvolvimento</i>	226

<i>Descrição das atividades</i>	228
<i>Avaliação</i>	230
<i>Planejando, organizando e</i>	
<i>conduzindo eventos</i>	235
<i>Objetivos</i>	236
<i>Desenvolvimento</i>	236
<i>Descrição das atividades (1º bloco)</i>	237
<i>Avaliação</i>	239
<i>Descrição das atividades (2º bloco)</i>	240
<i>Avaliação</i>	241
<i>Brincando como e com as crianças</i>	244
<i>Objetivos</i>	245
<i>Desenvolvimento</i>	245
<i>Descrição das atividades</i>	246
<i>Avaliação</i>	247
<i>Ainda pensando na formação de agentes</i>	250
<i>Jogando futebol</i>	251
<i>Discutindo fisiologia</i>	253
<i>Viabilizando parcerias</i>	255
<i>Finalizando o curso de formação de</i>	
<i>agentes comunitários de Lazer</i>	256
<b>7. Ouvindo os futuros agentes</b>	257
7.1 <i>O que pensam do Unisol?</i>	258

7.1.1 <i>O Unisol não é, pode ser</i>	262
7.2 <i>Como trabalhamos?</i>	270
7.2.1 <i>Pontos fortes</i>	270
7.2.2 <i>Pontos fracos</i>	272
7.2.3 <i>Aplicações práticas</i>	273
8. <i>Bebendo uma vez mais da fonte de Ouriçangas</i>	278
<i>Conversando com os agentes</i>	<b>280</b>
9. <i>Últimos diálogos</i>	295
<i>Metodologia de pesquisa</i>	296
<i>Participar do Unisol, sem limitar-se ao Unisol</i>	297
<i>Extensão Universitária</i>	302
<i>Formação de agentes</i>	305
10. <i>Bibliografia</i>	313
<i>Anexos</i>	

---

*Apresentação*

## *Apresentação*

---

No Brasil, esse país cheio de contradições e antagonismos, tenho profundamente fincadas minhas raízes. Nasci em São Paulo, metrópole de dimensões gigantescas e me criei em um bairro periférico, onde a cidade *acabava* em uma densa mata, justo ao final da rua onde passei a maior parte de minha infância.

Parece incongruente crescer em uma cidade como São Paulo e permanecer distante da violência urbana, brincando com as demais crianças na rua, empinando pipas, andando de carrinhos de rolemã, jogando futebol, brincando de bonecas ou subindo em árvores. A mata que coloriu minha infância e a de meus dois irmãos hoje está reduzida a um aglomerado de árvores cercadas em forma de Parque Municipal – destino não menos nobre que a maior parte dos espaços verdes da capital paulista, substituídos por uma imensa selva de pedras.

Meu pai, funcionário do Banco do Brasil e minha mãe, responsável pela administração da casa (ambos filhos de migrantes nordestinos, de origem humilde), lutavam nessa época para garantir nossa educação e uma formação digna, dentro de um país aterrorizado por uma ditadura militar que se iniciava naqueles anos.

Fazendo parte dessa família de classe média, cursamos o ensino básico, eu e meus irmãos, em uma Escola Pública – onde realizávamos atos cívicos todas as manhãs, cantando o hino e hasteando a bandeira nacional, numa educação com claras orientações militaristas. De minha infância lembro a constante contradição entre essas manifestações cívicas e a proibição de cantar algumas músicas que escutávamos em casa: vários músicos e intelectuais foram exilados nessa época e suas obras proibidas. As fortes inclinações socialistas de meu pai e o espírito de luta de minha mãe marcaram profundamente minha história de vida.

Quando tinha doze anos mudamos para São Carlos. Nessa cidade completei meus estudos em um colégio de freiras, enquanto meus irmãos os finalizaram em escolas do Estado. O contato com um “mundo de sobrenomes” me assustou inicialmente e a partir daí comecei a perceber quanta distância havia entre as pessoas desse mundo e as outras que eram identificadas somente pelo seu nome e valorizadas por sua forma de ser, não por sua “forma de ter”. Talvez por inclinações intrínsecas, talvez como uma maneira de escapar de relações que me pareciam efêmeras, me dediquei quase que integralmente ao esporte (principalmente ao voleibol) durante os últimos anos do ensino fundamental e os três do ensino médio. Os relacionamentos travados dentro do esporte me pareciam mais democráticos, pois podem ser desenvolvidos em um clima cooperativo, de apoio e de respeito mútuo – apesar de, hoje em dia, reconhecer um sistema de poderes claramente definidos e que a competição freqüentemente esteja permeando o processo educativo. Meu

interesse pelas atividades desportivas culminou com meu ingresso na Faculdade de Educação Física.

Entre São Carlos, Santo André e São Paulo completei a carreira acadêmica e comecei a definir minhas linhas de trabalho. Minha experiência profissional dentro da área de Educação divide-se basicamente em três áreas distintas: Educação Especial, Voleibol e Metodologia de Ensino.

Com *Educação Especial* trabalhei a maioria das vezes através da Educação Física com adolescentes e adultos portadores de deficiência mental, com diferentes níveis de comprometimento. Durante cinco anos trabalhei no "Clube das Gaivotas", um clube exclusivo para pessoas com deficiência mental que funciona como um setor da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de São Paulo. Ainda em São Paulo, trabalhei durante um ano no "Centro Educacional Seguin", entidade de atendimento a moças com deficiência mental, onde ministrava aulas de Educação Física. Em 1985 fiz *especialização* em Educação Especial e em 1988, de volta à São Carlos, presidi a Comissão Fundadora da "ACORDE" (Associação de Capacitação, Orientação e Desenvolvimento do Excepcional), instituição cujo objetivo era o atendimento a adultos com deficiência mental. Nessa instituição atuei como professora de Educação Física por dois anos e outro como coordenadora educacional.



Em 1990, mudei-me para a Inglaterra, onde fui trabalhar numa comunidade para pessoas portadoras de deficiência mental chamada L'ARCHE, na cidade de Liverpool. O interesse pela natureza das relações afetivas e sociais entre essas pessoas me levou a cursar o mestrado em Educação Especial na UFSCar, entre 1992 e 1996, estudando a sexualidade da pessoa com deficiência mental.

Com *Voleibol* minha experiência vem desde a adolescência, quando já atuava como atleta em campeonatos da Federação Paulista de Voleibol. Em 1984 comecei a fazer estágio como técnica de equipes escolares. Em 1985 fiz *especialização* em voleibol e entre 1985 e 1987 fui técnica da equipe feminina adulta da cidade de São Carlos. Em 1987 ingressei no São Carlos Clube aonde tenho vínculo até o presente momento com treinamento de equipes femininas de voleibol Master (mulheres com idade acima de 30 anos). Entre 1994 e 1998 trabalhei com equipes pré-mirim, mirim, infantil e juvenil femininas e masculinas na Escola Educativa e em 1999 iniciei novo trabalho de voleibol Master em um condomínio da cidade de São Carlos.

Na área de *Metodologia de Ensino* fui contratada como professora substituta por dois anos consecutivos pelo Departamento de Metodologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - 1997/1998 - na disciplinas de Didática em Educação Física, de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física I e II e de Metodologia de Ensino em Educação Física. Nesse período orientei vários trabalhos de conclusão de curso, de pesquisa e

de extensão universitária e fui, pela primeira vez, coordenadora de uma das equipes da Universidade dentro do Programa Universidade Solidária (Unisol), na cidade de Ouriçangas, Bahia.

Acredito que essas diferentes experiências profissionais e pessoais contribuíram em muito para a concepção que tenho hoje da educação. Meu interesse pela Educação Popular, apesar de não se demonstrar claramente no caminho que tracei até agora, permeou toda minha formação.

Sempre questioneei a posição em que me encontrava e as oportunidades que tive. Tenho claro que somente pude me manter nessa área em função da ajuda financeira e pessoal que recebi de meus pais. Provavelmente se tivesse nascido numa família cujas condições econômicas fossem mais precárias, teria mudado o curso de meu caminho e talvez hoje trabalhasse em outra área que não a de educação, já que a remuneração que obtive nem sempre foi compatível com meus esforços e necessidades.

No curso de minha formação trabalhei muitas vezes em projetos comunitários, com atividades físicas para menores carentes, com treinamentos para alunos de periferia, com Educação Física para portadores de deficiência e em outras atividades voltadas para populações desfavorecidas.

A experiência que tive na Bahia, junto ao Unisol, me aproximou definitivamente da área de Educação Popular. Acredito que os preceitos

teóricos que fundamentam essa prática educativa são os que mais coadunam com meus anseios e desejos na busca de uma sociedade mais justa e humana.

A ida a Ouriçangas foi um marco em minha vida. Muitos são os motivos que posso arrolar: o fato de ter sido a primeira vez que fui ao nordeste do país, não como turista, mas como professora responsável por uma equipe de estudantes para realizar uma intervenção comunitária; o fato de ter encontrado pessoas extremamente cordiais e amistosas numa cidade que jamais havia imaginado estar; o fato de deparar-me com uma realidade somente lida em livros ou vista pela TV sob minha perspectiva, mas cotidiana e natural para as pessoas dali; o fato de haver convivido com estudantes motivados e realmente preocupados em buscar algo, junto com as pessoas da cidade, que pudesse melhorar seu dia a dia; os relacionamentos travados que superaram em muito a situação pontual de um projeto limitado no tempo e no espaço...

Seis meses depois de voltar de Ouriçangas fui selecionada para ingressar no doutorado em Educação, cujas disciplinas deveria cursar em Salamanca – Espanha. Levei Ouriçangas comigo na bagagem e lá, suficientemente distante, dei início à presente investigação, analisando mais profundamente o trabalho realizado em 1998, contrapondo as ações levadas a cabo com aquelas sugeridas por autores vinculados à Educação Popular e à Pesquisa-ação.

Passados quase dois anos na Espanha retornei ao Brasil e ingressei na Prefeitura Municipal de São Carlos para planejar e coordenar projetos comunitários dentro da Secretaria de Esportes. Ao mesmo tempo fui convidada a coordenar, novamente em Ouriçangas, outra equipe da UFSCar. O entusiasmo estudantil que tomou conta de mim em 1998, enchendo-me de ilusões sobre mudanças concretas em ambientes fortemente desfavorecidos através de intervenções pontuais foi aos poucos substituído por objetivos claros de *transgressão*.

Se na primeira intervenção a Educação Popular serviu como norteadora para o planejamento, na segunda, tanto os preceitos teóricos da Educação Popular como os da Pesquisa-ação pontuaram constantemente a intervenção, buscando uma transgressão/superação dos limites do programa. Se o Unisol não permite que sejam alcançados resultados efetivos de transformação social, como transgredir esse formato hermético e, ao mesmo tempo - utilizando-me dele - traçar metodologias passíveis de continuidade por aqueles que ajudaram a construí-las?

No trabalho de Doutorado que agora apresento pretendo, portanto, descrever os diferentes passos da experiência vivida em Ouriçangas/BA, dentro do Unisol; analisar criticamente as diferentes metodologias utilizadas durante a intervenção e avaliar se os resultados obtidos corresponderam aos objetivos propostos.

Em virtude da ampla gama de atividades realizadas em ambas as intervenções feitas pela equipe da UFSCar, optamos – doutoranda e orientadora – por ater a análise ao grupo de *formação de agentes comunitários na área de Lazer*, buscando algum respaldo nas atividades de 1998, porém com enfoque naquelas levadas a cabo em 2001. Tal recorte foi feito por conta de minha formação acadêmica na área de Educação Física e de minha experiência profissional remeter, hoje em dia, principalmente para a elaboração e concretização de projetos comunitários na área de esportes e Lazer.

Optou-se por trabalhar com a formação de agentes pois, além das próprias possibilidades que essa formação apontava, que serão exploradas no capítulo “Agentes Comunitários de Lazer”, tal estratégia indicava perspectivas de transposição de alguns dos entraves do Unisol, principalmente a pontualidade, o tempo reduzido e a ausência de retro-alimentação. Nessa linha, a **questão de estudo** que permeou a presente pesquisa, foi: *A formação de agentes comunitários de Lazer, baseada nas premissas teóricas da Educação Popular e da Pesquisa-ação, pode auxiliar na direção de superação de alguns dos problemas apontados pela comunidade?*

A experiência de 1998 foi analisada e aprofundada, servindo como uma contextualização ou ponto de partida para as atividades de 2001. Assim, apesar de a segunda experiência ter-se pautado na avaliação daquela realizada em 1998, não se almejou comparar trabalhos entre diferentes

equipes ou mesmo estudar políticas públicas que melhor respondam às demandas de justiça social.

Os **objetivos** da presente pesquisa, portanto, foram:

- Descrever os diferentes passos das intervenções realizadas pelos grupos universitários em Ouriçangas/BA, dentro do Unisol;
- Analisar criticamente as diferentes metodologias utilizadas durante a intervenção, enfocando mais detidamente o grupo de formação de agentes de Lazer em 2001;
- Avaliar se os resultados obtidos corresponderam aos objetivos propostos.

O enfoque da **metodologia de pesquisa** foi dado ao *estudo de um caso*, analisando os processos metodológicos envolvidos na intervenção comunitária e os resultados obtidos, procurando, em função destes, avaliar se os objetivos propostos foram factíveis ou não, bem como a adequação da metodologia utilizada.

Segundo Lüdke e André (1986) a pretensão de estudar um caso determinado, que tenha valor em si mesmo, justifica a escolha pelo *estudo de caso*. As autoras destacam as principais características do estudo de caso (p.18-20):

- *Os estudos de caso visam à descoberta;*
- *Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;*

- *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;*
- *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;*
- *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;*
- *Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;*
- *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa;*

De acordo com as autoras o que importa aqui é que o objeto estudado é tratado como único, *uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada* (p.21).

Foram analisados, no estudo desse caso específico, os diversos passos metodológicos da intervenção realizada pelo grupo de universitários da UFSCar na cidade de Ouriçangas, dentro do Unisol:

- Planejamento;
- Definição de objetivos;
- Estratégias utilizadas;
- Processos ensino-aprendizagem envolvidos;
- Relações estabelecidas;
- Possíveis resultados;

- Avaliação.

Realizou-se a análise dos documentos produzidos pelas equipes universitárias da UFSCar, incluindo esta pesquisadora, que trabalharam em Ouriçangas em 1998 e em 2001:

- Diários de campo. Durante o planejamento e a intervenção, os estudantes e a pesquisadora anotaram as principais ações levadas a cabo em diários de campo, que forneceram subsídios para a investigação;
- Relatórios individuais realizados pelos estudantes nas diferentes áreas. Como parte das responsabilidades dos universitários incluía-se a elaboração de relatórios sobre o trabalho de campo que serviram de documento para o desenvolvimento da pesquisa;
- Relatórios das viagens precursoras realizadas pela pesquisadora antecedendo as intervenções em Ouriçangas, em 1997 e em 2000;
- Relatórios finais. Organizados sistematicamente, a partir dos relatórios produzidos pelas equipes universitárias, os relatórios finais englobaram todo o trabalho de campo e serviram de documento para o município, para a coordenação do Comunidade Solidária (CS) e para a presente investigação;
- Gravações em vídeo realizadas durante a intervenção. Grande parte das propostas desenvolvidas na cidade de Ouriçangas foi documentada em vídeo, servindo como fonte de dados;

Também foram coletados dados através de entrevistas e observação:



- Entrevista 1 - Ao final das atividades do grupo de formação de agentes comunitários em Lazer / 2001, os participantes submeteram-se a uma seleção (prova escrita), que definiu os monitores que seriam contratados pela Secretaria de Educação para orientar atividades de recreação nas escolas municipais de Ouriçangas, além de uma coordenadora contratada já no transcorrer do trabalho. Essas onze pessoas concordaram em fazer parte da presente pesquisa e foram entrevistadas nos dois últimos dias de intervenção da UFSCar em Ouriçangas, gravadas em vídeo câmara. O roteiro da entrevista encontra-se em anexo (Anexo 1).
- Entrevista 2 - Entrevista com o estudante de Educação Física responsável pela condução das atividades em 2001.
- Entrevista coletiva (3) - Considerando que toda a intervenção pautou-se nos princípios da Educação Popular e da Pesquisa-ação, um retorno à Ouriçangas fez-se necessário para apresentar as conclusões da pesquisadora e expor o trabalho à avaliação daqueles que dele participaram mais proximamente da intervenção de 2001 (três pessoas se prontificaram a participar). O roteiro encontra-se em anexo (Anexo 2).
- Observações feitas durante as atividades pela pesquisadora, onde eram avaliadas as estratégias utilizadas, subsidiando o planejamento diário do trabalho.

Procurou-se verificar, através da análise desses instrumentos de coleta, como os componentes metodológicos favoreceram aos participantes uma

maior conscientização, no sentido freiriano da palavra e, em função disso, uma maior capacidade para confrontar-se com seus próprios problemas e agir buscando sua superação.

Os resultados foram organizados de forma a possibilitar a demonstração de práticas educativas transformadoras e fornecer subsídios para novos projetos de Extensão Universitária. Apontaram também as eventuais falhas da metodologia utilizada e do modelo de trabalho proposto pelo Unisol.

*A organização formal da pesquisa consta de duas partes:*

☞ A primeira engloba três capítulos em que se buscou estruturar o arcabouço teórico da pesquisa:

- O primeiro capítulo trata das premissas teóricas da Educação Popular, seu histórico na América Latina e no Brasil, os princípios gerais e a metodologia que a norteiam, assim como suas relações com a Pesquisa-ação;
- No segundo capítulo são abordados os princípios da Pesquisa-ação: histórico, objetivos, planejamento e principais características;
- No terceiro são definidos alguns conceitos com relação ao Lazer, ao jogo e à manifestação do lúdico dentro da área de Educação Física.

☞ A segunda parte trata da investigação propriamente dita:

- O quarto capítulo relata a experiência realizada em Ouriçangas / BA pela equipe da UFSCar em 1998. A análise e discussão dessa experiência resultou em uma construção teórica que serviu de base para o planejamento do trabalho em 2001;
- Em seguida, no quinto capítulo, realizou-se a análise e discussão dos dados coletados em 2001/2002;
- Por fim, são apresentadas as conclusões do trabalho no capítulo final.

---

*Parte I*

---

*Educação Popular*

## *1. Educação Popular*

---

### *1.1 Histórico*

A concepção de Educação Popular na América Latina passou por diferentes momentos até chegar à conceituação que hoje, não sem divergências entre diversas correntes, a define.

No final do século XIX havia um forte movimento para superar o isolamento, a miséria e a diversidade lingüística em toda a América Latina, e tal esforço parecia poder ser alcançado através do acesso ao maior número de pessoas a uma educação proporcionada pelos Estados nacionais (Weinberg, 1984). Essas inquietudes a favor de uma *Educação Popular* se manifestam pela primeira vez no Brasil depois de proclamada a independência (1822) e coroado o Imperador, num clima de forte predomínio liberal.

O artigo 179, inciso XXXII da Constituição sancionada pelo Imperador assegurava “*a instrução primária, gratuita, para todos os cidadãos*” (Weinberg, 1984)<sup>1</sup>. Segundo Lozano (1989), o Brasil, como colônia submetida ao monopólio da coroa portuguesa, cresceu isolado do mundo, convivendo apenas com Portugal, que proibia expressamente a importação e venda de livros e a instalação de qualquer tipografia.

Assim, o Brasil emerge da independência sem nenhuma universidade – enquanto a Espanha mantinha cerca de vinte universidades em suas colônias – com sua população analfabeta e suas classes dominantes também iletradas.

Nesse momento o país tinha poucas centenas de compatriotas nativos com formação universitária, aos que se somariam alguns milhares de letrados expulsos de Portugal com a Corte. Foram estes poucos doutores graduados em Coimbra, e principalmente os cortesãos que se mantiveram no país, que enfrentaram a tarefa de institucionalizá-lo como uma nação autônoma e de criar seus sistemas de educação primária, média e superior (Lozano, 1989, p.279).

Para Weinberg (1984), o trânsito pacífico da colônia à nação é um fato político que merece especial atenção para entender-se como aos poucos se foi estruturando o sistema educativo no Brasil:

... a falta de participação política dos setores populares, facilitou a perduração dos ideais da estrutura patriarcal e escravocrata passados, sem aquelas rupturas que desencadearam as grandes crises na maior parte dos países latino-americanos [...] Essa pouco freqüente transição pacífica assegurou, pois, a conservação,

---

<sup>1</sup> O autor chama a atenção de que, implicitamente, estavam excluídos dessa educação todos aqueles que não eram considerados cidadãos, como os escravos e os indígenas (Weinberg, 1984).

pouco menos que intactos, dos ideais “antidemocráticos, privilegiados e autoritários” (p.160).

Apesar de ter havido algumas tentativas formais para estimular e fortalecer a Educação Popular nesse período histórico, seus resultados foram exíguos em função não somente de sua incompatibilidade com uma estrutura colonial e dependente, mas também dificultada pela geografia desse país continental, que conservava vastas “zonas de silêncio” e sobretudo pela *ausência de grupos sociais capazes de auspiciar um modelo de desenvolvimento que outorgasse sentido e fosse funcional com as políticas educativas até então inconsistentes* (Weinberg, 1984, p.161-162).

**Durante a primeira metade do século XX em toda a América Latina, o discurso pedagógico liberal moderno continuava a defender a escolarização como um instrumento privilegiado de educar as “massas” e utilizavam como sinônimos a “educação básica, estatal e universal” e a “Educação Popular” (Puiggrós, 1994).**

Entre as décadas de 30 e 40 os nacionalismos populares: cardenismo (1934-1940; Lázaro Cárdenas, México); varguismo (1930-1954; Getúlio Vargas, Brasil); peronismo (1946-1955; Perón, Argentina) entre outros, alargaram as bases do sistema educativo e estenderam as modalidades propostas a setores tradicionalmente excluídos, com objetivos principalmente voltados à capacitação de mão de obra (Puiggrós, 1994).



Durante a fase desenvolvimentista (entre finais da década de 50 e finais da década de 60), nasceram novos discursos que antagonizaram com o discurso pedagógico liberal positivista moderno entre os quais, segundo Puiggrós (1994), os mais representativos foram a pedagogia socialista cubana e a pedagogia da libertação (protagonizada pelo método Paulo Freire).

O período histórico compreendido aproximadamente entre 1959 e 1964, considerado por alguns o mais denso da Educação Popular no Brasil, foi tema de uma recapitulação histórica realizado por Aída Bezerra (1984), sobre a qual se basearão as próximas considerações. Segundo essa autora, a importância desse momento se demonstra também pelo fato de que muitos dos intelectuais que permanecem trabalhando atualmente, nessa área, tiveram seu aprendizado durante essa fase de intensas mudanças e crise políticas.

Durante o desenvolvimentismo no Brasil – principalmente no governo de Juscelino Kubitschek – pôde-se notar uma ascensão de expressões populares das quais despontaram inúmeras experiências educativas. Esse momento político caracterizou-se por acelerar a ocupação do espaço produtivo nacional através do recurso estrangeiro sem a preocupação com o empresariado nacional:

A rápida industrialização do país era vista como uma condição ao desenvolvimento; possibilidade para arrancar a nação desse estágio de economia subdesenvolvida (“cinquenta anos em cinco”). E o preço desse progresso foi o

reforço à entrada dos capitais estrangeiros – desta vez bastante diversificados quanto a sua origem – e a aceitação dos termos de sua alocação e benefícios (Bezerra, op.cit., p.18).

O caráter populista do governo se demonstrava através de promessas de futuro melhor e em seu discurso o progresso do país traria frutos para todos os cidadãos, tais como empregos, melhores salários, educação, saúde, etc., o que representava a meta do desenvolvimento.

Além disso eram reforçados os aspectos de liberdade e democracia liberal o que, para uma população que havia recentemente sofrido fortes restrições políticas, teve um significado muito específico. O clima de liberdades democráticas favoreceu então, a emergência de diversas organizações populares (Bezerra, 1984).

Essa euforia inicial foi substituída, paulatinamente, por um sentimento de frustração por conta da crise econômica que tais políticas engendraram, caracterizado pela aceleração da inflação e pela perda do controle de seus mecanismos, o que detonou um acentuado aumento das reivindicações das classes trabalhadoras. Os resultados da política desenvolvimentista não eram tão promissores como seus dirigentes haviam alardeado:

A crise política parece ter tido raízes estruturais. Em nome da aceleração do nosso progresso econômico (só em nome, porque para seus reais protagonistas era uma questão de aplicação e reprodução de capital), a nova orientação econômica foi

artificialmente implantada, uma vez que, conjunturalmente não se tinham criadas condições para a absorção desse novo modelo (Bezerra, op.cit., p.19).

A evolução dessa crise foi se fazendo notar e culminou no governo seguinte, do Presidente João Goulart, após renúncia de Jânio Quadros. Durante essa época ocorreu uma intensa movimentação política que alguns setores denominaram de *resistência*:

...chamamos assim de resistência porque entendemos que essa reação tinha origem nos setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeira e tecnologicamente mais poderoso (Bezerra, op.cit., p.19).

Em 1963 haviam claras tentativas de canalizar as forças do movimento popular para essa resistência. Já para outros setores da classe média, sobretudo os profissionais liberais e estudantis, importava dar um conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular. Assim, a história da Educação Popular dessa época está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade, por um lado, e aos objetivos de manter o poder por outro, do que propriamente à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares (Bezerra, 1994):

O movimento popular, por sua vez, não chegava a delinear uma proposta alternativa à crise. Era ao mesmo tempo palco e audiência daqueles setores que

nele buscavam força e justificativa para suas respectivas propostas (Bezerra, op.cit., p.20).

O conflito entre essas duas tendências da sociedade, onde uns lutavam para a manutenção e outros por uma mudança na estrutura do poder vigente, apesar de suas divergências intrínsecas, tinha algumas características comuns de inspiração e prática populista, que se evidenciam pelos contatos estabelecidos com esses setores:

A barganha pelo apoio das camadas populares para uma proposta que tinha a sua origem em outros interesses em jogo na sociedade, e não naqueles explicitamente revelados pelas classes populares (Bezerra, op. cit., p.21).

A grande diferença entre essas tendências era que uns já se consideravam os representantes do povo (e que sabiam muito bem o que queriam com o apoio das massas), enquanto os outros (que, sem projeto definido, tinham a ingenuidade dos não acostumados aos jogos de afrontamento com o poder), declaravam-se, em função de sua proposta, solidários aos interesses e lutas das camadas populares em busca de uma transformação social.

Foi nesse contexto político que se deu o surgimento de vários movimentos educativos voltados às camadas populares. Segundo Fávero (1983), inicialmente os escritos sobre cultura popular, Educação Popular e

educação de base faziam severas críticas à educação oficial praticada até então:

Denunciavam-se como algo que ficava entre a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos (p.8).

Para esse autor, os anos entre 1960-1964 foram particularmente críticos e criativos. Questionava-se os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura.

As atividades educativas características dessa fase ocorreram principalmente dentro dos seguintes grupos de atividades: alfabetização, educação de base e cultura popular e entre esses se pode citar os movimentos de educação de base (MEB), as campanhas de alfabetização popular (“De pé no chão também se aprende a ler”), os centros populares de cultura (CPCs) e os movimentos populares de cultura (MPCs), além de outros exemplos (Bezerra, 1984; Fávero, 1983; Parra, 1984; Brandão, 1994; Manfredi, 1984; Wanderley, 1994).

A cultura popular - como uma forma de luta popular surgida nesse período histórico - subordinava outra manifestação de movimento de massas: a *Educação Popular*. Se pretendia *transformar a cultura brasileira e, através dela, pela mão do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país* (Fávero, 1983, p.9). Para Brandão, (1994):

Oscilando entre a vocação populista e um compromisso de classe, a Educação Popular pretende significar não apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico (p.34).

Ainda nesse período o método do professor Paulo Freire - cuja importância do trabalho e da extensa obra para a Educação Popular no Brasil e na América Latina é irrefutável – começou a ser difundido. Na época, metade dos 30 milhões de habitantes do Nordeste brasileiro era formada por analfabetos (viviam na *cultura do silêncio*, conforme Freire).

Em 1963 Paulo Freire assumiu a representação do ministério da Educação junto à SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) com a função de discutir com técnicos desse órgão e com técnicos americanos (USAID) a aprovação de projetos de educação para o Nordeste (Gadotti, 1989). No decorrer desse período aperfeiçoou seu método na cidade de Angicos (RN), e a divulgação de seus resultados – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionou profundamente a opinião pública, o que deflagrou a extensão e aplicação do método a todo território nacional, sob o patrocínio do Governo Federal.

Logo em seguida Freire foi convidado a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, e entre junho de 1963 e março de 1964 desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos

estados. Tal plano previa a instalação de 20.000 *círculos da cultura*<sup>2</sup> que atenderiam, nesse ano, cerca de 2 milhões de alfabetizandos. Os programas de alfabetização de Freire baseavam-se no contexto em que viviam as pessoas da camada popular e deste surgiam as *palavras e temas geradores* que iriam nortear o trabalho. Essas palavras e temas deveriam codificar o modo de vida dos oprimidos, sendo posteriormente decodificadas associando-as a núcleos de questões ao mesmo tempo existenciais - relacionadas à vida das pessoas - e políticas - relacionados aos determinantes sociais das condições de vida (Gadotti, 1989).

No desenvolvimento desse método o *diálogo* exercia um papel primordial (visando afastar o homem da “cultura do silêncio”) e os agentes promotores destes círculos de cultura, deveriam buscar a participação das pessoas para que elas pudessem, através da discussão e reflexão sobre suas próprias experiências, compreender melhor o mundo em que viviam e, conseqüentemente, educar-se. Para Freire:

Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo [...] o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir (Gadotti, 1989; p.46).

---

<sup>2</sup> A metodologia de Freire se aplica em “círculos de cultura onde o professor vem a ser um coordenador de debates, onde os alunos são participantes e onde todos juntos colaboram para o descobrimento das verdades e sua realidade, refletem sobre elas e atuam sobre as mesmas. O círculo de cultura é escola de socialização, de diálogo sobre um tema de interesse, de reflexão em comum, de liberdade de palavras dentro de um grupo com um objetivo comum, de

Com o Golpe Militar de 1964 o movimento da Educação Popular sofre um grande impacto e muitos dos intelectuais e políticos que compactuavam com sua ideologia foram perseguidos, presos ou exilados. Desde antes do golpe esses movimentos já eram alvo das críticas dos grupos de direita, que os denominavam comunistas e subversivos.

Os grupos reacionários não podiam entender como um educador católico podia se fazer representante dos oprimidos. Preferiram acusar Paulo Freire de idéias que não eram suas e atacar seu método, no qual identificavam o “germe da rebelião”, afirmando que uma pedagogia da liberdade, é por si só, uma fonte de rebelião (Freire, 1980b).

Em junho de 1964 Paulo Freire é preso e acusado de “subversivo internacional”, “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, entre outras leviandades; essa prisão durou 70 dias e, depois disso, cansado de viver sob vigilância rigorosa e ter que responder a inquéritos incessantes, resolveu optar pelo exílio (Gadotti, 1989).

Após um curto período na Colômbia, Paulo Freire mudou-se para o Chile onde trabalhou no Plano de Educação em Massa e também como professor da Universidade de Santiago, dando continuidade ao trabalho iniciado e abruptamente interrompido no Brasil.

---

compromisso com a realidade objetiva, de investigação, de criatividade e de liberdade” (Freire,



A história de Paulo Freire se confunde com a da Educação Popular no Brasil. Trabalhou nos Estados Unidos, na Suíça, em países da África, na Austrália, na Nicarágua, nas ilhas Fidji, na Índia, na Itália, entre muitos outros países. Pela relevância de seu trabalho recebeu vários prêmios ao redor do mundo, além de títulos de *Doutor Honoris Causa* em inúmeras universidades, inclusive na Espanha, na Universitat de Barcelona (Trilla, 1989). Até os últimos dias de sua vida continuou lutando e perseguindo o ideal democrático de sua proposta.

Uma grande quantidade de experiências educativas ocorridas na América Latina, nesse período, se foram articulando progressivamente com uma crescente participação dos movimentos populares e de muitos grupos religiosos inspirados na linha renovadora surgida em Medellín e na Teologia da Libertação.

O papel da Igreja, particularmente a católica, foi decisivo na busca por formas democráticas de educação e de alternativas à repressão política que ocorria em diferentes países da América Latina (Parra, 1984).

Durante os anos de ditadura militar no Brasil, onde a população civil vivia sob severas restrições políticas, a Igreja (representada por sua ala mais progressista e por homens como Frei Betto, Dom Pedro Casaldáglia, Dom

Elder Câmara, entre outros) surgiu como um espaço de liberdade onde os grupos populares podiam ouvir e ser ouvidos e empreendeu, através da pastoral popular, um processo de tomada de consciência da realidade e de uma prática conseqüente para as camadas socialmente desfavorecidas (Wanderley, 1984). Welch, referindo-se à Teologia da Libertação, afirma que:

[...] essa teoria surge da luta por criar, e não simplesmente proclamar, uma comunidade humana que incorpore a liberdade. A comprovação desta luta não é conceitual, senão prática: o processo aberto e auto-crítico coroado ao fim pelo êxito, de ilustração e emancipação. Essa teologia surge do esforço por viver à margem, aceitando tanto o perigo como o poder do discurso, comprometendo-se em uma batalha a favor da verdade com uma preferência consciente pelos oprimidos.” (in Giroux, 1990, p.272).

Mais importante ainda foi o surgimento - dentro das próprias organizações de massa - de instâncias e formas de Educação Popular tais como bibliotecas populares, centros de formação obreira, grupos de teatro e música populares, cursos sindicais, jornais e boletins de informação classista. (Jara, 1994). Para esse autor, tais programas foram impulsionados pela dinâmica de ascensão do movimento popular e tinham o objetivo de compreender e orientar as ações das massas frente ao momento histórico em que viviam. Isso ocorreu, com diferente intensidade, em países como Peru, Equador, Bolívia, Panamá, El Salvador, e Guatemala.

Nos anos seguintes ao exílio de Freire, a ditadura militar fez com que, no Brasil, o movimento da Educação Popular declinasse e praticamente se extinguisse. Somente na década de 80, com o início da abertura política novas iniciativas começaram a despontar.

Em resumo, nas últimas décadas desse século (entre os anos 60 até meados da década de 90) foi conformando-se a concepção de Educação Popular dentro do bojo do sistema educativo global, mesmo considerando, atualmente, algumas discordâncias sobre o tema<sup>3</sup>.

De acordo com Brandão (1994) a Educação Popular:

- propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem - sociedade - cultura - educação e uma teoria que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, uma “educação libertadora”;
- realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares e pouco a pouco se define como um trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos de classes populares;
- afasta-se de ser uma atividade apenas de *escolarização popular* e busca meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos “comprometidos” e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saber, a partir das próprias práticas sociais populares;

---

<sup>3</sup> Alguns autores, como Puiggrós, por exemplo, consideram que a Educação Popular deve abranger todo o sistema educativo, não se restringindo a setores sociais específicos ou grupos etários: *A Educação Popular [...] é um compromisso com o povo frente ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada a uma modalidade educativa, tal como a educação não formal, ou a um recorte dos setores populares, tal como os marginalizados, ou a um grupo geracional, como os adultos, ou a uma estratégia determinada, como a alfabetização rural* (Puiggrós, 1994, p.13).

- perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou então, movimentos tendentes a isso (p.36-37).

A história da Educação Popular, traçada através de diferentes momentos sociais e políticos na América Latina, demonstra que sua aplicação está profundamente marcada pelas ideologias presentes em cada um desses momentos. No atual processo latino-americano, surgem inúmeras experiências de reagrupamentos de novos atores sociais que nascem nas bases; no entanto, existe uma tendência de fragmentação dos setores populares em múltiplos e pequenos grupos desmobilizados que sequer se colocam a importância de construir uma nova sociedade<sup>4</sup>.

A Educação Popular, portanto, ainda tem pela frente um largo caminho a percorrer até transformar-se em um sistema educativo amplamente difundido e articulado entre suas diferentes iniciativas. A integração dos projetos pontuais que despontam em distintas regiões dos países latino-americanos, pode representar, exatamente, o eixo sustentador para que os resultados da Educação Popular ultrapassem o nível do micro em direção ao macro social.

---

<sup>4</sup> Parte das conclusões do Seminário “Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe”, realizado em Havana, 1988, traduzido pelo Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (São Paulo). Publicado em Gadotti & Torres: *Educação Popular: Utopia latino-americana*, 1994, p. 295-318.

A concepção da Educação Popular, assim como sua aplicação prática, modificou-se bastante historicamente. Em função disso faz-se necessária uma *tomada de posição*, ou seja, explicitar de que Educação Popular falamos.

A seguir serão arrolados, portanto, os princípios gerais e as principais características que fundamentam esse processo educativo e que serviram de norteadores para a presente investigação.

## *1.2 Princípios gerais<sup>5</sup>*

Segundo Quintana Cabanas (1995) a Educação Popular surgiu como uma reação frente à popularização da cultura de elite e implica não somente em uma participação das classes populares na cultura tradicional, senão na criação de uma nova cultura a partir da própria experiência (p.41). Longe de representar unicamente um contraponto à educação formal, busca-se através dela que as camadas populares tenham uma melhor compreensão de si mesmas, de seu papel no mundo físico e no meio social (Melo, 1984). Segundo Fasheh (1995):

---

<sup>5</sup> As conclusões do Simpósio de Educação Popular organizado pelo CESO (Centro para el Estudio de la Educación en los Países en vía de Desarrollo), e que teve lugar na Holanda em 1988, serviram como norteadoras desse apartado, uma vez que baseiam-se em discussões e reflexões amplas sobre o tema realizadas por um grande número de pesquisadores de diferentes países. Os principais tópicos levantados nesse artigo foram aqui aprofundados e desenvolvidos de maneira mais abrangente de acordo com vários outros autores que

[...] o que caracteriza, basicamente, a educação comunitária<sup>6</sup> é que ela tem como ponto de partida as condições e as experiências concretas das pessoas, especialmente das camadas oprimidas e excluídas da sociedade. Começa com aquilo que as pessoas têm, aquilo de que elas necessitam, o contexto social no qual vivem, as experiências pelas quais têm passado e as ações que podem levar a cabo para transformar suas condições de vida. (p.37).

Através da Educação Popular, o que se busca é a democratização do saber numa pretensão de transformação social.

### *1.2.1 Transformação social*

*Ganhei sofrendo a  
certeza*

*de que o mundo não é só meu.*

*Mais que viver, o que importa*

*é trabalhar na mudança*

*(antes que o mundo apodreça)*

*do que é preciso mudar.*

(Mello, Thiago de. 1980, p.385)

---

trabalham nessa área (“Educación Popular en América Latina: La teoría en la práctica” – In Gadotti & Torres: *Educação Popular: Utopia latino-americana*, 1994, p. 281-294).

<sup>6</sup> Uma vez que esse autor apoia cientificamente seu trabalho (realizado com grupos populares na Palestina) nos princípios teóricos preconizados por Paulo Freire, não se considera controvertido apresentar a *Educação Comunitária* e *Educação Popular* como diferentes terminologias para descrever um mesmo fenômeno educativo.

Em primeiro lugar, falar de transformação social, não é ser muito preciso, já que a realidade social é dinâmica e está em permanente mudança (VÍO Grossi, 1994).

Entendendo a educação, escolar ou não, como um processo plural através do qual a raça humana vai construindo seu conhecimento, pode-se inferir que toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer seja de maneira a retroceder em uma conduta ou concepção.

A conduta social, como advertiu Max Weber<sup>7</sup> se caracteriza por sua significatividade e, assim, todo ato educativo é significado de maneira singular e, portanto, transforma.

Interessa aqui, portanto, aquela mudança que leva o homem a compreender-se melhor no mundo e que, através dessa melhor compreensão, possa transformá-lo no sentido de uma maior liberdade.

A estrutura social não pode ser entendida estaticamente. As coisas mudam e a vida muda constantemente porque muda o homem. O homem procura a mudança pois, sem ela, se tornaria escravo do contexto em que vive. A possibilidade de transformação social é, sob esse prisma, também a possibilidade de liberdade:

A transformação social interessa por mostrar como damos significado e sentido à nossa vida (Betes & Sarries, 1974, p.305).

Dizendo de outra maneira:

A transformação não seria senão a objetivação do homem que, em contato com o mundo e em interação com outros homens, vai exigindo melhor consciência daquilo que ele é, daquilo que tem que ser. Não que seja mais. É que se conhece melhor e por isso pode ser mais. E de maneira semelhante vai depurando, desmistificando, secularizando. (Betes & Sarries, 1974; p.311).

O que importa na transformação social é seu sentido de liberação. Um indivíduo que se conhece mais, que se reconhece histórico e social, que percebe as condições opressoras do contexto em que está inserido, tem maiores possibilidades para o que seja o real exercício da liberdade e a real luta por igualdade de oportunidades. À medida que o homem emerge das escravidões (analfabetismo, pobreza, insuficiência salarial, etc.), nessa mesma medida vai sendo mais consciente das implicações da liberdade e pode buscar essa maior margem de liberdade que o faz sujeito de sua própria vida.

A Educação Popular busca constantemente, através de sua prática educativa, uma transformação social e, se por um lado essa busca não é exclusividade de tal processo, ela representa, pelo menos, uma preocupação constante.

---

<sup>7</sup> Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Península, Barcelona 1973, 262p. Citado por Betes & Sarries, 1974, p.304.



Nessa perspectiva, a Educação Popular persegue uma retotalização do sentido do ato de educar a partir das classes populares e do trabalho popular de transformação da ordem social (Brandão, 1994, p.33). Segundo ele:

[...] a Educação Popular irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo através do poder de um saber popular (p.35).

Uma diferença fundamental entre a Educação Popular e as outras formas de educação é sua dimensão política (Lozano, 1989; Jarvis, 1989; Jara, 1994). Segundo Puiggrós (1994), uma das maiores virtudes do pensamento de Freire foi exatamente a de haver destacado a presença do elemento político nos processos educativos não como um simples reflexo da luta de classes, mas sim avançando em direção à análise de como a opressão social se dá dentro do processo educativo como um todo<sup>8</sup>:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém alfabetizados aderiram ao movimento de organização

---

<sup>8</sup> Em seu artigo "Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe", ao tratar da alfabetização das camadas populares, Freire afirma que: *É preciso estarmos vigilantes com relação às insinuações feitas, às vezes, ingenuamente, às vezes, astutamente, no sentido de nos convencer de que a alfabetização é um problema técnico e pedagógico, não devendo por isso, ser "misturada com a política"*. Esse pensamento permeia toda a obra de Freire, como se demonstra em outra passagem: *...nós, educadores-educandos do Povo, devemos estar cada vez mais claros com relação à nossa opção política e vigilantes quanto à coerência entre a opção que proclamamos e a prática que realizamos. Claros no que diz respeito ao em favor de que e de quem trabalhamos, em educação* (Freire, 1984; p.137-138).

dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho...<sup>9</sup>

A Educação Popular faz uma crítica à sociedade atual e a transformação é entendida como a busca de uma nova maneira de interpretar os problemas e as ações que se levam a cabo. Não representa uma “receita” ou “fórmula” a ser vendida às pessoas; o processo deve ser construído conjuntamente e se caracteriza por utilizar o diálogo como forma de conhecimento da situação:

[...] conhecer não é o ato, através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (Freire, 1979b; p.11)

O diálogo, na Educação Popular, é condição fundamental para todo o processo educativo. Ele é, de acordo com Jaspers<sup>10</sup>:

[...] o caminho indispensável não somente para as questões vitais para nossa ordenação política, senão em todos os sentidos de nosso ser. Somente pela virtude de acreditar, sem embargo, tem o diálogo estímulo e significado, por acreditar no homem e em suas possibilidades, por acreditar que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos (p.32).

---

<sup>9</sup> Francisco Weffort - Introdução ao livro de Paulo Freire - *Educação como prática da liberdade*, 11ª edição, 1980.

<sup>10</sup> Citado por Freire (*Educación y acción cultural*. Bilbao: Zero, S.A. 1979).

Esse diálogo, portanto, não pode ser aquele aonde um fala e outro escuta – o que não passaria, numa interpretação simplista, de um monólogo. A esse tipo de educação, baseada na transmissão de conhecimentos de um professor que *sabe* a um aluno que *não sabe*, Freire dá o nome de *educação bancária* aonde a única possibilidade de ação permitida aos estudantes é a de *receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los* (Freire, 1977). Nesse tipo de educação é negado aos alunos sua participação efetiva na construção de seu saber, não há criatividade, não há transformação, enfim, não há saber:

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.  
(Freire, 1977, p.66).

Ademais, Freire afirma que uma relação verdadeiramente dialógica não é possível se não existe amor pelos educandos e as possibilidades do amor autêntico crescem na medida em que se superam os padrões “senhor - escravo” (Freire, 1979a; p.12)<sup>11</sup>.

O que Freire chama de *amor* na relação educativa aparece também na concepção de diferentes autores em forma de respeito pelo outro, de humildade com relação às limitações do próprio investigador, de preocupação

---

<sup>11</sup> Freire, ao referir-se ao amor relacionado ao processo educativo afirma que “*o encontro dialógico só se realiza com a presença imanente do amor, mas um amor varonil capaz de um ato de valentia. Amar é difícil já que compromete a toda a existência; é um atuar de sujeitos, não de objetos; portanto o covarde não é capaz de amar. Os homens amam porque se fazem presentes, se fazem sujeitos do ato de amar e este é um ato a mais que envolve todo o ser, não é um mero ato de possessão. Se não há amor pelos educandos não poderá haver diálogo*” (Freire, 1979a; p12).

com uma relação baseada em trocas de conhecimentos e enriquecimento interpessoal, mas principalmente na crença que todo ser humano é um ser inconcluso e, portanto, aperfeiçoável.

Assim sendo, no processo educativo a troca de conteúdos e métodos com os grupos com quem se pretende trabalhar deve ser realizada de forma a permitir que os próprios participantes possam controlar suas ações. A mediação dessa transferência é sempre feita através do diálogo. Esse processo contribui para aumentar o conhecimento que o grupo tem de sua situação ao mesmo tempo que incrementa seu poder para dar direção ao processo de transformação social.

A transformação social, contudo, deve ser entendida como um processo necessariamente a longo prazo. Já que o que se almeja é uma maior conscientização das camadas populares em direção à compreensão de sua própria realidade e de ações concretas para modificar sua condição de oprimidos, não se pode pensar em imediatismos. A solução de problemas pontuais e imediatos não significa obrigatoriamente na transformação social como consequência. A opressão e injustiça sociais foram construídas historicamente e somente dentro dessa perspectiva podem ser transformadas.

Daí a forte implicação política investida à Educação Popular. Partindo de programas onde a participação e a conscientização populares são as molas propulsoras, busca-se chegar a mudanças concretas na realidade social dentro

de um momento histórico concreto. Manfredi (1984) chama atenção para esse caráter eminentemente histórico da Educação Popular, uma vez que suas atribuições devem ser construídas sempre em função das necessidades específicas demandadas pelo período histórico e político em que se insere.

Exatamente por essa característica totalizante da Educação Popular, a cooperação do Estado deve ser vista sob um prisma distinto. Segundo Paiva (1984) ao considerar o Estado como um instrumento na mão das classes dominantes, que atua de maneira a manter os privilégios dessa classe, seria lógico pensar que ao Estado somente caberia o papel de prejudicar ou mesmo evitar a Educação Popular. Entretanto, mesmo com fortes críticas a esse, a Educação Popular não pode excluir, em princípio, sua colaboração.

Em função de a Educação Popular se realizar em várias instâncias da sociedade civil, essa pode representar um espaço para desenvolver uma nova leitura entre as relações do Estado e sociedade civil e conhecer o funcionamento e o manejo dos aparatos do primeiro. Em seus conteúdos, os processos educativos podem colocar ênfase no desvelamento do caráter classista do Estado e seus novos mecanismos de dominação. À medida que conhecem melhor essa estrutura, mais recursos têm os grupos populares para lutarem por seus direitos. Assim, o Estado, sob uma nova perspectiva, deve ser entendido como uma instituição que tem obrigações com os setores populares e estas devem ser exigidas (Wanderley, 1994).

Da mesma forma deve ser entendida a colaboração com os partidos políticos, questionando permanentemente seu comportamento e buscando perceber a que fins se dirige essa cooperação.

Por fim, ainda tratando da amplitude da questão da transformação social almejada pela Educação Popular, deve-se ter em conta a articulação entre teoria e prática. O discurso teórico utilizado na Educação Popular, talvez em função exatamente dos limites para alcançar-se uma mudança social efetiva, muitas vezes não se concretiza na prática. Para tanto é necessário revalorizar a prática para descobrir suas próprias riquezas e não manter-se estacionado no discurso. Somente assim se pode avançar na direção de estratégias mais adequadas de ação.

### *1.2.2 Autonomia*

Um dos propósitos da Educação Popular é lograr a autonomia daqueles a quem se dirige o trabalho. Essa é entendida como a ausência de dependência e se refere ao controle e à capacidade de decisão dos participantes com relação à resolução de suas próprias necessidades. Lograr essa autonomia, contudo, é uma meta que somente pode ser alcançada através da abertura de espaços para o fortalecimento do poder popular (Garcia, 1984). Aquele que não acredita em sua própria capacidade não se encontra em condições de agir autonomamente em busca de uma melhor qualidade de vida.

**Dessa forma, a Educação Popular, através de seus procedimentos metodológicos, deve buscar que as pessoas envolvidas no processo educativo se apropriem do conhecimento produzido através de sua vivência em experiências sociais concretas e das reflexões fomentadas por elas.**

**Segundo Bordenave<sup>12</sup>:**

As pessoas não podem ser desenvolvidas; somente elas podem desenvolver a si mesmas. [...] Um homem se desenvolve a si mesmo pelo que faz; se desenvolve tomando suas próprias decisões, aumentando sua compreensão do que faz e das razões para fazê-lo; se desenvolve incrementando seus conhecimentos e habilidades, e por sua plena participação, em pé de igualdade, na vida da comunidade à qual pertence.

A formação teórico-prática que pretende desenvolver a Educação Popular apoia-se fortemente no fato de que as camadas populares devem adquirir a capacidade de pensar por si mesmas (Jara, 1994). À medida que refletem sobre sua realidade, e tomam consciência das diferentes estruturas que regem sua vida, podem articular melhor as possíveis ações em direção à mudança desse contexto.

Como afirma Garcia (1984), *o fundamental da Educação Popular é a autonomia popular no fazer e no dizer* (p.91). Isso não significa, todavia, falta de colaboração e de trabalho conjunto; pelo contrário, essa autonomia se

---

<sup>12</sup> Bordenave, J.D. *Comunicación y desarrollo*, 1978; citado por Garcia, 1984, p.114.

adquire com o aumento do poder das camadas populares que se dá quando as pessoas se encontram, se reconhecem como iguais e se percebem analisando o mundo que os cerca (Garcia, 1984, p.102).

Quanto maior a *conscientização*, na concepção freiriana do termo, maior a possibilidade de autonomia das pessoas envolvidas no processo educativo:

A *conscientização* implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização é um compromisso histórico. (Freire, 1980, p.26).

A Educação Popular portanto, deve incrementar atividades que levem as pessoas a fomentarem, organizarem e propiciarem para si novas formas de resolver seus próprios problemas, de maneira independente e reflexiva; *práticas de educação articuladas com suas lutas específicas e promovidas pelos seus próprios intelectuais orgânicos*<sup>13</sup> (Manfredi, 1984, p.56).

### ***1.2.3      Apreensão de conhecimentos***

---

<sup>13</sup> De acordo com Gramsci (1979), “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político“ (p. 03).



Como o exposto anteriormente, o conhecimento na Educação Popular não é algo que deva ser *depositado* por um grupo de *detentores do saber* a outro que não o possui. A prática educativa deve inferir em um processo de intervenção em que os distintos saberes - o saber popular e os do educador - se contrapõem e se complementam. O conhecimento, portanto, seria elaborado através desse processo mútuo de intercâmbio entre saberes.

Essa relação exige um novo tipo de intelectual, uma vez que, apesar de o educador contar com um certo poder, é indispensável sua flexibilidade para evitar formas de autoritarismo e dominação. Para Freire:

[...] no processo de aprendizagem, somente aprende verdadeiramente, aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido, às situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro, de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem sua própria forma de estar no mundo, sem que seja desafiado, não aprende (Freire, 1979b; p.11).

Dessa forma, é imperativo que o educador não somente valorize o conhecimento do outro, mas principalmente que parta desse conhecimento para planejar um programa de trabalho. Seria necessário pois, que o educador se convertesse em um *intelectual orgânico*, como denomina Gramsci:

O modo de ser no novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente

na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro (1979, p. 08).

É da relação estabelecida entre esse “intelectual orgânico” e os grupos populares, portanto, que ocorrerá a produção de conhecimentos:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende ou sobretudo “sente” [...] o erro do intelectual consiste em crer que ele pode *saber* sem compreender e, sobretudo, sem sentir e sem se apaixonar (não somente pelo saber, mas pelo objeto do saber). [...] não se pode conseguir fazer política e história sem essa paixão, ou seja, sem essa conexão sentimental entre os intelectuais e o povo-nação (Piotte, citado por Manfredi, 1984, p.57).

Além disso, os fenômenos sociais nem sempre são como aparentam ser, ou seja, a *realidade social* não é a *aparência social* (Beltran Llavador & Beltran Llavador, 1996). Assim sendo, no processo de construção do conhecimento é preciso ter-se em conta essa opacidade social, bem como o dinamismo e a complexidade que o caracterizam. Deve-se focar a importância da superação do conhecimento parcial da realidade, bem como das aparências sem chegar à realidade mesma; a constante reflexão e teorização que exige essa prática educativa deve permitir a transposição da aparência exterior em direção à suas causas internas, estruturais e históricas; deve também buscar uma visão global da realidade através do entendimento

de cada fenômeno particular que o relaciona com a totalidade social num momento histórico concreto (Jara 1994).

A compreensão das manifestações do saber do outro é tarefa primordial nas relações interpessoais que se travam no interior dessa perspectiva metodológica. Como afirma Johnson (1977)<sup>14</sup>

O conhecimento que os camponeses têm de seu meio e das alternativas possíveis para sua melhor utilização é muito mais amplo que as possibilidades que têm para poder adaptá-los.

Por isso a Educação Popular necessita de todo tipo de conhecimentos: os provenientes das instituições acadêmicas, os emergidos do saber e da cultura popular e aqueles advindos da relação educando-educador. Essa formação deve ser um processo permanente e sistemático, sendo fundamentais os espaços para a reflexão em sua prática.

### *1.3 Metodologia*

#### *1.3.1 Processos metodológicos*

---

<sup>14</sup> Johnson, K.J. "Do as the Land Birds. A study of Otomí Resource-Use on the Eve Irrigation". Clark University, 1977, PHD, XIII –533p. Citado por Martinic, 1994, p.79.

A metodologia da Educação Popular tem como ponto de partida a participação coletiva para a construção de novos conhecimentos; o que se pretende é que o educando se torne sujeito da educação, tome consciência de sua situação e aprenda a partir da reflexão sobre suas próprias experiências e vivências.

Segundo Freire (1979a):

O que se deve fazer é propor ao povo sua situação existencial, concreta, presente, como um problema que, por isso mesmo o desafia e assim exige dele uma resposta. Esta resposta, por sua vez, tende a ser dada não somente a nível intelectual senão de ação. Isso se deve a que, ao propor-se uma situação existencial, concreta como um problema, sua tendência é organizar-se reflexivamente para a captação do desafio. Ao organizar-se reflexiva e criticamente se orienta para a ação também crítica sobre o desafio (p. 56).

Essa dialética entre teoria e prática é uma constante nos processos educativos baseados na Educação Popular e, em função disso, sua metodologia não pode apoiar-se em modelos rígidos e pré-determinados.

É preciso ter em conta que a metodologia não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas deve ser entendida como uma concepção de trabalho fortemente apoiada na compreensão da relação homem – sociedade – cultura – educação. Como afirma Vasconcelos (1995)<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Vasconcelos I; in Candau, V.M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 7a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Se a prática educativa é condicionada pela situação histórica que caracteriza a sociedade, num espaço e tempo determinados, ela pressupõe uma proposta que visa a manutenção ou transformação dessa mesma sociedade. Nesta perspectiva a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta necessariamente servirá a essa mesma finalidade.

A metodologia, assim como as codificações realizadas, deverão estar fundamentadas numa concepção teórica que as sustente; as técnicas devem ser consideradas somente como um instrumento, um dispositivo provocador, um detonador de processos de reflexão e de análise, de construção coletiva de conhecimento. Entre as estratégias de codificação mais utilizadas na Educação Popular estão os sociodramas, as pantomimas, os “role playing”, as dinâmicas grupais, recursos audiovisuais e filmes, leitura coletiva de textos, entre outras (Jara, 1994).

Cabe ressaltar que a utilização dessas estratégias não atende simplesmente a uma tentativa de tornar a prática educativa mais agradável ou divertida, mas sim pretende incentivar a participação e a reflexão sistemática do grupo sobre a problemática que eles próprios vivenciam. O caráter participativo de um projeto educativo se define, fundamentalmente, pela organização e pela concepção global do processo educativo, mais que pela mera utilização de estratégias inovadoras.

A estruturação metodológica do trabalho, parte da definição dos objetivos que se pretende atingir. Os objetivos na Educação Popular, reiterando, devem ser construídos *com* os participantes e não *para* eles, num processo permanente de reflexão crítica da realidade.

Assim sendo, os objetivos devem ser estabelecidos a partir de uma investigação temática sobre os problemas levantados pelos grupos populares, sobre as características intrínsecas que possuem as pessoas que o conformam (sua maneira de ser e de estar no mundo de acordo com Freire), bem como em função do tempo que se dispõe para tal intervenção (Jara, 1994).

A metodologia utilizada deve ser flexível o suficiente para atingir os objetivos propostos; uma educação diretiva é incompatível com a Educação Popular já que ela elimina a possibilidade do diálogo, elemento crucial nesse processo educativo.

Os resultados da Educação Popular são tão importantes como o processo mesmo e a metodologia deve ser coerente com os resultados que se pretende alcançar. A avaliação desses resultados é feita através da própria prática.

Como afirmou Marx (1984) em suas Teses sobre Feuerbach: a prática (ou a práxis) é ao mesmo tempo fundamento do conhecimento e o critério de sua verdade<sup>16</sup>.

Por fim, a metodologia em que se baseia a Educação Popular deve procurar uma conceitualização que organize as distintas dimensões da realidade de um modo coerente. Deve-se evitar sectarismo já que a totalidade social não é sectária. Assim, uma atitude metodológica integral implica agrupar os elementos de acordo com as necessidades ou exigências que requer a prática.

### **1.3.2**      *Formação de conteúdos*

Os conteúdos na Educação Popular se pautam nas necessidades expressadas pelos grupos populares aos quais se dirige o trabalho. Não existe uma base apriorística de conteúdos; esses somente têm sentido se vinculados à solução de problemas concretos e específicos. Trata-se da definição e produção de conteúdos competentes para a ação.

---

<sup>16</sup> Ao tratar desse tema, Vázquez (1977) afirma que: “Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento ao repelir a possibilidade de conhecer à margem da atividade prática do homem e ao negar também a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência. Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (p.153)... Mais ainda: “O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (p.157).

Apesar da Educação Popular não se basear numa visão *conteudista* do processo ensino-aprendizagem, a definição e organização dos mesmos é de suma importância para a consecução do trabalho. Não se referem, como já exposto, a um *receptuário* a seguir rigidamente, mas sim a uma construção conjunta de diretrizes que servirão de norteadoras do processo educativo. Sua natureza deve ser sistemática e científica e, por conseguinte, estar intimamente relacionada aos objetivos propostos.

Ao definir-se um conteúdo, deve-se também pensar no tratamento que se vai dar ao tema em questão, assim como em sua sistematização e aplicação dentro de uma realidade concreta; o conteúdo deverá estar, invariavelmente, relacionado à problemática levantada pelos grupos populares e direcionado a uma possibilidade de ação.

Sendo assim, o tratamento que se dará a cada um desses conteúdos deverá estar vinculado à compreensão que as pessoas envolvidas na atividade tenham desses, significando que um mesmo conteúdo pode ser abordado de distintas formas.

A coerência entre os diferentes conteúdos é também um aspecto importante na Educação Popular. No seminário realizado em Cuba (1988)<sup>17</sup>, educadores populares de quinze países latino-americanos e caribenhos

---

<sup>17</sup> “Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe”, op.cit.



discutiram sobre variados temas relacionados ao assunto em questão. Um trecho desse artigo traz as seguintes reflexões:

Uma contribuição interessante na tarefa de articular conteúdos de forma sistemática é o do denominado *eixo temático*, que é o eixo articulador entre um ou vários temas gerais e as particularidades. O tema geral ou temas gerais são as formulações globais, e os eixos temáticos se mantêm durante todo o processo. Desse modo, pode-se ter melhores possibilidades de conseguir que os processos de aprendizagem e produção de conhecimento se inscrevam realmente no dinamismo da lógica dialética. Para poder levar adiante essa alternativa é necessário ter em conta a estruturação de uma proposta coerente e factível (p.300).

A definição de um eixo temático irá permitir uma maior flexibilização dos conteúdos, atendendo dessa forma, às diferentes demandas surgidas no processo ensino-aprendizagem. Há que se ter em conta que o grupo beneficiário da Educação Popular não é homogêneo – assim como não o é nenhum grupo social –, pelo contrário, se caracteriza por uma grande complexidade interna. Reconhecer essa heterogeneidade pode assinalar um lugar importante para a Educação Popular como educação para a diferença.

#### *1.4 Papel do educador*

Em função da herança de muitos anos de um tipo de educação centrada no saber do professor e dirigida por esse, há que se tomar sérios cuidados ao reportar-se ao papel que desempenha o educador na Educação

Popular, tanto pelo risco do diretivismo, como por seu oposto, ou seja, a ausência completa de direção.

Freire (1977) criticava a *educação bancária*, exatamente por centrar a importância do ensino na figura do professor, nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1977; p.67-68).

A Educação Popular não é o *oposto* da educação bancária, o *outro lado da moeda*, ou seja, uma educação centrada plenamente no educando, delegando ao professor uma posição meramente figurativa. Entendê-la assim seria desvalorizar o saber de um dos pólos da relação dialógica que deve

permeiar toda atividade educativa, sem o qual se inviabilizaria a construção conjunta de conhecimentos. O educador deve ser entendido como um profissional que detém conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

A horizontalidade e falta de hierarquia muitas vezes permeia o discurso da Educação Popular; é necessário, entretanto, não confundir a valorização da igualdade em termos afetivos e humanos com a igualdade pedagógica. Essa última não existe: educador e participante assumem tarefas específicas e diferentes<sup>18</sup>.

Isso não quer dizer que o processo educativo seja uma via de mão única, *desde* o educador *para* o educando; ambos aprendem com o conhecimento e o saber do outro. Existe, todavia, uma diferenciação entre seus papéis no plano pedagógico; a ausência dessa distinção poderia levar a um imobilismo por falta de condução e de aportes ao processo.

O educador, na Educação Popular, desempenha um papel fundamental tanto no desenho metodológico como em sua aplicação efetiva. Cabe ao educador a responsabilidade por conduzir ordenadamente as reflexões do grupo e coordenar a organização do trabalho como um todo, bem como a coordenação de seus passos. Sua função é ativa, não é meramente dar a palavra. Deve orientar o debate, questionar o que se afirma no grupo, centrar a

---

<sup>18</sup> “Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe”, op.cit.

discussão dentro do tema tratado, sintetizar o conjunto de opiniões e devolvê-las ao grupo para seguir aprofundando (Jara, 1994, p.109).

É importante sublinhar o caráter de *intervenção* que tem qualquer experiência de Educação Popular. Isso significa que se atua intencionalmente em uma realidade com o fim de produzir mudanças ou resultados em uma direção geralmente determinada com antecipação. O educador atua de um modo especializado, conta com conhecimentos e métodos úteis para o desenvolvimento do trabalho proposto e conta com certo poder na relação educativa que estabelece com os participantes.

É a maneira como se dá essa relação de poder entre educandos e educadores que diferencia a Educação Popular da educação bancária ou outras formas tradicionais de ensino. O poder do educador deve estar pautado em sua sólida formação teórico-prática e científica, e que deverá permitir a condução de um processo educativo que delegue cada vez mais poder aos educandos em direção a sua autonomia.

A tarefa do educador é orientar práticas educativas que permitam desencadear nos educandos uma visão mais integral dos problemas que enfrentam, buscando uma maior compreensão do contexto concreto em que estão envolvidos em direção à transformação dessa realidade. Seu desafio é ajudar a unir em uma mesma ação dois aspectos: os subjetivos (individuais e pessoais, existenciais) com as necessidades grupais.

Assim sendo, a formação do educador é de suma importância para sua atuação no campo da Educação Popular: deve estar pautada na participação, no conhecimento contextualizado da realidade, no respeito pela diversidade, na crítica e na autocrítica, na natureza ética das relações interpessoais e, principalmente, na reflexão sobre as ações.

Segundo alguns autores<sup>19</sup>:

A universidade não cumpre atualmente esta função capacitadora com ênfase na contextualização. Independentemente dos conteúdos que ensina, ela não faz nem a crítica de sua teoria do aprendizado (o modo de produção do conhecimento), nem a crítica da racionalidade científica, a base em que estão estruturadas as distintas profissões. Isso não nega a eficácia de cada profissão dentro dos limites da parcela de conhecimentos que se adquire [...] Somente quer dizer que com esse tipo de conhecimento não se chega a uma transformação da realidade política que exija uma nova racionalidade e que seja capaz de superar essa fragmentação do conhecimento (p.289).

Ademais existe, em geral, um distanciamento entre a universidade e os setores populares; estes últimos servem comumente de “laboratório” para a realização de estudos científicos descolados do contexto em que se encontram, e os resultados alcançados poucas vezes extrapolam o teórico e

trazem contribuições efetivas para a mudança do quadro social. De acordo com Giroux (1990):

Se os intelectuais universitários querem desempenhar um papel ativo contra-hegemônico no terreno da política cultural, terão que deixar de lado sua atitude de intelectuais solitários que se limitam a produzir crítica (p.266).

Para esse autor, na formação de futuros educadores deve-se lançar mão de uma *pedagogia crítica*:

Uma pedagogia que questione e que ponha em relevo a importância de gerar expectativas; uma pedagogia enraizada em uma linguagem de possibilidades que aporte as habilidades e conhecimentos com os quais seja possível visualizar um mundo melhor, que dê uma participação ativa aos grupos subordinados no controle de suas próprias experiências e que respeite seus desejos e ambições. Tal pedagogia aponta para um tipo de educação na qual o conhecimento e o poder estejam vinculados à idéia de que o optar pela vida consiste em entender as condições prévias necessárias para lutar por ela (Giroux, 1990, p.84).

### *1.5 Educação Popular e Pesquisa-ação*

Historicamente, a Pesquisa-ação e a Educação Popular possuem especificidades que as aproxima:

---

<sup>19</sup> Conclusões do Simpósio "Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e

Quase paralelamente à Pesquisa-ação surge com grande força e com características muito similares, a Educação Popular, promovida basicamente por organizações não governamentais. A Educação Popular aparece como forma de atuação superadora do desenvolvimento da comunidade e de certas formas clássicas de educação de adultos. A explicitação de sua intencionalidade política transformadora, suscitando um processo a partir das próprias bases populares, é uma de suas características mais destacáveis. A obra de P. Freire influi na Educação de adultos, na Educação Popular e em algumas das propostas da Pesquisa-ação. (Ander-Egg, 1990, p.20)

Para alguns autores, Paulo Freire é tido como o *segundo fundador* da Pesquisa-ação na América Latina:

Paulo Freire é considerado desde a corrente de intervenção comunitária - como o “segundo fundador da Pesquisa-ação” ou também como um “elo dentro da sociologia de intervenção em Pesquisa-ação”. Sanger (1986)<sup>20</sup> compara seu processo de “conscientização” com a dimensão democratizadora da Pesquisa-ação, a “redefinição do status hierárquico entre o professor e os alunos e entre o professor e o investigador”. (p.44)

Essa relação entre o pensamento de Freire, o movimento da Educação Popular e a Pesquisa-ação também é apontada por Perez Serrano:

A Pesquisa-ação, quando associada a movimentos comunitários, se move a um nível de teoria política, ligada de maneira diferente ao projeto político dominante.

---

Caribe”, op.cit.

Freire e Zuñiga são os representantes de um movimento cuja originalidade reside em analisar as “ideologias disfarçadas de ciência”, assim como as cumplicidades entre o saber científico e o saber político dominante (Perez Serrano, 1990, p.40).

Existem convergências notórias entre a Pesquisa-ação e a Educação Popular, muito embora muitos autores considerem que a Pesquisa-ação não deve ser o único modelo investigativo a utilizar-se em intervenções baseadas na Educação Popular<sup>21</sup>.

A reflexão sobre os problemas enfrentados pelas camadas populares dentro de uma realidade concreta, a preocupação com a formação, a definição de objetivos *com* as pessoas envolvidas no processo, a participação e o comprometimento dos atores, a tentativa de apontar soluções conjuntamente em direção a uma transformação dessa realidade, além da incessante busca por articular teoria e prática estão entre os objetivos comuns dessas duas perspectivas metodológicas.

Não considerando esse procedimento como único e tendo claro suas possíveis limitações, interessa agora discutir de forma mais aprofundada a conceituação da Pesquisa-ação, sua história e aplicações práticas.

---

<sup>20</sup> Sanger, J. (1986). “*El apoyo académico para la investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada*”. Citado por Elliot, 1990, op.cit.

<sup>21</sup> Essa crítica também a faz Schmelkes (1994), quando afirma que os educadores populares se interessaram mais pelos processos de investigação participativa que pela sistematização da prática, contrapondo a pesquisa participante e a Pesquisa-ação.



---

*Pesquisa-ação*

## 2. Pesquisa - ação

### *2.1 Histórico*

A terminologia relacionada à Pesquisa-ação é bastante ampla. Thiollent (1997) cita diversos termos em diferentes países que se referem à Pesquisa-ação: “*Pesquisa-ação*” – Brasil; “*investigação acção*” – Portugal; “*investigación-acción*” – Espanha; “*action research*” ou “*participatory action research*” – países de fala inglesa; “*recherche-action*” – França; “*Aktionsforschung*” – Alemanha; “*ricerca azione*” – Itália.

Há quem a identifique também com a *pesquisa participante* e, apesar de muitos autores afirmarem que existem diferenças intrínsecas entre esta e a Pesquisa-ação (Lopez de Ceballos, 1987; Thiollent, 1988; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; entre outros), em muitos países a terminologia adotada é a mesma. Segundo Rahman y Fals Borda (1991) a *pesquisa participante* recebe, igualmente, várias denominações, a saber: “*investigación-acción participativa (IAP)*” – Hispano-América; “*participatory action research (PAR)*” – adotado em países de fala inglesa e do norte e centro da Europa; “*pesquisa participante*” – Brasil; “*ricerca partecipativa*” – Itália; “*enquête participation*” ou “*recherche action*” – França; “*Aktionsforschung*” – Alemanha. Como se pode notar, os termos utilizados para ambas – *pesquisa participante* e a *Pesquisa-ação* – em

países como a França (*recherche action*) e a Alemanha (*Aktionsforschung*) e outros de fala inglesa (*participatory action research*) são coincidentes, o que vem a evidenciar o fato de que não existe uma definição uníssona do conceito de Pesquisa-ação.

O surgimento da Pesquisa-ação teve sua origem em meados do século XX. Numa resenha histórica sobre as tendências da Pesquisa-ação na literatura anglosaxônica Thirion (1980)<sup>22</sup> identifica uma primeira geração inspirada em Dewey e nos pressupostos do movimento da Escola Nova (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

Para muitos autores, Kurt Lewin teria sido o fundador da Pesquisa-ação através de seus trabalhos de intervenção psicossocial (Delorme, 1985; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Ander-Egg, 1990; Elliot, 1990; Rahman y Fals Borda, 1991; Salazar, 1991; Thiollent, 1988, 1997; Perez Serrano, 1990; Kemmis, & McTaggart, 1992).

Segundo Robert Frank (1981)<sup>23</sup>, o nome de Pesquisa-ação ou *action research* foi utilizado pela primeira vez por Kurt Lewin durante a II Guerra Mundial (entre 1940-1945) num trabalho efetuado para mudar os hábitos

---

<sup>22</sup> Thirion, Anne Marie. *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, These de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liege, Anne académique 1979-1980. Citado por Goyette y Lessard-Hébert. *La investigación- acción – funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes, 1988.

<sup>23</sup> Frank, Robert (1981). «Recherche-action ou connaissance pour l'action? Quelque point du repère et trois positions de principe» in *Revue internationale d'action communautaire*, vol 5, nº45, p.160-165. Citado por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

alimentícios a pedido dos poderes públicos americanos, em função da escassez de alguns alimentos. O investigador, baseado nessa concepção, deveria se tornar um ator da transformação. As duas idéias centrais do pensamento de Lewin se pautavam na decisão de grupo e no compromisso com a melhora (Kemmis, & McTaggart, 1992).

Percebe-se no pensamento desse estudioso uma preocupação freqüente com a questão social e também com a importância de uma ação investigativa voltada para essa problemática:

Em anos recentes nos demos conta que os problemas das minorias são, em realidade, problemas das maiorias, que o problema dos negros é um problema dos brancos, que o problema dos judeus afeta não somente aos judeus, e assim por diante... (K. Lewin, 1946, p.23)<sup>24</sup>.

Além disso Kurt Lewin, já naquela época, retratava o temor que demonstravam as pessoas em geral frente às ciências sociais e à investigação realizada nas universidades ou nas instituições oficiais, já que os investigadores usualmente impunham sua visão acerca das soluções de seus problemas. Assim, ele apresenta a Pesquisa-ação como uma alternativa ao que chamava de *tecnocracia* da ciência social.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Tradução feita por Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa*. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991.

<sup>25</sup> Id. *ibid.* (p. 24-26).

De acordo com Rahman y Fals Borda (1991) o trabalho de Lewin expressava preocupações similares às da *pesquisa participante*<sup>26</sup> de hoje – teoria/prática, uso social da ciência, linguagem e pertinência da informação – porém, seus seguidores restringiram as intuições de Lewin a contextos mais reduzidos, traduzindo-o sob o termo de *investigação operativa*, sobrepondo a eficácia ao debate democrático (Rahman y Fals Borda,1991; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Perez Serrano, 1990).

Passada a fase inicial da Pesquisa-ação, Thirion (1981)<sup>27</sup>, entre outros, afirma que o livro editado em 1953 por Stephen M. Corey contribuiria para popularizar a Pesquisa-ação nos meios educativos americanos. Corey utilizou esse enfoque em numerosos projetos de investigação dirigidos por educadores (Delorme, 1985; Perez Serrano, 1990; Kemmis, & McTaggart,1992).

As práticas da Pesquisa-ação se desenvolveram em dois planos: sobre o campo de ação (meios de trabalho, meios de educação, meios de vida comunitária, etc.) e no marco das ciências humanas (psicologia, sociologia, antropologia, ciências da educação, ciências religiosas, artes e letras, ciências econômicas e administrativas). No Brasil, a Pesquisa-ação mostrou-se presente nas pesquisas conscientizadoras realizadas por Paulo Freire (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

---

<sup>26</sup> Esses autores tratam especificamente da *pesquisa participante* (Investigación Acción Participativa), tipologia essa que deriva historicamente da Pesquisa-ação, não obstante sua ideologia estar muito mais ligada ao que Fals Borda chama de *ciência do proletariado*.

Historicamente, a Pesquisa-ação esteve atrelada às mobilizações de grupos minoritários (desde Dewey e Lewin), mesmo considerando-se que essa tendência tenha sido desvirtuada em alguns momentos. Para Katarina Ley<sup>28</sup> a eclosão da Pesquisa-ação está associada às lutas sociais:

Sobretudo, é sem dúvida o desenvolvimento dos movimentos sociais, das lutas sociais em campos aonde a ação não pode prescindir de conhecimentos cada vez mais completos, o que tem conduzido aos diversos componentes dos movimentos de trabalhadores a empreender atividades de investigação sob uma forma que lhes seja adequada, diretamente útil às ações em curso (p.20).

**Os movimentos de intervenção comunitária realizaram valiosas contribuições à Pesquisa-ação. Esses movimentos têm como meta principal conscientizar o povo da situação em que vivem para que possam, a partir daí, transformá-las tanto individual como coletivamente. A Pesquisa-ação, sob essa perspectiva, está intimamente ligada a um compromisso político e ideológico (Perez Serrano, 1990).**

**Para Zuñiga<sup>29</sup>:**

**A investigação científica é inovadora sob o ponto de vista científico somente quando é inovadora sob o ponto de vista sociopolítico.**

---

<sup>27</sup> Op.cit

<sup>28</sup> Ley, Katarina. (1979) Le statut scientifique de la recherche-action. Premiers propos pour un debat. Neufchâtel, Institut romand de recherches et documentations pédagogiques (I.R.D.P.), 11P. Citada por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

**Somado ao interesse às lutas sociais, a Pesquisa-ação teria surgido também em função de uma tomada de consciência da importância crescente que a ciência desempenhava no processo de produção – daí que se possa compreender a utilização operacional da investigação que se empreendeu depois da Segunda Guerra, em países como os Estados Unidos.**

A Pesquisa-ação, de uma maneira geral, desde seu surgimento até os dias atuais, sofreu um aumento substancial de sua magnitude, não obstante sua conceituação tenha se ampliado a um conjunto de concepções e de práticas diversificadas e por vezes, mal definidas. Para alguns autores, não se pode falar *da* Pesquisa-ação, como um conceito único e fechado. A diversidade de suas concepções se mostra tanto nas definições teóricas em que está apoiada como nas experiências das quais se vale (Goyette y Lessard-Hébert, 1988, p.27).

## *2.2 Objetivos da Pesquisa-ação*

---

<sup>29</sup> Zuñiga, R. (1981). “*La recherche action et le controle du savoir*” en *Revue International d’action Communautaire*, VolIV, n. 25. Citado por Perez Serrano, op.cit. (p.39).

A Pesquisa-ação possui objetivos de *investigação e construção do conhecimento*; de *ação* – esta geralmente relacionada à transformação social<sup>30</sup>; e objetivo de *formação*, muito embora haja discordâncias entre vários autores sobre a inclusão de um ou mais desses objetivos (Goyette Lessard-Hébert, 1988). Essa perspectiva já se demonstra desde Kurt Lewin (1946), que considerava que:

A ação, a investigação e o treinamento formam um triângulo que deve ser mantido unido em benefício de qualquer um de seus componentes (p.21).

Segundo Rhéuame (1982)<sup>31</sup> as características presentes no modelo de Kurt Lewin foram evoluindo no sentido de uma implicação crescente das pessoas envolvidas<sup>32</sup>. Essa implicação entretanto, não representaria uma finalidade em si mesma, mas sim uma característica intrínseca da Pesquisa-ação (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

---

<sup>30</sup> Autores como Park (1990), Rahman e Fals Borda (1991), entre outros, reportando-se aos objetivos da *pesquisa participante*, afirmam que seu objetivo explícito é alcançar uma sociedade mais justa. Esse objetivo de transformação social radical seria a longo prazo, não podendo ser atingido em um ou dois projetos, ainda que seja essa a lógica que conduz a *pesquisa participante (IAP)*.

<sup>31</sup> Rhéuame, Jackes (1982) “La recherche- action: un nouveau mode de savoir?”. En *Sociologie et sociétés*, abril, 1982, vol XIV, 1, p.51-61. Citado por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

<sup>32</sup> Para Lopez de Ceballos (1988) - apoiada na tipologia desenhada por Henri Desroche - a *implicação* ocupa um lugar de destaque na prática investigativa, sendo os níveis dessa implicação (ou participação) que irão diferenciar as diversas modalidades de investigação – Pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa conscientizante, investigação aplicada, entre outras. Assim, a *Pesquisa-ação* aparece nessa tipologia como um “modelo ideal”: “*quanto mais profunda a explicação, mais significativa a aplicação e mais forte implicação, melhor a IAP*” (p.26). É interessante notar que essa autora se refere inúmeras vezes em seu livro à *investigación acción* (no Brasil, denominada Pesquisa-ação) e à *investigación-acción participativa - IAP* (no Brasil traduzida como pesquisa participante) como sinônimos, e se refere à pesquisa participante como *encuesta participante*, o que serve para ilustrar a



De acordo com uma definição de Thiollent (1988), a Pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

Esse autor mostra também a relevância da formação dentro do conceito da Pesquisa-ação, quando afirma que ela não se restringe à simples ação:

Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. [...] A ênfase da Pesquisa-ação pode ser dada a três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento (p.16-18).

Esses três elementos também estão presentes na definição dada por Kemmis e McTaggart (1992) à Pesquisa-ação:

É uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça em suas práticas sociais ou educativas, assim como uma compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Partindo de uma análise aprofundada de algumas definições, assim como da diversidade metodológica que apresentam, Perez Serrano (1990) afirma que todas as definições mostram traços comuns, mesmo que

---

diversidade de termos que se pode atribuir a um mesmo conceito e a confusão nomológica

expressados de maneira diferente, aludindo sempre à *prática*, à *reflexão* e à *melhora* de uma situação social concreta.

É importante ressaltar, ademais, alguns aspectos que diferenciam essa modalidade investigativa da pesquisa tradicional, quais sejam: a especificidade dos objetivos de transformação social que persegue; a maneira como são utilizados e modificados os métodos investigativos; as classes de conhecimento que produz e a maneira como relaciona o conhecimento com a ação social (Park, 1991, p.138). A Pesquisa-ação parte de uma nova filosofia e de uma concepção de mundo que pressupõe uma aproximação à realidade distinta de outras formas de investigação.

Segundo Perez Serrano (1990) a Pesquisa-ação:

Se caracteriza por ler, perceber e apreender a práxis cotidiana que emerge cada vez de forma diferente. Se caracteriza também [...] por valorizar aquilo que é nossa forma e modo mais comum de viver, por estudar e analisar os grupos e as necessidades nos quais se desenvolve normalmente nossa existência (p.87).

Dessa forma, serão brevemente expostos aqui os três objetivos principais da Pesquisa-ação. Optou-se por uma exposição desses objetivos em separado, não obstante se considere que na maioria das vezes esses se evidenciem de maneira concomitante.

### *2.2.1 Investigação*

A investigação na Pesquisa-ação é entendida como um *procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade, com uma expressa finalidade prática* (Ander-Egg, 1990, p.35).

**Perrenoud (1993), reportando-se à investigação científica, discorre sobre uma série de benefícios que essa pode suscitar dentro das ciências sociais. Para ele a investigação permite uma divisão mais fina e analítica da realidade, já que leva a uma visão mais precisa e diferenciada dos fenômenos que freqüentemente são percebidos superficialmente. A investigação, além disso, obriga a escutar e olhar com mais atenção. Segundo o autor, comumente as pessoas não vêem bem e nem sequer escutam, porque contam com o que vão ver e ouvir, ou porque têm preconceitos ou imaginam a realidade tal como a pensam; a investigação, dessa forma, poderia auxiliar a evitar-se os conceitos preconcebidos e a prestar uma maior atenção ao relativismo das situações concretas. Nessa direção, o autor afirma que a investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não dito; obriga a ter em conta a diferença e a diversidade e relativiza as evidências do senso comum.**

**Para Perez Serrano (1990), a investigação na Pesquisa-ação, exigiria, portanto, um novo tipo de investigador. Ela afirma que:**

**A Pesquisa-ação aporta um novo tipo de investigador ao reconhecer a possibilidade de construir o conhecimento científico com os implicados na ação social e educativa. [...] é participativo no processo de investigação, o que exigirá em ocasiões uma tomada de consciência de sua posição ideológica pois os valores estão integrados no processo de investigação como elemento fundamental (p.80).**

Através da investigação o que se pretende é adquirir um conhecimento mais profundo e sistemático de um determinado aspecto da realidade social, com o propósito de atuar transformadoramente sobre a mesma. Na Pesquisa-ação, a forma de estudar a realidade deve implicar a população estudada como agente ativo do conhecimento de sua própria realidade, facilitando a ela os conhecimentos necessários para atuar com o propósito de resolver alguns de seus problemas ou satisfazer algumas necessidades (Ander-Egg, 1990, p.32-33).

A investigação em Pesquisa-ação possui diversas funções. Uma primeira dimensão a ser analisada se apresenta em relação ao seu papel frente à ciência tradicional. Assim, sob essa perspectiva podem ser revistos os métodos e critérios de cientificidade considerados válidos, o papel que a ciência desempenha e, conseqüentemente, a escolha dos problemas estudados e a articulação da relação entre teoria e prática (Goyette Lessard-Hébert, 1988).

Para Thiollent (1988), a Pesquisa-ação (assim como a pesquisa participante) é freqüentemente criticada pelos riscos iminentes que comporta: abandono do ideal científico, manipulação política, etc. Esses riscos, entretanto, também existem em outros tipos de pesquisa e, segundo o autor, podem ser superados mediante um adequado embasamento metodológico.

As exigências de cientificidade, anteriormente postuladas e validadas somente obedeciam a critérios rígidos de objetividade, de neutralidade do investigador, de quantificação de dados e variáveis observáveis, não coadunam com as metodologias de investigação utilizadas pela Pesquisa-ação. Esses princípios, muito embora pertençam ao espírito científico, não são únicos e não se aplicam a todas as áreas com o mesmo grau de necessidade (Thiollent, 1988; Ander-Egg, 1990).

Segundo Fals Borda (1991):

A ciência, longe de ser aquele monstruoso agente de ficção científica, não é senão um produto cultural do intelecto humano, produto que responde a necessidades coletivas concretas [...] e também a objetivos determinados por classes sociais que aparecem dominantes em certos períodos históricos (p.68).

De acordo com esse autor, a ciência é construída através de métodos e técnicas aceitas por uma minoria, uma *comunidade científica* que, precisamente por estar conformada por homens e mulheres, está sujeita aos valores, interesses, crenças, estereótipos e interpretações de seu contexto social específico. Por esse motivo, não se pode aceitar nenhum valor absoluto

no conhecimento científico, uma vez que ele está atrelado aos interesses objetivos das classes responsáveis pela formação e acumulação, ou seja, pela *produção* do conhecimento (Fals Borda, 1991).

Uma de suas afirmações demonstra uma crítica contundente às exigências pragmáticas que cerceiam o fazer científico:

A comunidade de cientistas especializados ocidentais de hoje pretende monopolizar o que é a ciência e ditamizar sobre o que é e o que não é científico. Este nível tem claras conseqüências na manutenção do *status quo* político e econômico que se resolve ao redor do sistema capitalista e industrial dominante [...] Para tanto, os cientistas preferem manejar dados e fatos congruentes com as finalidades do sistema capitalista, e relegam, reprimem ou suprimem outros que, por destacar-se ou inventar-se, revelariam alternativas contraditórias, inconsistências e debilidades inerentes ao sistema (Fals Borda, 1991, p.69).

Há que considerar-se que os dados obtidos fora desse *maniqueísmo* científico possuem sua própria estrutura cognoscitiva e podem ter sua própria linguagem e sintaxe, o que não significa que sua obtenção seja obrigatoriamente anticientífica e que caminhe em oposição ao processo de conhecimento científico, tecnológico e artístico que caracterizam a história da humanidade (Fals Borda, 1991).

**Thiollent (1988) considera que a Pesquisa-ação não perde sua legitimidade científica pelo fato de incorporar raciocínios imprecisos,**

**dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes. Não se pretende enquadrá-la em rígidas regras formais. Para Lopez de Ceballos (1987) a simplificação dos métodos não infere em seu empobrecimento e pode, inclusive, representar um aumento de sua riqueza interna. Adicionalmente, a mensuração quantitativa de atitudes e comportamentos se mostra muito dificultada em função do alto grau de abstração e subjetividade que essas variáveis compreendem em seu bojo de análise. Tal metodologia poderia levar a uma “pseudocientificidade”, ou seja, na crença em uma neutralidade científica, demagógica e elitista.**

De acordo com Fals Borda (1991), a ciência deveria transcender as exigências reducionistas:

O conceito de verdade [...] já não parece fixo nem determinado, senão que se dá desde uma posição de poder que formaliza ou justifica o conhecimento aceitável [...]. Por isso, ser cientista hoje é estar comprometido com algo que afeta o futuro da humanidade. Assim, a substância da ciência resulta ser qualitativa e cultural; não é a mera medição estatística, senão a compreensão das realidades (p.72).

A quantificação de variáveis em pesquisa social é intrincada e, muitas vezes, não passa de simples produção de dados (Thiollent, 1997).

*“Uma ciência se faz com dados como uma casa se faz com tijolos; mas um monte de dados não é ciência, como um monte de tijolos não é uma casa” (Henri Pointcarré, citado por Lopez de Ceballos, 1988, p. 09).*

Assim, uma vez considerando-se que o problema de cientificidade que envolve a Pesquisa-ação, assim como a investigação em geral, está mais relacionado à forma como se desenvolve essa prática, e não em preceitos intrínsecos desse modelo investigativo, interessa agora tratar de outros aspectos da investigação dentro dessa perspectiva metodológica.

Segundo Goyette y Lessard-Hébert (1988), na Pesquisa-ação a investigação exerce também uma função de descrição da realidade, que se caracteriza pela situação de seu objeto, ou seja, uma situação problemática concreta, vivida nas dimensões espaço-temporais reais em que participantes e investigadores estão envolvidos. Descrever o real, seria então, tentar, através da observação e da operacionalização dos conceitos, captar o que se passa em um campo preciso do real empírico.

Uma vez exposto de maneira concisa algumas das funções que desempenha a investigação dentro da Pesquisa-ação, serão colocados a seguir alguns dos pressupostos relacionados aos objetivos da ação vinculados à Pesquisa-ação.

### *2.2.2 Ação*



Lewin afirmava em seus escritos que a Pesquisa-ação não pretendia uma ação sem investigação, nem tampouco uma investigação sem ação<sup>33</sup>. A perspectiva em que a ação é compreendida nessa metodologia de pesquisa pode diferir bastante dentro da concepção de cada autor.

Em princípio, a própria atividade investigativa já constitui-se uma forma de ação - entendida como organização, mobilização, sensibilização e conscientização (Ander-Egg, 1990, Park, 1991). Entretanto, a ação como objetivo da Pesquisa-ação vai mais além da pura prática investigativa.

Para Elliot (1990) a Pesquisa-ação se caracteriza por ser o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. Assim, na Pesquisa-ação as teorias não se validam isoladamente para depois serem aplicadas na prática, senão que se fazem válidas através da ação, da própria prática (Perez Serrano, 1990).

Alguns autores consideram que a ação deve estar sempre voltada para a transformação social, seja ela adaptadora, seja transformadora. Aqui se encontram algumas congruências entre a Pesquisa-ação e a educação popular<sup>34</sup>: a ação adaptadora seria aquela que está a favor do poder, que busca manter o *status quo*; a ação transformadora se une a um projeto político,

---

<sup>33</sup> Citado por Goyette y Lessard-Hébert (op.cit.).

<sup>34</sup> Gauthier, Benoît (1984). "La recherche-action", en *Recherche sociale, de la problématique a la collecte des données*. Quebec, Presses de L'Université du Quebec, p.455-468. Citado por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

crítico, reivindicador – como o é a conscientização de Freire (Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Ander-Egg, 1990).

Thiolent (1997) quando trata das limitações dos objetivos da Pesquisa-ação nas organizações<sup>35</sup>, considera a ação de um ponto de vista mais restrito, encontrando-se esta voltada para problemas mais delimitados, como problemas de relacionamento entre áreas da organização, redefinição de identidade, treinamento de certas categorias de pessoal, etc.

Esse autor afirma que, no contexto das organizações, *os pesquisadores e demais participantes não devem ficar iludidos por visões absolutizadas de comprometimento e mudança* (p.28). Para ele esse tipo de pensamento está comumente ligado a questões religiosas ou políticas, o que lhe parece afastado da problemática estritamente metodológica:

O maior objetivo da pesquisa é produzir novas informações, estruturar conhecimentos e delinear ações. Não se trata apenas de expressar sentimentos ou crenças. A concepção e a aplicação visam gerar informações baseadas em observação e questionamento e com base nela seja possível firmar novas convicções entre os atores (p.28).

Por muito que essa visão tenha sua validade em alguns casos específicos, e ainda aceitando as limitações das transformações sociais possíveis dentro de processos investigativos e educativos, esse pensamento

---

<sup>35</sup> Organizações estas que entende por: *qualquer entidade que agregue grupos sociais cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos [...] – empresas de*

descarta a *utopia necessária* (da qual fala Paulo Freire) intimamente relacionada a trabalhos no campo das ciências sociais e na qual se apoiou a presente investigação. De acordo com Rahman y Fals Borda (1991):

Uma vez que a *Investigación Acción Participativa* (IAP)<sup>36</sup> se baseia em uma rigorosa busca de conhecimentos, é um processo aberto de vida e de trabalho, uma vivência, uma progressiva evolução em direção a uma transformação total e estrutural da sociedade e da cultura com objetivos sucessivos e parcialmente coincidentes. [...] Enfim, é uma filosofia de vida na mesma medida que é um método (p.213).

Seja como for – adaptadora ou transformadora – a ação deverá servir-se de uma teoria e apontar na direção da inter-relação entre teoria e prática.

**Vários autores citados por Goyette y Lessard-Hébert (1988) afirmam que a Pesquisa-ação pretende simultaneamente investigar e atuar, como uma espécie de dialética do conhecimento e da ação, e que tende ao mesmo tempo a criar uma mudança na situação concreta e a estudar as condições em que os resultados foram produzidos.**

Para Perez Serrano (1990) na Pesquisa-ação a teoria não se apresenta como um elemento separado e regulador da prática, mas sim *como um*

---

*produção ou serviços; administrações públicas, centros de pesquisa científica ou tecnológica; associações profissionais ou sindicatos; outras entidades sem fim lucrativo* (p.13).

<sup>36</sup> O termo *Investigación-Acción Participativa* (IAP) foi mantido, uma vez que alguns autores podem considerar que esta e a Pesquisa-ação não tratam da mesma estratégia metodológica.

*elemento que ilumina, orienta e anima a prática na dinâmica de ação-reflexão* (p.77).

Por fim, somado aos objetivos de investigação e ação, alguns autores consideram que a *formação* representa também um dos principais objetivos da Pesquisa-ação, e a maneira como essa formação é entendida será discorrida na seqüência.

### *2.2.3 Formação*

A aprendizagem dentro do processo investigativo representa o terceiro aspecto da Pesquisa-ação. Goyette y Lessard-Hébert (1988) se reportam a vários autores que insistem no papel formativo dessa estratégia metodológica. Vuille (1981) afirma que:

A Pesquisa-ação é uma nova prática para todos que participam dela (...). A Pesquisa-ação implica, pois, o aprendizado de uma prática nova tanto para o prático como para o investigador (p.46)<sup>37</sup>

Para Auclair (1980):

---

<sup>37</sup> Vuille, Michel (1981) "La recherche-action: une pratique nouvelle ou comment s'impliquer autrement dans une recherche sur les plans personnel, professionnel et institutionnel" in Revue internationale d'action communautaire, vol 5, n. 45, p.68-73. Citado por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

O termo Pesquisa-ação será melhor empregado para designar uma metodologia suscetível de permitir aos indivíduos que se informem sobre o meio no qual vivem e sobre eles mesmos... (p.46) <sup>38</sup>

No processo da Pesquisa-ação todas as pessoas envolvidas estão em constante formação: através da reflexão sobre a ação, através dos relacionamentos sociais que travam, das estratégias metodológicas que lançam mão para atingir objetivos comuns, etc.

**Quando as pessoas refletem sobre seus problemas e buscam soluções conjuntas em direção a uma transformação da realidade em que estão inseridas, supõe-se que devem buscar também uma modificação em seus valores, em suas atitudes, nas relações interpessoais; assim, a transformação social partiria obrigatoriamente de uma transformação individual.**

Segundo Goyette y Lessard-Hébert (1988) a noção de formação ou de educação de adultos freqüentemente vem associada à Pesquisa-ação. A formação estaria relacionada também ao aprendizado de um processo de investigação (incluindo habilidades de observação, de análise, de avaliação), que representaria um meio para os adultos prosseguirem uma formação profissional.

---

<sup>38</sup> Auclair, René (1980), "La recherche-action remise en question" in Service Social, 29, 1, 2, 182-190. Citado por Goyette Lessard-Hébert, op.cit.

Somado a isso, as relações travadas entre as pessoas que participam do processo investigativo baseiam-se na troca de conhecimentos o que, em princípio, já determina um crescimento individual. Como afirmam Rahman y Fals Borda (1991), o processo da Pesquisa-ação deve afirmar a importância do outro, respeitando as diferenças, reconhecendo o direito que todos têm de viver e deixar viver: *quando nos descobrimos nas outras pessoas, afirmamos nossa própria personalidade, nossa própria cultura e nos harmonizamos com um cosmos vivificado* (p. 221). Nessa perspectiva todos se formam, investigadores e demais participantes.

Em função do caráter cooperativo da Pesquisa-ação, a comunicação e a linguagem utilizada entre os atores desempenha um papel extremamente importante (Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Thiollent, 1988; 1997; Kemmis, & McTaggart, 1992; Paiva & Alexandre, 1998).

Essa comunicação, segundo Goyette y Lessard-Hébert (1988) pode dar-se em dois sentidos:

- a) *um investigador comunica informações sobre os resultados e o processo de investigação às pessoas implicadas;*
- b) *alguns práticos, gente do meio, comunicam informações sobre seus problemas, seu meio, suas percepções, suas reações frente ao processo e aos resultados da investigação* (p.61).

A comunicação se mostra presente na Pesquisa-ação desde a transmissão de conhecimentos, divulgação dos resultados da investigação, negociação entre pesquisadores e participantes até finalidades relacionadas à ação e à formação (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

A transferência de conhecimentos constitui uma forma de socialização e democratização do saber (Ander-Egg, 1990; Park 1991). Todo o processo investigativo no desenvolvimento da Pesquisa-ação está intermediado pela linguagem e pela comunicação. Não se troca conhecimentos se a comunicação se mostra truncada por uma linguagem ininteligível para uma das partes.

De acordo com Lamoureux et al. (1984)<sup>39</sup>:

Para sair do “gueto científico” há que aprender a expressar-se em uma língua compreensível. Uma estrutura simples e clara não diminui o rigor nem a seriedade de uma análise (p.62).

Assim, a linguagem utilizada na Pesquisa-ação deve representar um facilitador da comunicação, e não seu impedimento.

Segundo Kemmis & McTaggart (1992):

---

<sup>39</sup> Lamoureux, Henri; Mayer, Robert e Panet-Raymond, Jean (1984), *L'intervention communautaire*, Montreal, Éditions Saint-Martin, 231p. Citado por Goyette Lessard-Hébert (op.cit.).

O indivíduo é portador de linguagem, mas “recebe” a linguagem, já que a encontra preconstituída como um aspecto da cultura de um grupo ou da sociedade; a linguagem contém um potencial expressivo e comunicativo, e o modo que a utilizamos só pode mudar se mudam também os “acordos” sociais acerca de como utilizar a linguagem. As pautas de utilização da linguagem são um primeiro aspecto da cultura de um grupo (p.23).

Compreender a linguagem do outro é fundamental para a comunicação entre investigadores e participantes e para o aprendizado mútuo:

É a partir de nossa fala que obteremos respostas, concordância ou reprovação para nossas ações, é que serão alocados recursos e mobilizados esforços conjuntos para o cumprimento das diversas etapas, seja comprar os refrigerantes de uma festa de aniversário ou para concluir a montagem de um satélite (Brose, 1995:18)<sup>40</sup>.

Somente se pode colaborar para a formação do outro aceitando que esse não é um processo unilateral. De acordo com Park (1991) o aspecto fundamental de distinção entre a Pesquisa-ação e outros modelos investigativos é o diálogo, uma vez que é mediante este que as pessoas podem intercambiar não somente informações, mas sentimentos e valores. Para ele, os problemas das pessoas comuns devem ser compreendidos com o *coração e com a cabeça*, representando o diálogo algo mais que um instrumento de investigação, já que dialogar é humano.

---

<sup>40</sup> Brose, Markus. *Gerenciamento Participativo e o método ZOPP da GTZ*. In: Klausmeyer, A. e Ramalho, L. (Org.) *Introdução a Metodologias Participativas – um guia prático*. Recife: DED, 1995, p. 18. Citado por Carneiro (1998), p.99-105.



### *2.3 Planejamento*

A Pesquisa-ação, portanto, é um processo metodológico mediado pelo diálogo onde se busca perceber os problemas concretos de uma dada realidade social, atuar conjuntamente com as pessoas que vivem esses problemas em seu cotidiano, buscando sua resolução – ou pelo menos uma maior conscientização sobre suas origens e possíveis soluções – e proporcionando aos participantes e investigadores a aprendizagem de uma prática nova em busca de uma transformação social. O planejamento da Pesquisa-ação deve, por conseguinte, abarcar essas finalidades em seu desenvolvimento metodológico.

A Pesquisa-ação, segundo o enfoque de Lewin, se caracteriza por diversas etapas cíclicas (como uma escada em espiral): planejamento, ação e avaliação dos resultados da ação. Na prática, o processo começaria com uma proposição do que se deseja mudar ou melhorar; a seguir o grupo identificaria uma área na qual percebe um complexo de problemas aonde hajam preocupações mútuas (preocupação temática); essa idéia geral desencadearia uma exploração do meio no qual se contextualiza a temática levantada; finalmente o grupo decide um plano de ação geral. A partir de uma divisão do trabalho em escalas atingíveis, abordar-se-á o primeiro passo da ação: uma mudança estratégica que deve apontar não somente para uma melhora, mas também para uma compreensão mais fina do que se poderá alcançar

posteriormente. O segundo passo será a reflexão crítica sobre a ação – o que equivaleria a uma nova exploração – e que deverá indicar um novo planejamento e assim sucessivamente (Kemmis, & McTaggart, 1992).

O modelo de Lewin serve de base para muitos outros. Perez Serrano (1990) descreve em seu livro propostas de vários autores (Hill e Kerber, 1967; Hare, 1985; Elliot, 1986; Goyette e Lessard-Hébert, 1988) que, em linhas gerais, seguem esse mesmo modelo, muito embora tenham acrescentado alguns aspectos em função do conceito que têm da Pesquisa-ação e de sua aplicação concreta.

A título de exemplo, serão citadas as fases propostas por Thiollent (1997)<sup>41</sup>. Esse autor apresenta quatro ações necessárias para o desenvolvimento da Pesquisa-ação:

1. Fase exploratória ou de diagnóstico
2. Fase de pesquisa aprofundada
3. Fase de ação
4. Fase de avaliação.

---

<sup>41</sup> Goyette e Lessard-Hébert (1988) também citam outros tantos autores que baseiam suas propostas no modelo de Lewin. Um exemplo é Isidore Chein *et al* que definem cinco funções possíveis da Pesquisa-ação (correspondentes a diferentes fases de um processo circular): 1. Diagnóstico; 2. Planejamento da ação; 3. Realização da ação; 4. Avaliação das consequências da ação; 5. Identificação das aprendizagens realizadas. (Chein Isidore, Cook, Stuart W. E Harding John (1948). "The field of Action Research", in *American Psychologist*, vol 3, 2, p.43-50. Citado por Goyette Lessard-Hébert, op.cit.

Na fase de *diagnóstico* o que se pretende é detectar os problemas concretos da realidade social em que estão inseridos os participantes da pesquisa, dentro de um contexto espaço-temporal específico. Ainda nessa fase, procurar-se-á definir quem serão os atores da investigação e esboçar tipos de ações possíveis.

Na fase de *pesquisa aprofundada* a situação é investigada através de diversos instrumentos de coleta de dados – entrevistas, observação, análise de documentos, entre outros (*fase de planejamento* de Lewin).

Na fase que o autor denomina de *ação*, o intuito é de divulgar os resultados alcançados até o momento e de definir ações concretas conjuntas e seus objetivos, visando solucionar os problemas levantados.

Na fase de *avaliação*, o que se deve buscar é um redirecionamento das ações e resgatar o conhecimento produzido durante o processo (as duas últimas são coincidentes com a *fase de ação* e de *avaliação* de Lewin).

Para Perez Serrano (1990) os diferentes modelos de investigação em Pesquisa-ação representam uma linha norteadora que tende a indicar as vias consideradas mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. É importante ressaltar também que a natureza cíclica do enfoque de K. Lewin reforça a necessidade de flexibilidade nos planos de ação em função da complexidade das situações sociais concretas. Para esse autor seria

impossível, na prática, prever tudo o que deve ser feito (Kemmis, & McTaggart, 1992).

## *2.4 Principais características da Pesquisa-ação*

A Pesquisa-ação possui algumas características intrínsecas ao seu processo, coincidentes ou não entre os diversos estudiosos no assunto, mas que podem servir para compreender melhor sua natureza e defini-la como um processo investigativo alocado em uma situação concreta e que busca uma mudança efetiva em diferentes âmbitos.

Jacob (1985) apresenta as seguintes características:

- é uma experiência concreta (não uma simples simulação) que se inscreve num mundo real e não somente no pensamento;
- a seleção de uma problemática e a definição de seus objetivos não se faz a partir da teoria ou de hipóteses a negar ou confirmar mas sim em função de uma situação global concreta;
- os investigadores não trabalham com grupos artificiais compostos de indivíduos isolados socialmente, mas sim com grupos reais dentro de seu contexto habitual;
- persegue uma mudança efetiva nos grupos, instituições ou, inclusive, meios concernentes;
- os objetivos podem ser definidos pelos iniciadores do projeto e pelo conjunto dos participantes ou por uma parte deles e de grupos comprometidos no processo de investigação;

- tem um interesse em si mesma como apoio a um processo global de transformação;
- os investigadores estão comprometidos no processo; não são somente observadores da realidade, isto é, eles participam e atuam;
- é, de preferência, multidisciplinar;
- o processo se realiza em pequena escala;
- leva a generalizações com o fim de guiar ações posteriores ou por em evidência princípios e leis;
- aclara reciprocamente a teoria e a prática;
- com frequência é difícil levar a cabo a Pesquisa-ação pelas seguintes razões
  - grande número de pessoas implicadas;
  - interesses divergentes;
  - atemoriza porque exige crítica e auto-crítica;
- as hipóteses são induzidas pela observação de fatos (não de um quadro teórico existente);
- os resultados devem apoiar estratégias a desenvolver.

No presente trabalho, a Pesquisa-ação serviu para dar respaldo à investigação científica realizada ao mesmo tempo que a intervenção do grupo de universitários da UFSCar em Ouriçangas, em 2001. Somada à Educação Popular, possibilitou a construção de metodologias que permitissem um diálogo constante entre teoria e prática, entre a reflexão e a ação, entre o saber acadêmico e o saber popular, buscando a superação de problemas concretos apontados por pessoas da comunidade, que representavam os próprios sujeitos de sua formação.

O próximo capítulo tratará mais especificamente da formação de agentes comunitários de Lazer, procurando aprofundar tanto a concepção de Lazer como do papel de possíveis agentes comunitários nessa área.

*Lazer e Educação Física*

### *3. Lazer e Educação Física*

#### *3.1. As atividades físicas como manifestações culturais do Lazer*

A realização de atividades físicas é uma prática social desde que se tem notícia sobre os hábitos da humanidade, uma vez que reflete a expressão de desejos, necessidades ou de interesses de um grupo de pessoas buscando seu enriquecimento pessoal e/ou coletivo.

A postura humana (quadrúpede na era primitiva) transformou-se e desenvolveu-se com vistas a superar – através das relações com a natureza e dos homens e mulheres entre si – as necessidades surgidas como fome, sede, frio, auto-defesa, etc. (Oliveira, 1990; Coletivo de Autores, 1992).

Assim, a espécie humana desde os primórdios da civilização tem realizado atividades físicas, através de movimentos naturais, que lhe garantiram a própria sobrevivência: corridas, lutas, arremessos, saltos, escaladas, etc. Essa adaptação do homem e da mulher à natureza, a superação de obstáculos e a resolução de problemas através de atividades corporais no decorrer da história leva à consideração de que:



A materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados e transmitidos pela humanidade (Coletivo de Autores, 1992, p.39; grifo nosso).

As transformações das expressões corporais ao longo da história refletem os valores e o contexto político, social e cultural de cada época, bem como as relações de poder e o confronto de interesses dentro da sociedade em que se inserem (Brunhs, 1993).

Daolio (2001) afirma que o corpo expressa valores e princípios fundantes da cada sociedade e que a Educação Física, como área que tem o movimento humano como um dos objetos de estudo, deve atentar para essas relações:

Qualquer atuação realizada sobre o corpo humano deve considerar e respeitar esses princípios, sob o risco de se tornar ou uma atividade descontextualizada para o grupo, ou de se constituir numa intervenção autoritária que ignore os interesses do público a que se destina. Portanto, atuar no corpo implica sempre atuar sobre valores, crenças, normas e princípios da sociedade na qual esse corpo está inserido. Não considerar isso culmina em reduzir o alcance de qualquer prática, seja ela educativa, recreativa, reabilitadora ou expressiva (p.32)

O mesmo autor ressalta que os objetos de estudo da Educação Física não são somente o corpo ou o movimento humano:

A Educação Física lida com uma cultura relacionada às questões corporais, cultura essa que foi criada e sistematizada pelo homem desde seu surgimento, sendo constantemente atualizada e ressignificada (Daolio, 2001, p.32)

A área de Educação Física não pode restringir as experiências motoras das pessoas, pelo contrário, esta deve ser entendida sob uma perspectiva de reflexão sobre sua *cultura corporal*, ampliando as possibilidades do movimento bem como a capacidade interpretativa sobre o mesmo. No livro Metodologia do Ensino de Educação Física vários estudiosos reuniram-se para discutir questões relacionadas à área, enfocando principalmente a Educação Física escolar. Para esses autores:

“A Educação Física Escolar busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (Coletivo de Autores, 1992, p.38).

Assim, tratar-se-á aqui de uma Educação Física que instigue a reflexão sobre os movimentos e sobre a cultura corporal construída em diferentes grupos sociais, que privilegie a participação e que se constitua numa educação

que tenha espaço para o sonho, para a esperança, para a denúncia e também para a utopia.

No presente estudo, serão enfocadas *manifestações do Lazer* que relacionam-se especificamente – e por vezes não somente – com a área de Educação Física.

### *3.2 Lazer*

Muitos teóricos dedicaram-se à investigação e discussão sobre o Lazer e suas implicações históricas, sociais, culturais e políticas (Joffre Dumazedier, Johan Huizinga, Nelson Carvalho Marcellino, Renato Requixa, Luís Otávio de Lima Camargo, Paulo de Salles Oliveira, entre outros). Há divergências e convergências na conceituação do termo e nas considerações sobre as relações que fundamentam o Lazer.

Não almeja-se na presente investigação, entretanto, aprofundar essas discussões, pelo contrário, pretende-se fazer um recorte conceitual buscando explicitar a ótica sob a qual esse tema foi tratado aqui.

#### *Para Dumazedier (1976):*

*O Lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver*

*sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p.34).*

Segundo o mesmo autor o Lazer pode manifestar-se em distintas atividades – artísticas, intelectuais, físicas, manuais e associativas<sup>42</sup> – e o interesse expresso de forma preponderante é o que irá possibilitar a classificação desses conteúdos. Marcellino (2002) traça os seguintes comentários sobre cada um desses interesses:

O campo de domínio dos interesses artísticos é o imaginário – as imagens, emoções, sentimentos; seu conteúdo é estético e configura a busca da beleza e do encantamento. Abrange todas as manifestações artísticas.

Já nos interesses intelectuais, o que se busca é o contato com o real, as informações objetivas e as explicações racionais. A ênfase é dada ao conhecimento vivido, experimentado [...].

Por sua vez, as práticas esportivas, os passeios, a pesca, a ginástica e todas as atividades onde prevalece o movimento, ou o exercício físico, incluindo as diversas modalidades esportivas, constituem o campo dos interesses físicos.

O que delimita os interesses manuais é a capacidade de manipulação, quer para transformar objetos ou materiais – por exemplo o artesanato e o *bricolage* -, quer para lidar com a natureza, como no caso da jardinagem e no cuidado com animais.

A quebra da rotina temporal e espacial, pela busca de novas paisagens, de novas paisagens, de novas pessoas e costumes, é a aspiração mais presente nos interesses turísticos [...].

---

<sup>42</sup> Camargo (1986) acrescenta a esse rol as atividades turísticas.

Quando se procura fundamentalmente os relacionamentos, os contatos face a face, o convívio social, manifestam-se os interesses sociais<sup>43</sup> no Lazer (Marcellino, 2002, p.18).

Esses interesses, muitas vezes, ocorrem concomitantemente. O *prazer* por uma prática esportiva, por exemplo, freqüentemente vem acompanhado do *prazer* pelo associativismo, entre outras tantas possibilidades de vivenciar o Lazer em atividades conjuntas. Como afirma Marcellino (1990):

Quase sempre um outro interesse cultural no Lazer – arte, esporte, etc. – dá as bases, e até serve de “desculpa” para a satisfação de interesses sociais [...]. Isso quer dizer, por exemplo, que após freqüentar, por um certo período, um grupo de caminhada, de volei, etc., sua continuidade pode não dizer respeito ao aprimoramento da forma física, mas também à oportunidade de convivência. Em outros casos, é a procura do relacionamento social que leva ao desenvolvimento de atividades “culturais” ou de Lazer (p.41)

Independente dos interesses numa ou outra manifestação do Lazer, o que se mostrará presente, em geral, é a *busca pelo prazer*.

Segundo Marcellino (2002) dois aspectos são considerados fundamentais para a compreensão do Lazer: *tempo e atitude*

O Lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade.

---

<sup>43</sup> Ou associativos, segundo denominação de Camargo (1986) e Dumazedier (1976).

O Lazer ligado ao aspecto tempo considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas (p. 8.).

Essa relação entre *tempo e atitude*, bem como o entendimento do papel que cada um desses aspectos representa na vivência do Lazer, possui interpretações díspares entre diferentes estudiosos da área.

Apesar de distintas linhas de pensamento, o *tempo de Lazer* aparece na maior parte dos casos intimamente relacionado com o *tempo do trabalho*. Em virtude da banalização do termo no uso coloquial, onde Lazer pode ser qualquer coisa que implique em *não seriedade*, não é incomum a concepção do Lazer como algo que ocorre somente como contraposição ao trabalho.

Considerar o Lazer como *a outra face da moeda*, contudo, implica em reforçar uma compreensão utilitarista dessa prática, como instrumento de escape e alienação dos problemas emergidos nas relações sociais e familiares, como tempo de superação ou recuperação da força de trabalho.

Uma definição dada por Marcellino (1995), baseada em alguns de seus trabalhos anteriores, aponta caminhos para uma concepção menos dicotômica do Lazer:

O Lazer é entendido por mim como a cultura [...] vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. É fundamental, como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. “A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela

atividade prática ou contemplativa”. Essa cultura vivenciada no “tempo disponível” não é considerada em contraposição, mas em estreita ligação com o trabalho e com as demais esferas da vida social, combinando os aspectos tempo e atitude (p.17)

O acesso ao Lazer, todavia, é restringido devido a algumas barreiras, como o nível sócio econômico, por exemplo, que facilita, dificulta ou até impede a participação de pessoas ou grupos sociais. Questões de gênero também limitam as oportunidades de Lazer, sendo notório o menor envolvimento de mulheres nessas atividades. Marcellino (2002) cita esses além de outros aspectos a serem considerados:

A classe social, o nível de instrução, a faixa etária, o sexo, o acesso ao espaço, a questão da violência crescente nos centros urbanos, entre outros fatores, limitam o Lazer a uma minoria da população, principalmente se considerarmos a frequência na prática e a sua qualidade (Marcellino, 2002, p.24).

Projetos que visam à democratização do Lazer deveriam preocupar-se com o aprofundamento da discussão sobre essas barreiras, procurando refletir sobre suas causas e minimizar suas conseqüências.

Apesar das dificuldades que interpõem-se na vivência do Lazer, e da crescente utilização do Lazer como espaço de tempo para o consumo ou como forma deturpada de “circo” (*pane et circenses*)<sup>44</sup>, ainda existem muitas possibilidades de manifestação do lúdico em conteúdo e forma quando se trata do Lazer (Marcellino, 1990).

---

<sup>44</sup> É bastante comum a visão do Lazer como “válvula de escape” da realidade social, ou sua associação ao consumo puro e simples (Marcellino, 1990).

*França (1999) afirma, ao reportar-se às manifestações do Lazer, que estas devem ser reconhecidas como uma construção histórica enquanto elaboração cultural do desejo do homem pelo prazer, pelo bem estar, pelo lúdico, sem descartar, entretanto, a necessidade de se refletir sobre suas expressões atuais e reconhecer o que aliena e o que humaniza.*

Para Marcellino (1990), o Lazer é uma possibilidade privilegiada para a vivência de valores com vistas à transformação da realidade e é colocado frequentemente como uma reivindicação social:

Através do Lazer são reivindicadas formas de relacionamento social mais espontâneas, a afirmação da individualidade, a convivência com, ao invés do domínio da natureza, etc. Falar no caráter revolucionário do Lazer implica em sublinhar mudanças ou questionamentos de valores. Ao contrário de aceitar sua concepção utilitarista, incide dialeticamente sobre a sociedade urbano-industrial como gerador de valores que a contestam. (Marcellino, 1990, p.45)



*No presente trabalho serão enfatizadas as manifestações do Lazer entendidas como aquelas atividades espontâneas e voluntárias, realizadas no tempo disponível, sem objetivos utilitaristas, mas realizadas simplesmente pelo prazer que conferem (Camargo, 1986), buscando formas de viver mais humanas e significativas. Essa busca se justifica com a afirmação de Carvalho (2001):*

É no modo de viver que está o segredo. Liberdade ou escravidão e pensamento ou submissão estão no modo de vida, que é ético e estético. O modo de viver cria regras éticas, e ao mesmo tempo, faz do corpo e da alma uma conquista, ou uma frustração. Cria o modo de pensar e de agir. [...] o viver não acontece na extensão, é na intensidade, é na relação. O sentido da vida está na tarefa de reconquistar o poder de gerar transformações de si, de conceber soluções, relações, percepções, sensações, idéias e afetos (p.89).

*Tratar-se-á aqui, portanto, do Lazer como possibilidade para o desenvolvimento pessoal; como oportunidade para uma participação mais efetiva nos planos cultural e social; como espaço e tempo que*

*possibilitam o aguçamento da sensibilidade e da criatividade (Marcellino, 1990). Tratar-se-á aqui do Lazer em seu duplo aspecto educativo, ou seja, como veículo e objeto da educação (Marcellino, 1995) e que, por isso, permite aos sujeitos novos horizontes, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida (França, 1999). Enfim, tratar-se-á aqui do Lazer que tem o lúdico como elemento fundante (Silva, 1999; p.56).*

### *3.3 O Lúdico, o jogo e o Lazer*

Para Olivier (1999), o lúdico deve ser considerado em seus aspectos fundamentais:

- lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade [...] É o “gosto porque gosto”.
- lúdico é espontâneo. Difere assim de toda atividade imposta, obrigatória; [...] aqui prazer e dever não se encontram.

- lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados.
- lúdico se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação para futuro. Sendo o hoje a semente da qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente.
- lúdico privilegia a criatividade, a inventividade, a imaginação por sua própria ligação com os fundamentos do prazer (p.21-22).

Para Huizinga (1980) o lúdico realiza-se através do jogo e é, essencialmente, divertimento, prazer, alegria. De acordo com esse autor:

**O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 1980, p.16).**

O jogo é considerado pelos estudiosos da área como experiência fundamental de desenvolvimento humano, o que demonstra-se na seguinte colocação:

É no jogo que contemplamos, que projetamos, que construímos [...] É pelo jogo que a humanidade se insinua por toda a parte, e é pelo jogo que essa humanidade se desenvolve (Chateau, 1987, p.123).

Não existe um local específico para o jogo: o conteúdo e significado do jogo transcende o local onde ocorre na direção de descobertas e alternativas. Ele faz parte da infância, é a atividade da criança, proporcionando uma relação dialética entre fantasia e

realidade e apontando formas transformadoras de se trabalhar essa realidade (Mello, 1999; p.29).

Por outro lado, apesar dos valores implícitos, o jogo perdeu espaço em nossa sociedade, talvez em decorrência do que Marcellino chama de “furto do lúdico na infância”:

A análise da criança inserida na sociedade demonstra que, de uma perspectiva mais geral, vem se verificando o furto da possibilidade de vivência do lúdico na infância, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo obrigatório de determinados bens e serviços. (Marcellino, 1990, p.55).

Segundo o mesmo autor, a própria escola colabora para esse processo:

Uma vez que raramente a atividade lúdica é considerada dentro de seu espaço e, quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo” que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do “riso poético”, a sisudez do realismo (Marcellino, 1990, p.75).

Além disso, o trabalho escolar de uma maneira geral não é visto como travessia, só se considera a margem a ser alcançada<sup>45</sup>. Não se saboreia o presente, acelera-se o presente em busca de um futuro determinado (Marcellino, 1990).

---

<sup>45</sup> *Rubem Alves escreve sobre essa questão ao tratar da inutilidade da infância em seu livro “Estórias de quem gosta de ensinar” (Alves, 1984 p.05 -08).*

Walter Benjamin escreveu, na Alemanha de 1928 que, “*demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas*” (Benjamin, 1984, p.64).

Ainda hoje nota-se, no ambiente escolar, a forte presença da racionalidade, da produtividade, da competição, da disciplina, do esforço, da responsabilidade; o lúdico, por outro lado, é *banido da vida das crianças, ou ao menos é o que se tenta* (Olivier, 1999, p.20).

A escola pode vir a representar um rico espaço para as manifestações de Lazer, considerando principalmente o lúdico e o jogo como expressões legítimas da infância<sup>46</sup>. Para Marcellino (1990):

O primeiro argumento que deveria justificar a vivência plena do lúdico pela criança é que o jogo, a brincadeira, o brinquedo, são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua necessidade. Mas deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui para sua formação como ser realmente humano, participante da

---

<sup>46</sup> Tal é a preocupação com o Lazer na escola que autores como Teresa Luiza França chegam a afirmar que “Uma das formas de apropriação do Lazer é sua inclusão no projeto de escolarização enquanto conteúdo de ensino” (1999; p.40). Outros autores, entretanto, não concordam com tal proposta, uma vez que ela poderia acarretar mais uma “pasteurização” do Lazer no ambiente escolar do que estimular manifestações espontâneas nessa área. “A proposta é que a escola passe a aprender do jogo, do sonho, buscando “pistas” para a

sociedade em que vive, não somente como “produto” e consumidor.  
(Marcellino, 1990,p.72)

No Brasil, outro agravante ao tratar do *furto do lúdico* é o trabalho infantil, formal ou assistemático, principalmente entre crianças da classe proletária. São dois lados de uma mesma moeda: a escola ora prepara um futuro “vencedor”, filhos das classes privilegiadas, ora é conivente com a exploração de mão de obra barata, não investindo na mudança do “status quo”. A maratona de deveres daquelas que representam os *futuros vencedores* (cursos de idiomas, informática, artes, esportes, etc.):

A idéia do Lazer relacionado com a ociosidade improdutiva e a de lúdico com a não-seriedade, legitimam, em nossa sociedade, a ideologia moralizadora de que o trabalho é um bem supremo, o devir, e que o brincar é um mero passatempo desprovido de sentidos culturais, éticos e sociais. Com base nessa lógica é que, [as crianças trabalhadoras] além de já terem consciência de que são provedoras da família, muitas crianças já inculcaram a ideologia do lúdico como ato inconstituinte, fugaz, irresponsável (Silva, 1999, p.59).

Tal situação não apenas contribui para o furto do lúdico da vida das crianças como exige uma nova maneira de entender o termo Lazer na infância, *uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento, passam a ser vivenciados, desde muito cedo, quase que exclusivamente por oposição a essas “obrigações”* (Marcellino, 1990, p.64).

---

felicidade [...]. Não pretende a institucionalização do jogo para controlá-lo”. (Marcellino, 1995,

Segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho), estima-se que 250 milhões de crianças no mundo e 7,5 milhões no Brasil estejam trabalhando nas condições mais adversas, ocupando postos de trabalho de 30% da população ativa do mundo. Assim, passam da situação de consumidoras para a de provedoras de renda familiar (Silva, 1999). Esse autor considera que essas crianças carecem de infância, pois nelas já foi produzido, à força, o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce:

Se para os adultos trabalhadores a supressão do Lazer significa um sinal de subcidadania, para as crianças, por sua vez, representa a supressão e a morte da infância. A expressão Lazer aplicada à infância justifica-se dadas as similitudes da inserção da criança e do trabalhador adulto no processo produtivo: relações desumanas de trabalho, extensas jornadas, salários de miséria, etc. Normalmente o termo Lazer na infância deveria estar vinculado à idéia de jogo ou de lúdico, pressupondo-se que o lugar da criança é na escola, nos pátios, nos recreios (Silva, 1999, p.56).

Muitas crianças trabalhadoras não se dedicam exclusivamente ao trabalho, pelo contrário, estudam em um período e auxiliam na subsistência familiar em outro. São crianças e adultos ao mesmo tempo: estudam com crianças da mesma idade e trabalham como adultos, em condições, por vezes, desumanas. Para essas – onde o “depois da aula” é ainda mais extenuante,

controlado e vigiado – a inserção de atividades de Lazer no ambiente escolar torna-se uma das poucas possibilidades que ela têm de, espontaneamente, brincar<sup>47</sup>. Winnicott (1975) considera que:

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu (self)”. (p.80).

A Educação Física escolar poderia contribuir para a inclusão do Lazer no cotidiano de crianças e jovens, buscando não somente proporcionar momentos de vivência do lúdico como também apresentar outras formas de compreensão de seu significado e importância dentro e fora do ambiente escolar.

Para Marcellino (1995; 1999) a informação gera participação e, embora essa informação não seja suficiente para determinar o exercício criativo do Lazer, é uma forma de ampliar as possibilidades dessa prática social.

A informação a que refere-se o autor citado deveria contemplar as mais variadas atividades envolvidas nas manifestações do Lazer. Devido ao recorte realizado para essa pesquisa, enfatizando as atividades físicas como conteúdos culturais do Lazer, deve-se atentar para as opções existentes nessa área, nas quais incluem-se, segundo Camargo (1986):

---

<sup>47</sup> *Indicadores sociais demonstram que ¼ da população mundial não tem acesso garantido às riquezas socialmente produzidas, no que se incluem as possibilidades de Lazer, evidenciando-se práticas que expressam a lógica do consumo e da instrumentalização do corpo (França, 1999).*



as caminhadas, a ginástica, o esporte e atividades correlatas, executadas de maneira formal ou informal, em espaços tecnicamente planejados, como pistas, academias, estádios, ou não técnicos, como ruas, residências, terrenos baldios, praias. (p.20)

Apesar dessas entre muitas outras atividades onde prevalece o movimento, tem-se notado, na prática educativa dos profissionais da área de Educação Física, muitas vezes os responsáveis pela condução de atividades de Lazer, uma super-valorização do *esporte* em detrimento do *jogo*. O esporte, apesar de caracterizar-se também como uma atividade de Lazer, não deve ser considerado como opção única, seja na escola ou fora dela. Entretanto, o que se vê é que o esporte vem sendo compreendido como o fazer pedagógico da Educação Física<sup>48</sup>, conteúdo quase exclusivo, como se por si só fosse capaz de abranger todos os aspectos relativos à formação da criança dentro dessa área de conhecimento. Em função disso, muitas vezes observa-se também, no ambiente escolar, o caráter de competitividade e seletividade difundido e valorizado pelo esporte (Romera, 1999).

Segundo Bruhns (1996), o esporte pode apresentar um duplo caráter: *joga-se* ou *pratica-se* uma modalidade esportiva. Ao *jogar* a ação aproxima-se mais do lúdico (esporte como recreação, esporte como Lazer); ao *praticar*, aproxima-se mais do treinamento (esporte performance). Ela conclui que o jogo

---

<sup>48</sup> A preocupação com a inclusão de exercícios físicos nas escolas remonta às quatro primeiras décadas do Séc. XX (Soares, 1994), que foram marcadas, na realidade brasileira, pela influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Após a Segunda Guerra Mundial surgem outras tendências no interior da escola, destacando-se o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada que introduziu, paulatinamente, o esporte como conteúdo da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). Essa influência do esporte no sistema escolar inicia-se na segunda metade do século e perdura até hoje, na maior parte das instituições escolares do país.

exige um *parceiro* e o esporte um *adversário*, com as diferenças entre eles recaindo sobre o grau de ansiedade, a cobrança de resultados, o aprimoramento das técnicas.

No esporte performance o que importa é o vencer, o superar marcas, porcentagens, pontos; são valorizados os mais fortes, mais ágeis, mais hábeis. No jogo há maior liberdade no que tange às regras, podendo ser modificadas e discutidas entre os participantes, a imaginação e criatividade estão mais presentes e a habilidade maior recai na participação e colaboração.

Entretanto, de acordo com Betti (2001), a análise do esporte deve levar em conta os simbolismos contidos nessa prática social. Ele cita Krawczyk (1996), para quem:

a significação do esporte contemporâneo expressa o desejo da sociedade industrial por competir, alcançar a perfeição, a fama individual e a riqueza, satisfaz o desejo de uma rápida mobilidade social, de superar barreiras biológicas e culturais e abolir as desigualdades étnicas e de gênero. Mas vai mais além, expressando o desejo por princípios éticos universais e de abandonar, mesmo que por um tempo, o mundo profano (p. 161).

Para o autor citado, essa colocação expressa a *dimensão utópica do esporte*, onde as relações entre as pessoas e os grupos pautam-se em regras mais claramente definidas.

O esporte pode, dessa forma, representar uma relevante opção de Lazer, desde que o espaço ocupado por essa prática seja um espaço democrático, que valorize a participação e a cooperação como base para os relacionamentos sociais, cedendo espaço no *competir* para oportunidades de *brincar*. Sua inclusão como manifestação do Lazer somente se justifica se realizar-se através do lúdico.

Assim, a atuação no Lazer, mesmo quando a ênfase é dada à uma de suas manifestações, deve levar em conta o extenso leque de atividades que podem compor as propostas na área, visando alcançar uma participação cada vez maior.

A preocupação com a democratização do acesso ao Lazer, principalmente em locais onde não há equipamentos específicos, nem tampouco profissionais especializados por sua condução, engendra reflexões sobre estratégias para superar essas barreiras. Uma das proposições possíveis é a de formação de agentes de Lazer.

### *3.4 Formação de agentes comunitários de Lazer*

Falar sobre formação de agentes de Lazer para trabalhar em comunidades empobrecidas, com a comunidade e para a comunidade, infere, inicialmente, na definição do próprio entendimento que se tem sobre *comunidade*.

### 3.4.1 *Comunidade*

Segundo Caride Gómez (1998) a expressão *comunidade* possui abundantes conotações e utilidades semânticas, chegando ao ponto de ser considerada uma das palavras mais confusas do vocabulário moderno. Esse autor, apoiado em estudos de vários investigadores, traça diferentes concepções do termo e afirma parecer razoável sugerir que o conceito de comunidade pelo qual se opte deve ser congruente com pelo menos três fatores principais<sup>49</sup>:

- a) unidade geográfica compartilhada;
- b) relações e laços afetivos comuns;
- c) pautas específicas de interação social.

Ele afirma que, globalmente, a idéia de comunidade:

Há de estar apoiada, pelo menos, na existência de um território no qual se concretiza a colocação das pessoas; a persistência de vínculos afetivos entre elas (interesse mútuo, solidariedade, compromisso moral, etc.), com preocupações ou dificuldades comuns, a partir de onde se justifique que compartilhem tarefas e atividades, e a exteriorização de níveis mínimos de coesão social, continuidade temporal, etc. ... projetados até a consolidação de um sentimento de “nós” frente ao de “eles” (Fletcher, 1989, citado por Caride Gómez, p.226).

---

<sup>49</sup> Esses fatores foram tipificados por Hillery (1955) a partir das 94 definições de comunidade que analisa (citado por Caride Gómez, 1998, p.226).

Também tratando o conceito de comunidade, Oliveira e Silva (1999) afirmam que:

As comunidades são circunscritas por uma ou mais das dimensões a seguir: área geográfica (por exemplo: bairro), ideais e objetivos comuns de luta (movimentos e ações sociais), atividade (trabalho sexual, rapp), problemática comum (questões que impedem a saúde; discriminações a que as pessoas são submetidas), outras condições específicas – faixa etária, grupo de gênero, etnia. As comunidades se originam e mantêm ‘unidade comum’ em torno de objetivos, lutas que se desenvolvem em espaços físicos e sociais. As comunidades se situam em sociedades amplas. (p.1).

Definido o entendimento sobre *comunidade*, outro conceito estreitamente relacionado à formação de agentes comunitários é o de intervenção social ou de intervenção comunitária (na comunidade), já que esse é um caráter intrínseco das experiências apoiadas na Educação Popular.

### 3.4.2 *Intervenção Social*

Na intervenção social deve-se levar em conta, primeiramente, qual lugar ocupa a comunidade nesse processo. Segundo alguns autores *o princípio não é outro senão considerar a comunidade como um sujeito de ação e não como um objeto de atenção* (Follari, et al., 1983, citados por Caride Gómez, 1998, p.239).

Em segundo lugar, as prioridades da intervenção social devem estar direcionadas às mudanças nos níveis de consciência das pessoas a partir de processos educativos que se aprofundem em valores orientados à transformação da sociedade, tomando como referência a comunidade local de forma a conseguir uma maior igualdade e solidariedade entre aqueles que a integram (Caride Gómez, op cit, p. 239).

Por último, ainda segundo Caride Gómez, é importante que haja uma mudança paradigmática visando a superação das incompatibilidades existentes entre *o sujeito que conhece* e *o objeto de seu conhecimento*, para seguir outorgando valor ao contexto histórico e social no qual se imagina, define e interpreta esse objeto. De acordo com esse autor, a Pesquisa-ação, ao favorecer a integração entre reflexão e ação, cumpre um importante papel para essa mudança de paradigmas.

Reportando-se ao processo de intervenção social e de seu planejamento, o autor citado afirma que:

Os dois processos, planejamento e intervenção, serão legítimos sempre e quando sintonizem com aspirações, expectativas, valores e mediações das pessoas que se vinculam de forma permanente ou circunstancial à vida comunitária, seja como membros da própria comunidade, ou como agentes sociais externos. Essa sintonia deve ser congruente com direitos sociais fundamentais (respeito, solidariedade, participação, igualdade, etc.) a concretizar numa lógica de decisões e ações “consensuais” e “reveladas” nos planos, programas, projetos, atividades... que se

incorporam à dinâmica comunitária com o propósito de alcançar objetivos e finalidades que se estimam “coletivamente” como desejáveis (Caride Gómez, p.240).

Assim entendida, a intervenção social é um processo de mediação social que envolve intencionalidade, que possui um caráter operativo e pragmático e que não apoia-se somente na reflexão, mas também na práxis. Os sujeitos dessa práxis são os agentes externos à comunidade, que organizam coletivamente essa intervenção, e também as pessoas da comunidade, todos *agentes* da própria transformação.

### **3.4.3 Agentes comunitários**

A nomenclatura dada àquelas pessoas que, envolvidas com sua comunidade e comprometidas na busca de transformação da realidade, vão responsabilizar-se por favorecer ações que fomentem a construção de uma maior conscientização dentro de seu contexto social, é bastante diversa: agentes comunitários, multiplicadores, educadores sociais, educadores populares, militantes culturais, animadores socioculturais, etc.

Há concepções teóricas que consideram que a utilização do termo *agente* infere, obrigatoriamente, na contraposição entre alguém que *age* e outro que, passivamente, permanece na inação. Cada uma das nomenclaturas citadas, entretanto, poderia revelar contradições semânticas difíceis de equacionar. Porém, o referencial teórico que norteia a presente pesquisa – cujas premissas apontam constantemente para um trabalho *compartilhado* – não reforça essa dicotomia.

Entender-se-á *agente comunitário* aqui, baseando-se em algumas definições sugeridas por Ferreira (1975), como aquela pessoa que *atua* na comunidade e causa efeitos com essa

atuação, *promove ações*, *impulsiona* outros a também atuar e serve como *propulsor* para novas ações. Outras definições dadas por Houaiss e Villar (2001) complementam a idéia de que o *agente* é aquela pessoa *origina alguma coisa*, que *produz* ou *desencadeia ação ou efeito*, ações e efeitos esses, entendidos como caminhos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade onde ele está organicamente inserido ou com a qual ele está circunstancialmente envolvido. Segundo Oliveira e Silva:

Ser agente não é uma função. É uma escolha de trabalho pela justiça social e só se constitui agente quando no fazer com a comunidade, e quando a comunidade o reconhece como tal (1999, p.3).

De acordo com as mesmas autoras, os agentes atuam em comunidades, distintamente organizadas, e seu trabalho:

visa que as comunidades sintam-se confiantes em tomar decisões que lhes digam respeito, valendo-se de suas experiências e de outros conhecimentos e informações para cuja obtenção o agente será um importante instrumento. Assim, o agente, com seus conhecimentos e com suas ações, participa do processo de fortalecimento da comunidade, em que esta, ao se assumir como tal, constrói sua cidadania (p.1).

Finalmente, a área de atuação que esses agentes deverão *promover e impulsionar* é aquela relacionada às atividades físicas e esportivas como conteúdos do Lazer.



#### 3.4.4 Formação

Segundo Oliveira et alli (2002), o a palavra formação significa *a maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.*

A produção científica na área de formação de agentes comunitários – principalmente quando o enfoque é dado às atividades físicas como conteúdo cultural do Lazer – é bastante escassa.

Destacam-se alguns estudos sobre formação de agentes comunitários na área de saúde - para a promoção do aleitamento materno e estimulação do bebê (Montrone, 2002), e na área de formação de agentes comunitários entre pares (Oliveira et alli, 2000). Com relação ao Lazer e à Educação Física, algumas experiências tratando da formação de animadores socioculturais em comunidades são apontadas por Marcellino (1983).

Essas experiências mostram possibilidades de ação na comunidade, tendo como ponto de partida a própria comunidade e a atuação de agentes dentro delas.

A fundamentação teórica em que baseou-se a formação dos agentes comunitários aqui descritos foram os princípios da Educação Popular e da

Pesquisa-ação, aprofundados em capítulos específicos. Em ambas a construção conjunta de conhecimentos é uma premissa fundamental.

Assim, a aproximação aos problemas comunitários relacionados à área de Lazer, o planejamento das estratégias, a definição de objetivos, a escolha de conteúdos e a avaliação dessa formação somente fazem sentido quando os próprios agentes participam de cada uma das etapas do processo.

Os próximos capítulos tratarão da descrição, análise e avaliação das atividades realizadas pelas equipes da UFSCar em Ouriçangas - BA nos anos de 1998 e 2001, dentro do Programa Universidade Solidária (Unisol). Um panorama geral das intervenções será colocado para contextualizar as práticas relacionadas com a elaboração coletiva, *na* comunidade e *com* as pessoas da comunidade, da formação de agentes comunitários de Lazer.

*Parte II*

---

---

*Análise e discussão*

*Programa Universidade Solidária* \_\_\_\_\_

#### 4. Programa Universidade Solidária (Unisol)

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) participou em três ocasiões desse programa: enviando uma equipe para a cidade de Nova Soure (1997)<sup>50</sup>, para as cidades de Pé de Serra e Ouriçangas (1998) e novamente para Ouriçangas (2001), todas elas, coincidentemente, no estado da Bahia.

Faz-se necessária aqui uma breve explanação sobre o *Unisol* - baseada nos documentos oficiais veiculados para sua divulgação - para melhor compreender a estrutura do programa bem como o formato adotado nas intervenções realizadas pela UFSCar em duas de suas edições: 1998 e 2001, ambas em Ouriçangas<sup>51</sup>.

O Unisol teve início em 1996, em parceria entre o Conselho da Comunidade Solidária (CS) – cuja presidente é a primeira dama Sra. Ruth Cardoso –, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Em linhas gerais, os documentos oficiais apresentam o programa como um trabalho executado por um grupo de estudantes universitários – coordenados por um professor da mesma Universidade – em um município

---

<sup>50</sup> Os anos citados referem-se ao trabalho de campo propriamente dito. As atividades do Unisol prevêem uma viagem precursora dos professores coordenadores, o que ocorre no ano anterior.

<sup>51</sup> A coordenação dessas duas intervenções esteve sob responsabilidade desta pesquisadora.

com alto grau de pobreza, previamente cadastrado. Esse programa atende, prioritariamente, a municípios dos estados da Região Norte e Nordeste relacionados entre aqueles com maior taxa de miserabilidade do Brasil. O cadastramento desses municípios é feito pelo Comunidade Solidária e a participação no programa é voluntária, devendo cada Prefeitura Municipal entrar em contato com o CS e inscrever sua cidade; a prioridade de participação é dada às cidades com maiores carências sociais, cujos critérios são definidos pelo próprio Conselho da Comunidade Solidária (CS). Segundo cartilha distribuída pelo CS, os objetivos do programa são<sup>52</sup>:

- mobilizar estudantes e professores universitários para participação voluntária e solidária em atividades que permitam às populações carentes melhorar sua qualidade de vida mediante o acesso a conhecimentos básicos sobre higiene e saúde;
- promover a participação em ações educacionais, culturais e de Lazer que valorizem o sentido de cidadania;
- estimular o fortalecimento de parcerias na busca de solução para os problemas sociais das populações mais pobres;
- permitir à comunidade acadêmica contato com a diversidade regional, fortalecendo e ampliando seu compromisso social com os problemas das populações carentes.

Nos documentos e cartilhas elaborados pela coordenação do Unisol, sua *dimensão educativa* é fortemente enfatizada. No entanto, é necessário

---

<sup>52</sup> Grifos nossos.

aprofundar-se a análise desse programa para examinar, nos moldes em que foi estruturado, até que ponto ele possibilitaria a melhoria de qualidade de vida e a solução dos problemas sociais das comunidades carentes.

Pretende-se, a seguir, com a descrição e discussão sobre a intervenção realizada pela UFSCar no Unisol em Ouriçangas / 1998 clarificar algumas dessas questões.

#### *4.1 Unisol / UFSCar - Ouriçangas 1998*<sup>53</sup>

Para compreender-se a natureza da proposta de 2001 faz-se necessária uma descrição pormenorizada das atividades levadas a cabo em 1998, uma vez que foi através de profunda análise e avaliação da primeira que planejou-se a segunda.

---

<sup>53</sup> Todos os dados desse item dizem respeito a informações sobre Ouriçangas recolhidas em 1997, contidas nos relatórios da viagem precursora realizada naquele ano, bem como no relatório final escrito pela equipe da UFSCar-1998 (ver páginas 12-14).



#### 4.1.1. *Contexto social*

Ouriçangas – *Fonte de água fresca* em tupi-guarani – é uma pequena cidade do interior da Bahia à 150 Km de Salvador com aproximadamente 7.000 habitantes, dos quais 40% são analfabetos. A cidade cresceu ao redor da Igreja Matriz - que data do séc. XIX - e as casas são construções simples pintadas com diferentes cores, o que confere um aspecto bastante acolhedor ao povoado.

**A população urbana é de pouco mais de 2.000 habitantes e a rural se divide entre várias localidades, num raio aproximado de 30 Km. Segundo dados do CS (Conselho do Comunidade Solidária) no final de 1997 eram fornecidas 1103 cestas básicas por mês para as famílias carentes da cidade que possuem um cadastro permanente e foram selecionadas segundo normas deste Conselho.**

A viagem precursora foi realizada na primeira semana de setembro de 1997, com o objetivo de detectar como as pessoas dessa comunidade pensavam seus próprios problemas e quais as soluções que percebiam para estes. Como afirma Freire (1979a),

o objeto de investigação não é o próprio homem visto como uma coisa, senão seu pensar. O que ele pensa, como pensa, em torno do que pensa. Como é sua visão de mundo. [...] não se trata de investigar o povo, senão com ele, seu conjunto de ideais, suas inquietudes, suas temáticas (p.58)

Nesse período a Secretária de Educação de Ouriçangas acompanhou-me em grande parte das visitas realizadas, apresentou-me a líderes comunitários, colocou-me em contato com professores, diretores, líderes religiosos, médicos, dentistas, administradores municipais, políticos, entre outras pessoas<sup>54</sup>.

Cinco escolas da sede do município estão ligadas à TV Escola (programa governamental de educação à distância), dotadas, portanto, de aparelhos de TV e vídeo-cassete, tendo também acesso ao material desse programa. Entretanto, segundo os diretores, apesar de as escolas contarem com tal recurso, o *pouco preparo* dos professores não permitia seu uso adequado. Nenhuma das escolas, quer da sede, quer da zona rural, possui quadra esportiva e, entre todas as instituições, somente uma possui em seu quadro uma professora de Educação Física formada. Esse contexto, segundo relato de várias pessoas da comunidade, agravava o fato de as crianças e jovens não terem atividades de Lazer em Ouriçangas.

Nessa semana busquei conversar com o maior número de pessoas para saber suas impressões sobre a vida em Ouriçangas de maneira que viessem a colaborar com o planejamento de uma intervenção educativa. Assim, além de entrar em contato com as pessoas da comunidade, procurei também

---

<sup>54</sup> Na época procurou-se deixar claro que a natureza do trabalho realizado em Ouriçangas dependeria basicamente do levantamento realizado naquela semana, com o maior número de pessoas possível. Em função disso a Prefeitura disponibilizou um carro para que eu pudesse me locomover entre as diferentes localidades do município e que pudesse entrar em contato com pessoas tanto da zona urbana como da zona rural.

informações técnicas sobre as condições sanitárias do município, os índices de natalidade e mortalidade, as "causa mortis" mais freqüentes, as enfermidades que afetavam a população, os programas utilizados para controle e prevenção dessas doenças, etc.

No cartório de registros da cidade, buscando dados sobre taxa de natalidade e de mortalidade infantil, além das principais "causa mortis" de adultos, recebi a informação de que todos os registros eram enviados à Dires (Direção Regional de Saúde) e ao IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cujas sedes ficavam em Alagoinhas. As informações nesses locais, entretanto, não coincidiam com aquelas levantadas no Hospital Municipal de Ouriçangas, impedindo a obtenção de dados conclusivos<sup>55</sup>.

De acordo com a Secretária da Saúde, a taxa de mortalidade infantil é bastante alta, principalmente por conta de desnutrição. O programa do leite (que consiste na entrega de litros de leite para famílias com crianças entre 6 meses e dois anos) acarretou um decréscimo considerável de casos de desnutrição e óbito infantil. Entretanto, existe ainda uma alta incidência de

---

<sup>55</sup> Igualmente, com relação às "causa mortis" e ao índice de mortalidade infantil, entre outros casos na área de saúde, não se pode saber com certeza se os dados condizem com a realidade. Segundo o escrivão do município muitas das mortes ocorridas na zona rural não são registradas, principalmente em casos de mortalidade infantil, quando o registro do nascimento não é efetuado, muito menos o de óbito. Além disso, em muitas das mortes ocorridas na zona rural, quando não há passagem pelo Hospital Municipal nem atendimento médico, a causa da morte é dada como desconhecida, diminuindo a fidedignidade dos dados levantados no município. Na sede do IBGE nenhum dado sobre o município de Ouriçangas foi encontrado. Na Internet existem algumas informações, porém, uma vez considerando que os dados obtidos pelo IBGE são enviados pelo Cartório de Registros e pelo Hospital Municipal de Ouriçangas, e essas informações muitas vezes serem conflitantes, é provável que um quadro realista sobre as taxas de mortalidade infantil e adulta e as causas dessas mortes ainda esteja por ser feito.

desnutrição infantil em crianças de até cinco anos e o leite é insuficiente para atender também a essa clientela.

Ainda na área da Saúde, as principais doenças afetando adultos são hipertensão arterial, zoonoses e alcoolismo. A ausência de espaços de Lazer, segundo depoimentos de várias pessoas, é um ponto facilitador para o alto índice de alcoolismo na cidade. Muitas das doenças diagnosticadas em adultos estão relacionadas ao consumo alcoólico exacerbado e o único passatempo dos cidadãos do município é o de freqüentar bares, conversar e beber cerveja ou pinga. As crianças são vítimas principalmente de zoonoses e desnutrição, além de haver casos de alcoolismo precoce.

No Posto de Saúde há uma dentista formada que atende à população dois dias por semana e tanto a Secretária de Saúde, que é enfermeira formada, quanto os dois médicos que se revezam, prestam atendimento à população desde a vacinação até pequenas cirurgias. No próprio Posto de Saúde dois programas estão sendo oferecidos à população: um de planejamento familiar e outro pré-natal. Uma das observações feitas por um dos médicos locais é que, infelizmente, o programa de planejamento familiar não atende a crianças e adolescentes, havendo, portanto, uma lacuna na educação sexual desses jovens. O resultado disso é uma taxa considerável de gravidez na adolescência.

Notou-se, ademais, uma preocupação bastante grande na área de saúde em atender a toda a população para promover a mudança de hábitos de higiene e alimentação da comunidade - essa orientação fica a cargo dos agentes de saúde, que se revezam entre a zona rural e a zona urbana e controlam o que vem sendo feito nas residências, os hábitos alimentares dos moradores, o cuidado com a água e fossas domésticas, etc.

Segundo uma das agentes de saúde e presidente da associação do "loteamento" (bairro mais carente da zona urbana), a principal dificuldade é a *desinformação* da população e a *falta de cooperação* entre os moradores.

São freqüentes as afirmações sobre a presença de um certo comodismo da população em esperar que as autoridades locais tomem a iniciativa para melhorarem sua qualidade de vida. Existem algumas *associações comunitárias* se formando, porém a participação dos munícipes ainda é bastante pequena.

No loteamento, bairro construído em regime parcial de mutirão, não existe saneamento básico e, na grande maioria das casas, não foram construídos sequer banheiros. Poucas são as casas que possuem fossas e o esgoto corre a céu aberto, onde crianças e animais brincam inadvertidamente. Essa é uma das principais deficiências do município, uma vez que é uma questão grave de saúde pública. O lixo é recolhido pela Prefeitura, porém, as caçambas destinadas ao armazenamento nos bairros não são utilizadas e é bastante comum ver sacos espalhados pelas ruas da cidade. No ano anterior

foram sugeridas pela equipe do Unisol as construções de "casinhas" com fossas secas nas casas do loteamento e de um aterro sanitário para o tratamento do lixo. Esses projetos, entretanto, não foram concretizados.

Num local muito próximo do loteamento, na própria sede do município, localiza-se o Matadouro Municipal. O local atende a todos os moradores que lidam com gado<sup>56</sup>, uma das fontes de renda na zona rural e é, em se tratando de saúde pública, uma construção extremamente precária. A sugestão da universidade que havia estado no município no ano anterior, dentro do Unisol, foi que um novo matadouro fosse construído através de um projeto arquitetônico arrojado obedecendo às mais rígidas normas de higiene sanitária; esse projeto entretanto não saiu do papel.

A agricultura local é de subsistência havendo plantações de feijão, milho, quiabo e principalmente de mandioca, por todo o município em pequenas propriedades rurais. Existem várias casas de farinha municipais, para atender a toda a população. Nos muitos quilômetros rodados durante os cinco dias de

---

<sup>56</sup> Os moradores trazem o gado no sábado e, durante a madrugada as reses são empurradas a estocadas para dentro das baias e mortas com uma marretada. Depois disso, são puxadas para dentro do matadouro e sangradas no chão, de cimento rústico e higiene completamente deficitária. O sangue escorre pelo chão cruzando toda a extensão do local até chegar em uma canaleta de escoamento, que dá para um terreno do lado de fora. As poças de sangue são drenadas pelo próprio solo com maior ou menor facilidade, dependendo da quantidade de bois abatidos. Homens, mulheres e crianças descalços e com roupas do dia a dia se revezam na tarefa de tirar o couro e preparar os cortes da carne, num ambiente repleto de insetos e animais. O preparo das vísceras (chamado pelos moradores de "fato") é feito em um barracão externo sobre grandes plásticos pretos. Depois de tudo pronto um trator da Prefeitura recolhe em uma carreta fechada os cortes de carne e leva-os para o Açougue Municipal. Lá chegando, a carne é cortada em cepos e bancadas e separada para a venda aos consumidores. As bancadas também são de cimento rústico e os cepos de madeira. Não há câmaras frigoríficas nem locais apropriados para o armazenamento, portanto, toda a carne deve ser vendida no

minha estada em Ouriçangas, não vi nenhuma horta, quer na zona rural, quer na zona urbana.

Numa cidade próxima (60 Km), Conceição do Jacuípe, cuja colonização é formada basicamente por descendentes de japoneses, existem plantações de hortaliças por toda a parte, fornecendo esses produtos para grande parte do estado. Segundo relatos do prefeito e alguns vereadores, a terra lá é melhor, e também existe mais água.

A água em Ouriçangas é escassa, porém existem muitas cisternas, lagoas e grandes regiões atendidas por encanamentos construídos pela Prefeitura. Nos últimos tempos, entretanto, devido a defeitos nas bombas e roubos nos pontos de distribuição, em várias localidades os moradores têm que andar até 10 Km para chegar à água.

Mesmo considerando-se essa dificuldade, que de acordo com a Prefeitura é passageira, uma importante ajuda para Ouriçangas na área de agricultura poderia vir desse município próximo, já que nesse local a experiência tem sido muito bem sucedida. Como será discutido de maneira mais aprofundada posteriormente, essa foi uma visão inicialmente ingênua, já que não somente as condições culturais eram distintas, mas também as topográficas, hidrográficas e do solo.

---

próprio domingo. O que não é vendido é salgado para preservação e vendido posteriormente

Em Ouriçangas há também plantações de fumo e uma extensa área plantada de eucaliptos. Da plantação de eucalipto é que é gerada a maioria dos empregos. Homens trabalham na plantação, no corte para exportação da madeira, na produção de óleo de eucalipto cuja produção é toda vendida para São Paulo e na produção de carvão. Na carvoaria, porém, muito poucos trabalhadores são de Ouriçangas. A maior parte vem do sertão da Bahia que, segundo o administrador, se adapta melhor a esse tipo de emprego.

O desemprego é, igualmente, um sério problema na cidade. Poucas são as oportunidades de trabalho o que gera outra série de dificuldades: êxodo de jovens para as grandes cidades, falta de perspectivas, consumo crescente de drogas e álcool, prostituição infantil, pobreza, entre outras.

Conversando com duas irmãs missionárias que vivem no município, elas alegaram que a maior contribuição que o Universidade Solidária poderia dar seria em relação à criação de possibilidades de empregos e de perspectivas para o futuro. Essas duas religiosas são figuras muito importantes na comunidade. Realizam palestras pela região rural, dão aulas de religião nas escolas e dentro dessas aulas incluem orientações sobre educação sexual e controle de natalidade, consumo de drogas e álcool, cidadania, saúde e higiene. São também responsáveis por algumas classes do projeto AJA Bahia (**A**lfbetização para **J**ovens e **A**ultos). De acordo com seus fecundos relatos, os problemas relacionados com jovens se refletem principalmente através do



aumento do consumo de álcool e drogas entre essa população, além da prostituição que faz parte do cotidiano de algumas crianças e adolescentes.

A realidade exibida por Ouriçangas, assim como por muitos outros municípios das regiões Norte e Nordeste do Brasil parece irreversível, mormente quando se pensa em uma intervenção com a duração de três semanas. Frente a todos os problemas levantados inevitavelmente algumas prioridades tiveram que ser estabelecidas, já que seria impraticável pensar que um contexto histórico e social construído durante décadas de opressão fosse transformado em um período tão curto de tempo.

#### *4.1.2 Seleção e capacitação<sup>57</sup> dos estudantes*

A seleção dos estudantes que iriam compor a equipe universitária do Unisol / UFSCar foi feita com base nos dados levantados na viagem precursora.

As principais demandas referiram-se às áreas de saneamento básico, saúde, educação, Lazer, educação sexual, produção agrícola e criação de empregos e, em função desses demonstradores, foram abertas vagas para a seleção de estudantes nas áreas de Ciências Sociais, Educação Física,

---

<sup>57</sup> O termo “capacitação” foi utilizado seguindo a nomenclatura utilizada pelos manuais do Unisol, não entendendo-o, entretanto, como um processo que vise tornar capaz ou habilitar. Como afirmam Oliveira et alli (2002), isso não levaria em conta a experiência das pessoas, pois infere que estas não tinham capacidade para atuar antes da capacitação.

Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional<sup>58</sup>.

No processo de seleção foram realizadas uma palestra explicativa sobre o Unisol – com vídeos cedidos pelo Comunidade Solidária – e uma prova com questões básicas sobre trabalho em comunidades empobrecidas e as diferenças entre um trabalho transformador e um trabalho assistencialista<sup>59</sup>, além de entrevistas individuais com os melhores classificados.

Selecionados os dez estudantes, deu-se início ao processo de capacitação dos mesmos. Os objetivos propostos para esse período foram os seguintes:

- colocar os estudantes em contato com o contexto social, econômico e político no qual iria se desenvolver o trabalho;
- discutir, junto com os estudantes, as premissas teóricas sobre as quais iria se basear o trabalho;
- experimentar diferentes estratégias de ensino para sua aplicação no trabalho de campo;

---

<sup>58</sup> A seleção foi realizada com vistas a eleger os vinte estudantes que participariam das duas equipes da UFSCar nesse ano junto ao Unisol: Ouriçangas e Pé de Serra / BA. Os dados relacionados à equipe de Pé de Serra não serão tratados aqui.

<sup>59</sup> O entendimento dessas diferenças foi baseado nas definições de Freire (1979b): *o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação [...] O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti-diálogo, que, impondo o homem ao mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica* (p.57).

- discutir e refletir sobre concepções, valores e conceitos relacionados ao processo educativo em geral e mais especificamente à intervenção a ser realizada, tais como: diversidade, alteridade, pluralidade cultural, etnocentrismo, ética, racismo, sexismo, entre outros;
- estabelecer um cronograma inicial de intervenção;
- definir responsabilidades entre os estudantes sobre os diferentes programas a serem desenvolvidos;
- traçar os objetivos específicos da intervenção;
- definir, junto com os estudantes, as metodologias mais adequadas para atingir os objetivos propostos.

Pretendeu-se com o treinamento deixar claro que todo o trabalho deveria estar pautado sobre como a comunidade local percebia os problemas existentes no município e como eles propunham suas soluções. Para tanto seria fundamental estarem sempre atentos à cultura e ao contexto envolvidos nas diferentes questões, o conhecimento adquirido pelos moradores com as próprias dificuldades, as medidas que estão sendo tomadas para solucionar os problemas levantados e, somente com esses dados, dar início a um trabalho conjunto de intervenção propriamente dita.

Uma vez tendo ficado claro que o respeito pelo conhecimento do outro seria fundamental para a intervenção, o próximo passo foi traçar os objetivos específicos do trabalho. Algumas perguntas nortearam esse processo: o que poderia ser alcançado em um programa educativo com a duração de três

semanas? Uma vez se tratando de um município pequeno (7.000 habitantes), onde a grande maioria reside na zona rural (5.000 habitantes), como atingir a comunidade toda? Qual seria o local ideal para a realização das atividades? Como garantir a presença do maior número de pessoas, sem privilegiar um grupo?

Procurando responder a essas, além de muitas outras questões, iniciou-se o período de capacitação dos estudantes. Esse foi realizado através de encontros diários onde foram mostrados aos universitários os filmes, as fotos e as gravações feitas em Ouriçangas durante a viagem precursora e também o material produzido pelo grupo de alunos que havia trabalhado nessa cidade no ano anterior (relatórios, fotos e gravação em videocassete).

Baseados nesses dados foram realizadas discussões sobre os pontos de vista individuais, sobre a opinião de cada um em como resolver os problemas levantados, sobre as linhas gerais traçadas nessa viagem e em como solucionar algumas outras questões surgidas: como poderiam esses programas favorecer algumas mudanças concretas em diferentes áreas em um período tão curto de tempo? Como interagir com a população de forma que essa tivesse voz e pudesse apontar caminhos para a solução de alguns desses problemas? Por onde iniciar uma aproximação entre grupos de pessoas pertencentes à realidades sociais, políticas e econômicas tão distintas? Quais conteúdos deveriam ocupar lugar privilegiado?

Os encontros, em geral, ocorreram em período integral e já neste momento adotou-se uma metodologia que possibilitasse aos alunos um entendimento maior sobre uma intervenção - o treinamento não poderia ser diferente do que se pretendia aplicar na intervenção propriamente dita, ou seja, a capacitação dos alunos foi realizada com sua participação efetiva e o trabalho elaborado através de muitas discussões e decisões comuns, não somente entre os alunos e a coordenadora, mas também com o auxílio de outros professores da UFSCar.

Almejava-se também, a partir desses encontros, definir uma metodologia através da qual fosse possível ultrapassar a barreira entre o conhecimento teórico e o conhecimento empírico e que permitisse uma reflexão crítica sobre os diferentes temas tratados tanto por parte da equipe de universitários como por parte da comunidade. Com isso, fez-se necessário discutir e refletir sobre atitudes relacionadas a preconceitos, estereótipos, senso comum, sexismo, etc. que cada um da equipe possuía em seu próprio repertório e em como não impor esses valores em um programa educativo.

Assim, nesse período foram elaboradas estratégias que viessem a problematizar algumas das perguntas levantadas pelos moradores de Ouriçangas, além de outras reveladas pelos próprios estudantes, a fim de que, através da reflexão sobre as ações propostas, fosse possível encontrar soluções conjuntas.

Em todos os encontros o grupo era levado a participar de dinâmicas (pré-determinadas ou criadas por eles próprios) que pudessem facilitar a aproximação a um determinado assunto ou que promovessem uma maior socialização entre os participantes. Com essas atividades, além de testar estratégias de intervenção no trabalho de campo propriamente dito, logrou-se que os relacionamentos interpessoais dentro do grupo fossem se conformando e fortalecendo.

Como os assuntos a serem tratados eram muito abrangentes procurou-se estabelecer um cronograma do trabalho de campo no intuito de contemplar pelo menos alguns temas prioritários. A busca pela definição dessa estrutura esteve presente em todo o período de treinamento e a dificuldade maior consistiu em *eleger* uma intervenção sem a presença dos principais interessados - a própria população.

Exatamente pelo fato de, nesse momento, não se ter o diálogo necessário com a população a quem se dirigiria o programa, várias tomadas de decisão foram revistas, num ir e vir constante e, por vezes, angustiante.

É importante ressaltar, ainda, que a capacitação dos estudantes não estava voltada para aprofundar os conteúdos de cada área. Partiu-se do pressuposto de que cada aluno já tinha uma formação dentro de seu campo específico e, portanto, importava saber como esse conhecimento poderia auxiliar na transformação da realidade concreta aonde iríamos atuar.

Nesse sentido, a atitude de cada um frente ao próprio conhecimento e ao conhecimento do *outro* não poderia estar fundada em dogmatismos e concepções alienantes, pelo contrário, deveria ser aberta a outros discursos e verdades.

Durante os encontros foram realizadas inúmeras discussões sobre alguns dos temas que seriam tratados durante a intervenção propriamente dita. Não obstante, parece muito simples lucubrar sobre o problema do *outro* e, numa atitude prepotente, julgar o que o *outro* deveria fazer para solucioná-lo. As reflexões sobre os problemas enfrentados pelas camadas populares dentro de uma realidade concreta podem, facilmente, conduzir a uma outra forma de autoritarismo.

Para evitar este tipo de postura, além das reflexões e discussões feitas ao longo desse curso preparatório, algumas técnicas de sócio-drama foram utilizadas visando facilitar a compreensão, por parte do grupo, de como as situações podem ser interpretadas de diferentes maneiras, dependendo do ângulo observado. Com isso, o que se pretendia era sensibilizar os participantes para que eles pudessem tentar compreender e valorizar o saber do outro, não se imobilizando por conceituações pré-concebidas.

Muito se discutiu também sobre ideologias político partidárias nesse período. Existem muitas denúncias de falta de idoneidade dos políticos do

nordeste brasileiro e de manipulação que esses lançam mão para manter seu poder<sup>60</sup>, além disso a divisão de renda nessa região chega a discrepâncias exponenciais. A maior parte dos municípios da Bahia é dirigida por partidos de direita e de extrema direita e o posicionamento dos universitários era claramente contrário a essa política.

Com essas discussões pretendeu-se tanto refletir sobre o posicionamento ideológico de cada um como delimitar o alcance da intervenção e das transformações sociais possíveis dentro desse trabalho. Deveria ficar claro que a principal dimensão dessa intervenção era educativa e que mudanças estruturais somente são atingidas a longo prazo. Segundo Wanderley (1994), um dos riscos da Educação Popular é incorrer no erro de uma ação restrita ao campo ideológico. Para evitar tal prática o que se deve fazer *é favorecer uma posição culturalista no processo de mudança social, ou seja, pensar que as mudanças básicas da sociedade tenham como motor principal a educação, a tomada de consciência* (p.67).

Além disso, para realizar o trabalho dependeríamos fortemente do apoio do município e de seus políticos. De acordo com alguns autores (Wanderley, 1994; Gadotti & Torres, 1994; entre outros) a Educação Popular pode e deve contar com o apoio de instituições governamentais e públicas. O próprio Unisol

---

<sup>60</sup> O *coronelismo* faz parte da história do Norte e do Nordeste do Brasil. Não se afirma aqui que isso seja regra, nem tampouco que esse fenômeno ocorra somente naquela região. Infelizmente a corrupção e a desonestidade da classe política estão amplamente disseminadas em nosso país, salvo raras e caras exceções.



é uma dessas iniciativas. Assim, o fundamental era tentar não pautar-se em preconceitos e estereótipos por um lado (ou seja, considerando em princípio que iríamos nos deparar com políticas demagógicas) e, por outro, procurar evitar enfrentamentos desnecessários, uma vez que interessava o trabalho diretamente com as camadas populares.

Isso não significa que procurou-se uma neutralidade política nos processos educativos. Muito pelo contrário, a busca pela conscientização das camadas populares, de seu papel no mundo e com o mundo, em direção à transformação de sua realidade, é eminentemente política.

Todas as discussões travadas serviram para experimentar diferentes estratégias de ensino a serem aplicadas no trabalho de campo e proporcionaram possibilidades para discutir-se e refletir-se sobre as concepções e os valores dos próprios estudantes. Esses valores forçosamente iriam contrapor-se aos das pessoas participantes na intervenção propriamente dita e questioná-los pareceu uma boa estratégia para compreender melhor o valor do outro.

O planejamento desse período não foi linear. O desenvolvimento dos encontros não apresentou uma seqüência lógica já que vários temas eram retomados e as experimentações foram muitas. Um dos motivos que podem explicar esse “caos metodológico” é que as dúvidas quanto às formas de

intervenção eram muito mais numerosas que as certas. Não havia um caminho rigorosamente traçado o qual os estudantes deveriam trilhar.

**Essas dúvidas foram se aclarando durante o desenvolvimento do trabalho e se a ausência de uma rigidez metodológica, por um lado causou insegurança, por outro possibilitou a apropriação por parte de todos do grupo de um trabalho elaborado conjuntamente.**

O planejamento construído foi definido dentro de módulos temáticos semanais cujo desenvolvimento dependeria das interações realizadas entre a equipe universitária e a comunidade. As áreas abrangidas por esses módulos foram definidas segundo a demanda detectada na viagem precursora e consideradas como prioritárias: formação de professores, educação sexual, educação ambiental, Lazer e saúde.

Os objetivos específicos da intervenção foram:

- investigar sobre os principais problemas da cidade segundo a visão dos participantes dos módulos;
- levantar quais soluções seriam possíveis frente a essa problemática;
- propor ações conjuntas com vistas a transformação da realidade local;
- formar agentes multiplicadores nas áreas consideradas prioritárias pela população.

Os módulos pareceram ser uma metodologia suficientemente flexível uma vez que, diariamente, os conteúdos poderiam ser modificados em função da demanda local, garantindo assim uma melhor sistematização do processo educativo. Para levar a cabo essa metodologia, considerou-se que as estratégias de ensino deveriam possibilitar que os participantes tivessem voz e vez. Assim, diferentes estratégias de ensino foram sugeridas e testadas nesse período pelas diferentes pessoas envolvidas no processo, tais como as já citadas dinâmicas, dramatizações, role-playing, jogos cooperativos, entre outras, engendrando questionamentos relacionados com as áreas específicas dos módulos. Os módulos foram os seguintes:

- 1ª. semana *módulo 1 - oficina de bonecos (educação)*  
*módulo 2 - saúde comunitária*
- 2ª. semana *módulo 3 – formação de professores*  
*módulo 4 – Lazer*
- 3ª. semana *módulo 5 - educação sexual*  
*módulo 6 - meio ambiente*

Estes foram desenvolvidos através de *semana de estudos* enfatizando os diferentes temas, com uma carga horária mínima de 15 horas cada um e sua estrutura baseou-se em um esquema semelhante, ou seja, quer se tratasse de saúde ou de formação de professores, de Lazer, ou meio ambiente, os responsáveis pelas atividades utilizavam um mesmo procedimento metodológico:

- *exercícios de socialização;*
- *levantamento de problemas;*
- *proposição de soluções;*
- *discussão sobre a viabilidade das propostas;*
- *definição de responsabilidades;*
- *avaliação.*

Após o final de cada módulo foi sugerido pelos universitários que se realizasse um “*Show de Talentos*”, onde os participantes mostrariam para a comunidade, através de peças teatrais, dramatizações, canções, etc., os assuntos tratados na semana. Esse *Show de Talentos* poderia servir também como uma forma de avaliação do programa.

Os temas abrangidos pelos módulos semanais não atendiam a muitas outras demandas surgidas na viagem precursora - como por exemplo criação de empregos e produção agrícola - e, portanto, outras estratégias de aproximação foram pensadas, entre elas a criação de oficinas laborais e horta comunitária.

Essas estratégias foram somente delineadas durante o período de capacitação, já que não se sabia ao certo a viabilidade de conduzir diversas frentes ao mesmo tempo. Assim, finalizou-se o período de capacitação com

distintas *possibilidades* de atividades concomitantes aos módulos e que deveriam ser colocadas em prática de acordo com o desenrolar do trabalho.

### 4.1.3 *Trabalho de campo*

As condições que a Prefeitura disponibilizou para a equipe superaram todas as expectativas e inclusive causou entre o grupo um certo constrangimento, uma vez que estava claro que o tratamento que recebíamos era contraditório com a realidade vivida pela maioria dos habitantes da cidade: tínhamos água e comida farta, instalações espaçosas e o trabalho de casa era dividido entre tantas mulheres que até as tarefas mais simples como colocar a mesa para uma refeição ou arrumar a própria cama tinham que ser realizadas *às escondidas*, pois caso contrário as *mainhas*<sup>61</sup> não nos deixavam executá-las.

O contato com essas mulheres foi muito importante para o grupo. Elas eram funcionárias da Prefeitura e trabalhavam como cozinheiras ou serventes nas escolas municipais ou em outras repartições públicas e foram deslocadas de suas funções durante o período em que estivemos ali, por conta das férias escolares.

---

<sup>61</sup> “Mainhas” foi o apelido carinhoso que o grupo deu às mulheres que trabalharam na casa que nos serviu de alojamento durante a estadia na cidade.

Todas residiam em Ouriçangas e conheciam muito bem o contexto social e político no qual pretendíamos mergulhar. Assim, muitas das dúvidas que surgiram no decorrer do programa de intervenção foram sanadas em conversas onde elas nos falavam de seu dia a dia, das dificuldades com que se deparavam, de como lidavam com estas e enfrentavam seus problemas, de como se davam as relações entre os moradores, entre outras valiosas contribuições.

Durante as reuniões de grupo entre os universitários muito se discutiu o cuidado que deveríamos ter para não impor nossos valores como os verdadeiros e essa atitude representou uma forte aliada na convivência diária.

As relações humanas são mais honestas quando o respeito mútuo serve de mediador e isso pôde-se perceber claramente à medida que passavam os dias e nos conhecíamos melhor, tanto entre os companheiros de equipe quanto com as pessoas que nos rodeavam.

A divisão das responsabilidades também pareceu uma boa estratégia para assegurar o bom funcionamento do trabalho. Como afirma Freire, a responsabilidade não é algo que se adquira somente num nível intelectual, ela deve ser expressada de forma vivencial e cada um do grupo assumiu essa tarefa “naturalmente”.

A preocupação com questões políticas e ideológicas que tanto se discutiu no período de capacitação foi aos poucos se dissipando. Em vários momentos fomos procurados por políticos de situação ou de oposição, alguns com intenções explícitas de denunciar malogros de um lado ou outro; nessas ocasiões decidiu-se não tomar partido ou imiscuir-se em buscas para checar a veracidade de tais informações. Não estávamos ali como um grupo de *interventores do Estado* para descobrir eventuais manobras políticas, ou temas afins. Nosso objetivo era realizar um trabalho educativo com a população desfavorecida e todo o apoio para a consecução dessa tarefa seria bem-vindo.

Ademais, em todos os contatos que tivemos com os responsáveis pela administração municipal esses demonstraram total empatia com as metas propostas para o programa. Várias foram as solicitações para que se reforçasse as iniciativas de organizações comunitárias que já existiam em algumas localidades do município e estas eram entendidas como um eficaz instrumento de luta por uma melhor qualidade de vida. Suas indignações pareciam as mesmas que as nossas e o relacionamento foi o mais amistoso possível.

Dizer que não havia divergências ideológicas seria incorrer em um discurso demagógico, porém essas divergências não se manifestaram ao ponto de impossibilitar um diálogo democrático, nem tampouco de impedir um trabalho cooperativo. É importante ressaltar ainda que várias pessoas envolvidas diretamente com a administração pública, como duas líderes

comunitárias com cargos de confiança na Prefeitura na área de educação de jovens e adultos - atuavam apoiadas na Teologia da Libertação e nos princípios pedagógicos defendidos por Freire.

Os relacionamentos travados com os políticos e administradores municipais durante o programa de intervenção em Ouriçangas foram muito frutíferos e enriquecedores, minimizando a impressão de que todos contatos entre sociedade civil e classes políticas são, obrigatoriamente, verticais.

#### ***4.1.4 Metodologia de Intervenção - Módulos Semanais***

Uma primeira consideração que merece ser reiterada sobre esses módulos é que todos eles foram definidos segundo a demanda dos moradores do município. Seu planejamento foi elaborado buscando-se refletir sobre os problemas e dificuldades enfrentados na cidade relacionados às áreas de Formação de Professores, Saúde Comunitária, Educação Ambiental, Lazer e Educação Sexual, com vistas à construção de soluções conjuntas. Em função disso, optou-se por um formato flexível e dinâmico que pudesse possibilitar um replanejamento diário das atividades, a partir das necessidades que surgissem.

Após as atividades diárias, relacionadas a cada módulo ou a contatos ocorridos naquele dia, eram realizadas reuniões entre o grupo de universitários onde eram avaliadas as ações que haviam sido levadas a cabo e quais os passos a seguir segundo a demanda específica de cada grupo.



Em muitas dessas reuniões contou-se com a presença de integrantes locais que auxiliaram na definição de prioridades. Não foi possível uma tomada de decisão com a participação de *todas* as pessoas presentes nos módulos, pois a frequência média foi de aproximadamente cem pessoas por encontro, inviabilizando uma discussão grupal dia a dia. A colaboração e a participação da comunidade, porém, se fez presente e atuante no andamento da planificação das atividades.

A metodologia utilizada permitiu que os objetivos propostos fossem contemplados, ou seja, que os participantes da comunidade pudessem investigar seus problemas e propor soluções factíveis dentro de sua realidade, buscando formar, dentre estes, agentes multiplicadores. Resumidamente, serão descritos os passos metodológicos utilizado nos encontros e como o trabalho foi tomando corpo.

As **atividades de socialização** permitiram que tanto as atitudes dos participantes da comunidade – inicialmente “desconfiados” e distantes – como as dos universitários – em princípio um tanto tímidas e inseguras – fossem dando espaço a comportamentos mais confiantes e próximos. Foram realizados jogos e brincadeiras partindo, na sua maioria, de histórias retiradas do próprio dia a dia das pessoas e também de manifestações culturais locais, representadas através de músicas e danças.

Essas atividades, além de proporcionar uma maior descontração entre os presentes, serviram igualmente para engendrar discussões sobre a

importância do lúdico em intervenções educativas; ao finalizar tais atividades, questionava-se, junto com participantes da comunidade, as possíveis utilizações dessas estratégias em sua prática diária e quais objetivos poderiam ser alcançados através delas.

O **levantamento de problemas**, ou seja, a investigação das necessidades relacionadas aos temas tratados, foi feita através de conversas informais, discussões e dinâmicas de grupo. Em função da natureza lúdica e cooperativa das atividades, os participantes se envolveram com as tarefas propostas e um ambiente de colaboração mútua foi aos poucos se desenvolvendo.

Segundo Rodrigues & Esteves (1993), o levantamento das necessidades, a reflexão sobre sua natureza e a concepção que as pessoas têm destas deve ser o primeiro passo para sua superação. Em função da ampla gama de informações, esses dados foram recolhidos e categorizados em distintos *eixos temáticos* a serem trabalhados no decorrer das atividades, de acordo com a área de que tratavam.

Após momentos de investigação sobre os problemas concretos enfrentados pela comunidade, passava-se a atividades práticas onde os integrantes dos módulos vivenciavam as ações que consideravam mais adequadas frente às situações apontadas. A **proposição de soluções** partiu

de situações cotidianas dos munícipes e as ações apontadas visavam a transformação dessa realidade.

As dramatizações, os jogos cooperativos, as dinâmicas de grupo, os trabalhos expositivos, entre outras estratégias participativas, favoreceram as reflexões sobre uma realidade que dificilmente seria detectada através de aulas expositivas e discursivas. Essas estratégias possibilitaram que os integrantes dos módulos enfocassem situações-problemas levantadas por eles próprios, encenando tipos de ação que consideravam adequados para minimiza-las ou para preveni-las. Os grupos dramatizaram situações cujo cenário eram as casas de camponeses, escolas, praças, repartições públicas, hospitais, localidades rurais etc., representando os diferentes atores sociais que compunham seu dia a dia: pais, mães, filhos, alunos, professores,



políticos, agentes de saúde, entre outros.

Foto 1 - Dramatização sobre a situação do meio ambiente na região

Procurou-se, com tais estratégias, que fosse ultrapassado o nível do “discurso” e, baseando-se em situações extraídas da rotina de cada um, se aprofundasse o diálogo e a compreensão dos porquês dos problemas que eles enfrentavam e a **viabilidade das soluções propostas**, num exercício contínuo de reflexão e ação.

Os participantes dos módulos identificaram inúmeras dificuldades em suas áreas de atuação, elaboraram propostas conjuntamente para sua superação e refletiram profundamente sobre sua prática. Também os universitários tiveram a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de um trabalho flexível, cujo planejamento era reelaborado diariamente, e de pensar sobre suas próprias dificuldades ao atuar de uma maneira distinta da rigidez formal imposta pela academia. O ato educativo não é um fenômeno estático, pelo contrário, caracteriza-se pelo dinamismo das interações sociais que o conformam.

Acreditando-se mais na *troca* do que na *transmissão* de informações, enfatizou-se o envolvimento dos participantes locais, responsabilizando-os pelo andamento das atividades e estimulando-os a continuarem um trabalho de discussão e reflexão em sua prática cotidiana.

A **avaliação** das atividades foram encaminhadas através de dramatizações e role-playings durante os encontros. Ao finalizar as tarefas

diárias eram realizadas reuniões sistemáticas entre universitários e algumas pessoas da comunidade para avaliar o andamento do trabalho e para propor novas formas de aproximação aos problemas surgidos. O planejamento era, portanto, redefinido conforme as relações com os munícipes iam se estreitando e, conseqüentemente, também nossa compreensão se aprofundava.

A investigação foi uma constante durante o decorrer do processo, assim como a reflexão sobre a própria ação e a avaliação de seus resultados, buscando uma cooperação mútua entre os diversos atores sociais envolvidos. A ênfase do trabalho, em suma, residiu exatamente na natureza cooperativa e participativa que deveria permear qualquer ato educativo e na importância do trabalho em grupo para a busca de soluções aos problemas comuns, tudo isso baseado em aprofundadas discussões sobre a prática de cada um e sua realidade cotidiana.

#### 4.1.5 *Módulo de Lazer e Educação Física*

Durante a viagem precursora, como já exposto, um dos pontos que chamou atenção foi a ausência total de quadras esportivas no município. Além disso, entre todas as instituições, somente uma possuía em seu quadro uma professora de Educação Física, que ministrava a disciplina teoricamente, alegando não dispor de espaço e condições adequadas.

Com base nisso foi elaborado um módulo de Lazer e Educação Física voltado para professores, líderes comunitários, adolescentes e adultos em geral, visando a implementação do Lazer comunitário e a organização de eventos esportivos e culturais, atentando também para a importância da Educação Física e do Lazer na formação de crianças e jovens, sob responsabilidade das estudantes das áreas de Educação Física e Ciências Sociais (carga horária - 15 horas). A metodologia de ensino baseou-se nas seguintes estratégias de intervenção:

- ☺ Atividades de socialização;
- ☺ Levantamento de problemas relacionados à área de Lazer;
- ☺ Discussão sobre as possíveis soluções para os problemas detectados e reflexão sobre a viabilidade das mesmas;
- ☺ Vivências práticas e reflexão sobre diferentes tipos de atividades: recreativas, cooperativas ou competitivas;
- ☺ Avaliação.

Participaram desses encontros cerca de cem pessoas, na sua maioria professores da rede municipal de ensino. Os principais problemas apontados pelo grupo foram:

- ausência de atividades sistemáticas de Lazer na cidade;
- dificuldade dos professores em trabalhar com práticas recreativas em suas aulas;

- desconhecimento de “brincadeiras e jogos” por parte dos professores;
- falta de material para a prática de atividades físicas;
- ausência de espaços adequados.

Em função desses indicadores, o planejamento do módulo foi elaborado de forma a fornecer informações aos professores sobre inúmeras atividades alternativas que poderiam ser feitas sem a necessidade de uma quadra desportiva para sua realização, bem como maneiras de conduzir reflexões sobre possibilidades de criação de novos espaços, materiais e atividades.

Os encontros foram planejados com a divisão de alguns blocos temáticos, de acordo com os objetivos a atingir-se: jogos de salão, jogos adaptados, jogos cooperativos, gincanas culturais e recreativas e organização de eventos.

Pôde-se observar, durante o decorrer do trabalho, que os participantes não estavam familiarizados com a participação em atividades competitivas ou recreativas. Muitas das situações vivenciadas nesse módulo ocasionaram desavenças e pequenas discussões por motivos, aparentemente, sem importância. Mesmo considerando o fato de o módulo estar dirigido a uma população formada por adolescentes e adultos, a natureza de algumas atividades engendraram discussões sobre quem havia ganhado um ou outro jogo, reclamações sobre eventuais deslealdades, e denúncias de que alguém havia estragado o desenho de outro. A competição pode acirrar ânimos e

muitos se empenharam ao máximo por ganhar, não importando se com isso tivessem que burlar algumas regras.

Esses comportamentos, longe de atrapalhar o andamento do módulo, serviram como mote para discussões posteriores. As dificuldades com as quais os educadores iriam se deparar ao utilizarem tais atividades em sua prática cotidiana foram expostas naturalmente, não houve necessidade de conjecturas ou de criar situações hipotéticas: eles próprios expuseram os conflitos que poderiam emergir.

Nos momentos de discussão e reflexão, alguns professores chegaram inclusive a questionar a validade de atividades de cunho competitivo. Através de debates e conversas chegou-se à conclusão de que a competição poderia ser utilizada, sim, como uma estratégia de ensino, principalmente pelo caráter motivante que comporta; não deveria ser utilizada, entretanto, como a *única* maneira de motivar o grupo. Ademais, poderia servir como um instrumento para introduzir várias reflexões sobre as atitudes expressadas pelos alunos: respeito à regras, deslealdade, saber ganhar e perder, capacidade para realizar trabalhos em grupo, entre muitas outras.

Claro estava que valores como a cooperação e o trabalho conjunto deveriam ser sempre enfatizados em qualquer área de ensino. As atividades competitivas podem facilmente levar à processos de marginalização e discriminação em função do seu caráter de superação. Por outro lado, privar os



alunos de confrontar-se com essas experiências é furtá-los da possibilidade de aprenderem a lidar com a competição de uma maneira mais lúdica. A superação no esporte e na competição pode ser encarada como auto-superação e não obrigatoriamente como vencer a qualquer custo.

Outras atividades, como os jogos cooperativos, foram melhor aceitas pelos componentes do grupo, que chegou a ter quase cem pessoas. A participação nessas atividades foi pontuada pelo prazer de realizar atividades lúdicas e não ocorreram contratemplos, já que ninguém deveria superar ninguém, mas sim fazer um esforço conjunto para finalizar uma tarefa comum. Através dessas atividades discutiu-se sobre a importância do trabalho em equipe e de como os relacionamentos interpessoais podem ser aprofundados quando se consegue a colaboração de todos.

Todas as atividades vivenciadas tiveram por objetivo apresentar jogos que pudessem ser realizados em qualquer lugar e com materiais alternativos. Num primeiro momento, a proposição das tarefas partiu dos universitários coordenadores do módulo, que tentaram mostrar que os jogos realizados poderiam servir como esboços iniciais para a criação de outras atividades; a construção de regras, bem como as adaptações de um ou outro jogo, poderiam ser feitas através das sugestões e criatividade do grupo.

Buscando resgatar o repertório dos próprios participantes locais, foi solicitado que eles se dividissem em grupos e procurassem lembrar de jogos e

brincadeiras, de sua infância. A grande variedade de jogos, cantigas e expressões populares surgidas mostrou aos participantes que eles mesmos podem realizar um sem número de atividades e, ainda mais, criar outras muitas baseadas em seu próprio cotidiano. Discutiu-se que, assim como eles haviam trazido valiosas contribuições para a prática educativa, também as crianças e adolescentes com quem trabalham podem colaborar fortemente na elaboração de atividades recreativas ou pedagógicas.

O fato de o professor não conhecer jogos ou brincadeiras, portanto, já não representaria um impedimento para sua inclusão no planejamento das aulas, já que as crianças vivenciam isso em seu dia a dia. Bastaria, portanto, que os professores aproveitassem da criatividade e imaginação de seus alunos, de forma que eles próprios auxiliassem em seu processo educativo.

Além dos jogos de salão (cooperativos ou competitivos) e do resgate da cultura popular, alguns jogos adaptados - realizados na rua em frente à escola - também chamaram bastante atenção, tanto dos participantes, como das pessoas da comunidade em geral. Centenas de pessoas se reuniram para assistir aos jogos e apoiar uma equipe ou outra. Foram sugeridos vários tipos de jogos adaptados, buscando com isso demonstrar, mais uma vez, que qualquer espaço e/ou material servem para a prática de atividades lúdicas e recreativas.

Como resultado das discussões fomentadas, o grupo propôs a possibilidade de buscar-se um local para a prática de jogos por todos que tivessem interesse. Discutiui-se que a pouca participação da comunidade em geral nos eventos ocorridos em Ouriçangas poderia ser em função da falta de



hábito e que, uma vez mais familiarizados com esses acontecimentos culturais e esportivos, poderiam ver seu interesse despertado. Assim, um dos projetos surgidos no módulo foi a criação de uma *rua de Lazer*, que serviria para suprir a ausência de espaços destinado à atividades lúdicas e desportivas no município.

Foto 2 – Jogo pré-desportivo da modalidade handebol: “handebol sabão”

Essa iniciativa levou alguns representantes do grupo a organizar-se e a pensar na viabilidade da proposição. Depois de amadurecer a idéia, entraram em contato com a Prefeitura Municipal e solicitaram a autorização para pintar uma quadra esportiva, jogos de “amarelinha” e “caracol”, numa rua bem em

frente à igreja matriz. O trânsito dessa via pública deveria ser impedido nos finais de semana, para que os moradores pudessem usufruir desse espaço em segurança. A Prefeitura não somente autorizou o projeto como responsabilizou-se por manufaturar traves de futebol e postes de voleibol móveis, visando incrementar a *rua de Lazer*. Foram também desenhados tabuleiros de damas e xadrez nos bancos da praça da matriz.

Como pode-se notar, as pessoas que acompanharam o módulo de Lazer e Educação Física inicialmente investigaram alguns problemas relacionados à área, logo se envolveram em tarefas que mostravam possíveis soluções e, a partir delas, buscaram alternativas que pudessem ampliar o acesso ao Lazer a um número maior de moradores.

Essa iniciativa se demonstrou com a organização e realização de eventos para a comunidade. Os participantes foram convidados a organizar o *Show de Talentos* envolvendo as pessoas da comunidade e participantes dos demais módulos. Num primeiro momento eles refletiram sobre todos os aspectos relacionados a consecução de um evento, desde o suporte material (equipamento de som, iluminação, palco, etc.), suporte financeiro e divulgação, até as manifestações artísticas e culturais que seriam apresentadas e os contatos necessários. Depois disso se dividiram em grupos, cada um se responsabilizando por tarefas específicas e realizaram o evento no final da semana.

O *Show de Talentos* atraiu grande parte da população, que pôde participar de um evento organizado e diversificado: houve encenação de peças teatrais, corais musicais, além de demonstrações do grupo de capoeira da cidade, do show da Banda de Axé (Mistura de Cor) formada por jovens ouriçanguenses, e da apresentação de um grupo de forró, também composto por moradores do município. Os organizadores se mostraram bastante motivados a dar continuidade a esse tipo de atividades, realizando outros tipos de eventos, envolvendo, inclusive, as pessoas da zona rural. Além dessa atividade, alguns dos participantes auxiliaram também na organização da *Gincana Comunitária*, última atividade realizada pela equipe de universitários na cidade.

A Gincana Comunitária teve como objetivo envolver o maior número de pessoas possível em uma atividade que resumisse os problemas tratados durante as três semanas de encontros entre a equipe universitária e munícipes, através de provas relacionadas à questões de saúde, meio ambiente, educação sexual, educação e trabalho cooperativo.



Foto 3 – *Bateria de penicos* (prova da gincana comunitária)<sup>62</sup>

Baseando-se, portanto, em experiências concretas e na reflexão sobre a problemática real da comunidade, os participantes buscaram soluções para as carências do município e desenvolveram propostas retiradas de seu próprio repertório e da maneira de compreender sua realidade.

Segundo Freire (1979a), somente o homem é um ser da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e criação.

Assim, acredita-se que através do exercício de investigar, refletir e atuar sobre a própria realidade, alguns conhecimentos tenham sido, efetivamente, construídos. A continuidade dessas ações dependerá de como as pessoas se organizarão em busca da consecução

#### 4.1.6 *Lições de 1998*

***“Estava à toa na vida, e o meu amor me chamou, prá ver a banda passar, cantando coisas de amor...”***

A compreensão dos resultados alcançados pela intervenção realizada em 1998 é bastante subjetiva e interpretativa, principalmente porque esses dados não foram levantados baseados em uma pesquisa cientificamente organizada, mas sim em relatos e depoimentos de algumas pessoas que participaram dos encontros.

A despeito disso, várias lições puderam ser aprendidas ao decompor-se esse trabalho, algumas intrinsecamente relacionadas às características do Unisol - como política pública para a melhoria da qualidade de vida de populações empobrecidas - e outras voltadas à metodologia de ensino adotada na intervenção.

***“A minha gente sofrida, esqueceu-se da dor, prá ver a banda passar, cantando coisas de amor...”***

A participação e o envolvimento tanto da comunidade em geral como da equipe universitária foram intensos e significativos. Não se pode ignorar,

---

<sup>62</sup> As equipes que participaram da Gincana Comunitária deveriam, depois de recolher dez penicos entre as residências da cidade, criar e cantar uma música relacionada ao combate à esquistossomose.

todavia, que a própria maneira em que está estruturado o Unisol, ou seja, movendo grupos de estudantes de outros estados, com outra cultura e outros valores, a distantes municípios do país, transforma a intervenção, inevitavelmente, em um *evento social* para a comunidade e a participação, muitas vezes, é movida unicamente por esse motivo.

A participação, apesar de representar um facilitador para as ações educativas, deve ser analisada com cautela, pois o montante de pessoas presentes, por si só, não serve como indicador do alcance real do trabalho. A interação entre culturas distintas pode ser um forte enriquecedor pessoal; se as pessoas têm a oportunidade de trocar informações e concepções de mundo, numa atitude dialógica e de respeito mútuo, os ganhos individuais são imensos.

A participação, portanto, deve ser aproveitada para a mobilização da comunidade em direção a ações concretas; não importa somente a presença das pessoas, mas sim o nível de comprometimento que se alcança com o trabalho participativo. Segundo Quintana Cabanas (1995) *em processos de Educação Popular somente se participa quando o interesse aparece claro e se participa "claramente" por que se quer* (p.42). Assim, muito embora os objetivos que moveram as pessoas aos módulos pudessem ser incongruentes com aqueles propostos pelos universitários, o fato de as atividades terem sido pautadas na cooperação e na construção conjunta de saberes, possibilitou uma aproximação interpessoal que, no decorrer do trabalho, revelou metas comuns.



Metodologicamente dividiu-se o trabalho em módulos semanais com a duração de quinze horas para cada tema apontado como prioritário e definindo-se o público alvo em função desses temas. Procurou-se, dentro desse modelo de intervenção, a formação de agentes educativos que fossem capazes de multiplicar o conhecimento construído.

Naquele momento não se tinha a dimensão exata do que seria trabalhar três semanas com cento e vinte pessoas em média em cada encontro. Como os objetivos eram o de formar multiplicadores, esse número mostrou-se excessivo dificultando o aprofundamento dos temas e, por conseguinte, a consecução dos objetivos propostos. A curta duração dos módulos (15 horas), tratando temas específicos, também não mostrou-se adequada, já que a formação de agentes exige um aprofundamento sobre os assuntos tratados, quer seja em conteúdos teóricos, quer seja em conteúdos relacionados à postura do agente, formas de interação com a comunidade, tratamento dado à teoria, entre outras questões.

**A formação de professores como agentes de Lazer, à primeira vista, pareceu bastante interessante, uma vez que estes mantêm contato com a imensa maioria de crianças e adolescentes da comunidade e poderiam, por conta da natureza da própria prática educativa, ampliar a rede dos saberes construídos durante a intervenção, multiplicando seu conhecimento. Pretendeu-se, fundamentalmente, que eles pudessem**

**inserir, dentro de sua prática cotidiana, atividades de Lazer e recreação para seus alunos. Entretanto, sabe-se que, historicamente, o professor vem acumulando uma gama de funções consideradas pela sociedade em geral como responsabilidade sua. Por outro lado, sua formação não abrange a maior parte desses conteúdos.**

Em 1998 os Parâmetros Nacionais de Educação haviam sido recém lançados e os temas transversais, seguindo as normas impostas pelo MEC, precisavam ser colocados em prática na escola: ética, pluralidade cultural, educação sexual e educação ambiental. A Educação Física escolar que deveria, em princípio, ser ministrada por um especialista, também passou a ser de responsabilidade do professor do ciclo básico do ensino fundamental. Tal sobrecarga, somada à falta de conhecimentos específicos, dificulta a atuação docente, levando o professor em geral a não envolver-se com áreas que pouco domina.

Essa não era a percepção que se tinha em 1998. Ao finalizar as atividades do módulo de Lazer e Educação Física, tanto o grupo de universitários quanto as pessoas que se envolveram na intervenção mostraram-se extremamente satisfeitos com os projetos iniciados. Acreditava-se, na época, que através do exercício de investigar, refletir e atuar sobre problemas concretos, alguns conhecimentos poderiam ter sido, efetivamente, construídos e que seriam passíveis de continuidade. Entretanto, passados três anos, a reivindicação da população – principalmente entre jovens – continuava

a mesma: criação de alternativas de Lazer para a população, na escola e fora dela.

A definição dos professores como público alvo, somada ao elevado número de participantes do módulo e sua reduzida carga horária pareceram ser as principais deficiências da metodologia adotada.

Por outro lado, ao avaliar a formação dos estudantes universitários como agentes educativos, como cidadãos mais conscientes da sociedade em que vivem e mais voltados para as práticas comunitárias, o Unisol cumpre um papel social meritório. Poucas são as chances criadas nas IES em que estudantes e professores tenham uma relação tão próxima, onde, num primeiro período de capacitação, convivam e estudem formas de atuação transformadora. Num segundo momento tenham a possibilidade de permanecerem três semanas compartilhando a mesma casa, inseguranças, frustrações e alegrias, avaliando e revendo constantemente sua atuação. Essa experiência possibilita, sempre e quando a metodologia adotada o permite, aprofundar e somar os conhecimentos teóricos que cada um dos universitários possui, realizando, na prática, um trabalho interdisciplinar.

**Ainda tratando de questões metodológicas da intervenção realizada em 1998, outros pontos merecem destaque:**

- Ao levantar problemas de sua comunidade e procurar formas de atuação frente a eles, o grupo de Lazer<sup>63</sup> teve a oportunidade de refletir melhor sobre sua própria realidade e pôde, a partir dessa prática, se posicionar mais conscientemente frente ao seu papel na sociedade e no mundo;
- Ao vivenciarem processos de ensino-aprendizagem fundados no intercâmbio de informações, e ao perceberem o valor do conhecimento de cada um, as pessoas sentiram sua auto-estima fortalecida, o que pode vir a facilitar a mudança de suas práticas. Como ilustra o relato de duas professoras:

*“vocês falam a nossa língua”;*

*“vocês mostraram que nós também sabemos alguma coisa e que a solução de nossos problemas está em nossas mãos”*

- Ao promover atividades de socialização, dinâmicas e dramatizações, o grupo vivenciou uma situação educacional diferenciada. A participação ativa, dentro de um contexto real, proporcionou instrumentos para que alguns pudessem tornar-se agentes de um processo educacional transformador, como foi relatado por uma professora:

*“já participei de vários cursos de reciclagem em Alagoinhas, Feira de Santana, entre outros, e muitos professores falavam da importância da valorização do conhecimento do aluno, da educação ativa, do construtivismo, etc., mas eles só*

---

<sup>63</sup> Ao tratar o “grupo de Lazer” inclui-se tanto os professores e participantes em geral como a equipe universitária da UFSCar.

*falavam, e nós ficávamos sentados, ouvindo! Com vocês não, nós tivemos a oportunidade de vivenciar esse tipo de educação e se torna mais fácil aplicar”*

- Com as atividades realizadas, os participantes tiveram a oportunidade de se relacionar entre si e conhecerem outras formas de socialização. Um discurso emocionado de uma professora retrata essa ação:

*“vocês vieram a Ouriçangas para trazer amor. Nunca tive oportunidade de me relacionar com as pessoas daqui do jeito que aconteceu nas atividades”.*

- Como as propostas levantadas para a resolução de problemas foram feitas pelas pessoas da própria comunidade, a possibilidade de continuidade parecia muito maior, já que elas eram sujeitos dessa realidade.

***“Tudo tomou seu lugar, depois que a banda passou...”***

Apesar dos estreitos laços firmados entre os universitários e a comunidade, a pontualidade do Unisol é uma característica que dificulta em muito qualquer intervenção. Três semanas de intervenção dificilmente ultrapassam a fase diagnóstica nomeada pelos teóricos da Pesquisa-ação; a continuidade das ações propostas, identificadas pelos envolvidos no processo educativo, depende de um esforço constante nessa direção, quer por parte da universidade envolvida, quer por parte de outros grupos que possam vir a trabalhar no mesmo município<sup>64</sup>. Aqui esbarra-se no modelo de trabalho proposto pelo Unisol: as universidades, em geral, localizam-se a milhares de

quilômetros dos municípios visitados e a viabilização de parcerias se mostra truncada por problemas causados para a Instituição de Ensino Superior (IES) ou para os próprios professores ou universitários ao assumir os gastos inerentes a tal iniciativa. Dessa forma, os laços, na maioria das vezes, se desfazem e perpetua somente a lembrança de que mais uma vez *a banda passou, cantando coisas de amor...*

Segundo Jara (1994) a Educação Popular implica um processo de certa duração, uma vez que somente um acompanhamento a longo prazo permitirá a percepção mais analítica das conquistas e dificuldades enfrentadas nas situações particulares e sua conseqüente retro-alimentação.

Além disso, atividades pontuais correm o risco de representar formas paliativas de enfrentar as injustiças sociais e, por conseguinte, de reforçar a manutenção do *status quo*, alimentando estereótipos de que, se a realidade não muda, é porque a própria população não colabora. Como se doses homeopáticas pudessem solucionar problemas crônicos da sociedade; a realidade enfrentada pela população foi construída no decorrer de gerações e acreditar que um trabalho de duração tão reduzida poderia conduzir efetivamente a uma transformação social é perigosamente ingênuo.

---

<sup>64</sup> Atualmente nota-se um esforço da coordenação do Unisol por minimizar esse viés, permitindo que a mesma Universidade retorne ao município no ano seguinte; a conseqüência de tais ações, porém, ainda está por ser verificada.

Considerando que um dos objetivos expressos nos documentos do Unisol é o de formar agentes educativos que possam, em função do conhecimento adquirido, dar continuidade ao trabalho iniciado, à medida em que não está prevista a avaliação do trabalho, a possibilidade de êxito em sua prática está severamente comprometida.

A falta de *feed back* às atividades e sua pontualidade reforçam a característica citada anteriormente de *evento social*, sem fins claros de transformação da realidade. Ademais, a cada ano uma nova equipe, de outra universidade, é indicada para realizar suas atividades no município. Se o trabalho realizado no município basear-se em linhas teóricas divergentes, o que não é raro acontecer, pode acarretar não somente uma confusão metodológica, como numa resistência maior da população a integrar-se em novos programas e de acreditar em mudanças concretas.

Essa dificuldade se fez notar na intervenção da UFSCar em Ouriçangas. A equipe que trabalhou naquela cidade no ano anterior havia apresentado, como solução para alguns problemas comunitários, vários projetos de construção civil: novo açougue e matadouro, novo hospital, aterro sanitário, entre outros.

Não entrando no mérito da natureza das propostas apresentadas, esses projetos - inviáveis financeiramente - geraram fortes expectativas as quais não foram levadas à cabo. As pessoas das camadas desfavorecidas, severamente

oprimidas por uma sociedade injusta, infelizmente estão habituadas com falsas promessas e esse tipo de intervenção certamente aumenta a desconfiança e a desesperança popular. A reação dos magarefes e açougueiros, por exemplo, quando afirmaram que “*não adiantava somente criticar e ir embora*” parece ter sido acarretada exatamente pela descrença nesse tipo de intervenção.

**Assim, o formato que caracteriza as intervenções realizadas junto ao Unisol é controvertido e acaba por reforçar um tipo de educação sectária e descontinuada. Se o que se pretende é uma mudança gradual do quadro social, essa não parece a melhor forma de atuação.**

Apesar das deficiências apontadas, metodológicas e/ou estruturais, segundo dados coletados nos encontros ocorridos em 2000/2001, algumas *marcas* foram deixadas pelo grupo da UFSCar 1998:

- Os *Shows de Talentos* ainda hoje são realizados na cidade;
- A campanha do lixo, implementada pela equipe da UFSCar e aperfeiçoada pela equipe universitária que esteve em Ouriçangas no ano seguinte, continua funcionando com bons resultados;
- As oficinas profissionalizantes de horta e marcenaria, implementadas em 1998, apesar de não terem tido continuidade, favoreceram políticas públicas para a implementação de outras alternativas de formação laboral para a população;



- A comunidade do Rio Grande, aonde foi desenvolvido um trabalho de conscientização ambiental, continua imbuída na tentativa de recuperar rios e matas, desenvolvendo-se muito nos últimos anos.

Esses dados demonstram que a intervenção realizada trouxe algum efeito real sobre as pessoas que se envolveram nas atividades. A experiência vivida em Ouriçangas em 1998 foi, indiscutivelmente, muito enriquecedora. Isso só foi possível em função da receptividade da população e da administração municipal, assim como da integração da equipe de trabalho. Os componentes do grupo, sem exceção, incorporaram em sua prática o objetivo de se tornarem facilitadores de uma aprendizagem participativa e interdisciplinar. O material utilizado - sucata, papel *craft*, giz de cera, lápis de cor, revistas e jornais - mostrou possibilidades de trabalho com instrumentos de fácil acesso, afastando a necessidade de utilização de sofisticadas tecnologias para se atingir fins educacionais. As novas tecnologias são extremamente úteis à educação, mas não indispensáveis.

A metodologia utilizada retratou uma forma comprometida, maleável e factível dentro do próprio entorno da comunidade que, apesar de não ser a única possível, pode ter servido de ponto de partida para outras maneiras de tratar a educação e as práticas sociais como um todo.

## 5. *Unisol/UFSCar - Ouriçangas 2001*

Por conta de ser objeto de estudo desta pesquisa as *metodologias de ensino* utilizadas durante a intervenção, faz-se necessária também a descrição do trabalho realizado em 2001 para contextualizar a construção metodológica que realizou-se e, a partir dessa, compreender sua possível influência na transformação da realidade dos envolvidos.

### 5.1.1 *Contexto social*<sup>65</sup>

A viagem precursora foi realizada entre os dias 10 e 17 de novembro de 2000. Durante essa semana de diagnóstico os dados foram levantados através de reencontros com amigos e pessoas que participaram do trabalho realizado em 1998; de reuniões com agentes de saúde, estudantes, professores e diretores; de conversas informais com pessoas da comunidade; de reuniões com os Secretários Municipais, de visitas a escolas e a repartições públicas; de observação da realidade local e de interações com várias lideranças comunitárias.

Os procedimentos de coleta de dados foram diversos - entrevistas, observações, conversas informais, pesquisa em documentos e filmagens - de

---

<sup>65</sup> Os dados desse tópico dizem respeito a informações sobre Ouriçangas recolhidas em 2000/2001, contidas nos relatórios da viagem precursora realizada naquele ano e também no relatório final da equipe da UFSCar-2001 (ver páginas 12-14).

onde resultou farta informação sobre a situação atual do município, qual era a opinião da população sobre os problemas relacionados com sua qualidade de vida.

Entre o início de 1998 e o final de 2000 o município modificou-se bastante, muito em função do incremento das *associações comunitárias*, que multiplicaram-se e conquistaram, principalmente aquelas mais organizadas, vários benefícios para sua região.

Foi construído um Centro de Abastecimento o qual abriga a feira, o açougue municipal e alguns estabelecimentos comerciais. Essa construção solucionou, em parte, o problema do antigo açougue. Existem vários boxes com serras elétricas e mesas de aço inoxidável que os magarefes utilizam, pagando uma taxa à Prefeitura<sup>66</sup>. A feira ocupa o espaço externo e todas as barracas são de estrutura metálica, cobertas com lona, com pontos fixos para os feirantes cadastrados<sup>67</sup>.

Em fase final de construção há também um Centro de Convivência<sup>68</sup> que deverá abrigar algumas oficinas e atividades para a terceira idade. Atualmente, os jovens utilizam o terreno na parte de trás da construção para jogar voleibol, aos finais de tarde e o futebol, nos sábados e domingos.

---

<sup>66</sup> Um projeto de construção do novo Matadouro Municipal, com financiamento Federal, havia sido aprovado recentemente e está em vias de implementação.

<sup>67</sup> Os comerciantes continuam vindo, na sua maioria, de cidades vizinhas.

<sup>68</sup> A sugestão para a construção do Centro de Convivência foi dada pela equipe universitária que ali esteve no ano anterior, junto ao Unisol.

O loteamento da zona urbana - que não possuía saneamento básico nem calçamento nas ruas - conta agora com saneamento, algumas ruas pavimentadas e vários pontos comerciais. O problema do lixo nas ruas diminuiu muito com a contratação de garis, com a colocação de cestos e caçambas em vários pontos do centro e com a campanha de conscientização dos moradores.

Na zona rural, a principal melhoria foi a expansão da rede de água e elétrica, que chega à maior parte destas localidades. Claro está que, apesar desses benefícios alcançados pela população através das associações comunitárias e das parcerias com programas Estaduais e Federais viabilizadas pela Administração Municipal, ainda são muitas as dificuldades expressas pela comunidade.

Em conversas com os moradores da cidade foi possível identificar alguns dos problemas considerados os mais prementes. Alguns deles já haviam sido identificados em 1998 e foram propostos trabalhos comunitários para sua superação, tanto pela UFSCar, quanto por outras duas Instituições de Ensino Superior que lá estiveram junto ao Unisol. Isso significa que – como poderia supor-se – depois de três anos de *projetos pontuais*, com a presença de três universidades distintas no município, alguns problemas da comunidade são de tal profundidade que sua transformação exige bastante mais que simples intervenções esporádicas.

Um dos enfoques do trabalho, segundo a ótica dos *administradores*, deveria ser o de propor estratégias para a produção de empregos – um problema que afeta a quase totalidade dos países do mundo (senão a todos). A implementação de cooperativas (de produção de polpa e doces: caju, coco, banana, laranja, goiaba; de produção de farinha e derivados da mandioca, etc.) poderia ser uma das possíveis soluções e em conversas com os presidentes das associações comunitárias da cidade os temas também convergiram para esse tipo de ação.

A preocupação com o meio ambiente – outra questão mundial – também foi apontada como prioritária tanto por administradores públicos quanto pelos presidentes das associações e por jovens do município. Temas como o reflorestamento da mata ciliar (árvores nativas e/ou frutíferas), a recuperação da Fonte Grande (mina próxima da cidade), a reciclagem e/ou coleta seletiva de lixo foram amplamente discutidos e uma das sugestões - do presidente da associação comunitária do Rio Grande - foi o trabalho conjunto com moradores e proprietários das terras próximas à mata ciliar como uma das formas de principiar o trabalho de preservação, assim como seminários sobre o meio ambiente envolvendo as empresas e entidades da região.

Em reunião com adolescentes e jovens do município (em sua maioria estudantes de ensino médio e magistério) foram apontadas como principais

prioridades a implementação de atividades de Lazer<sup>69</sup> no município, tais como cinema, quadras poli-esportivas, oficinas de canto, de dança, de pintura e de música (rock).

Esses jovens demonstraram também interesse na área de sexualidade e de profissionalização. Solicitaram a viabilidade de construção de creches na escola para atender à grande demanda de mães adolescentes e de cursos pré-vestibular para aqueles que querem ingressar em uma faculdade.

No encontro com agentes de saúde estes propuseram que fossem realizados cursos sobre aprimoramento dos conceitos básicos de saúde, sobre DSTs e prevenção de drogas - uma vez que não havia sido implementado nenhum programa específico para jovens nessa direção - sobre hipertensão e diabetes, além de formas de lutar contra a esquistossomose, que continua sendo um grave problema na cidade. Propuseram também algumas soluções para lidar com seus problemas, tais como a *fazenda-escola*. Saliaram que a *falta de compromisso dos jovens* era um dos problemas mais sérios a se enfrentar na cidade.

Na reunião com professores foram levantados inúmeros pontos que poderiam ser discutidos, entre eles: Direção de escolas (burocracia X coordenação pedagógica); coordenação pedagógica; falta de recursos X compromisso ético; valorização dos próprios professores; relacionamentos inter – pessoais; intercâmbio de informações; problemas particulares X problemas

---

<sup>69</sup> Tal expectativa mostrou-se uma constante, desde que Ouriçangas recebeu o primeiro grupo

pedagógicos; mudança de atitudes; ensino conteudista; construção de material didático; dificuldade de aceitação dos pares; espaços pedagógicos; sexualidade; classes multisseriadas; evasão e repetência; envolvimento da comunidade, pais e familiares; falta de interesse dos alunos; rebeldia, indisciplina, violência dos alunos; alfabetização (metodologia); Educação Física / musicalização (inclusão); educação ambiental; cooperativa educacional.

As dificuldades levantadas pelos professores poderiam ser enumeradas em qualquer cidade do país. As deficiências da educação pública são coincidentes – às vezes até mais graves em grandes centros – e as formas de atuação têm sido discutidas nas últimas décadas de forma bastante consistente, porém com poucos resultados concretos. Não poderia ser diferente em uma pequena cidade do nordeste, com precários recursos – humanos e materiais – e com esparsas iniciativas para transformação dessa realidade.

Ademais das conversas e entrevistas travadas na comunidade nesse período, foram feitos contatos com a Universidade Estadual da Bahia (UNEB - Salvador) e com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para possíveis parcerias nos projetos a serem implementados no decorrer do trabalho de campo.

Com os dados levantados e contatos travados, partiu-se então para a seleção dos estudantes e definição do trabalho.

### *5.1.2 Seleção e capacitação dos estudantes*

O processo de seleção da equipe de estudantes ocorreu entre os dias 18 e 22 do mês de dezembro de 2000 e constou de duas fases: 1) prova escrita; 2) entrevista<sup>70</sup>.

Na prova escrita (Anexo 3) os estudantes deveriam redigir uma dissertação justificando a presença de alguém com sua formação na equipe de universitários, colocando sua experiência pessoal em projetos comunitários e sua visão sobre quais as principais metas e objetivos a serem traçados para uma intervenção comunitária em Ouriçangas / BA. Dos cento e vinte e dois estudantes inscritos, vinte e dois foram selecionados para a entrevista, cujo objetivo foi uma compreensão mais aprofundada do pensamento do candidato.

Com esses instrumentos, buscou-se selecionar estudantes que demonstrassem uma percepção ampla do trabalho em comunidades empobrecidas que, segundo as perspectivas em que se baseou a intervenção em Ouriçangas, deveria relacionar o conhecimento produzido na academia com o conhecimento popular num diálogo constante, em busca de mudanças



factíveis na realidade social. Não esperava-se fórmulas dadas, soluções mágicas, planejamentos pré-determinados: não é possível o diálogo sem a participação de todas as partes envolvidas. Portanto, a definição dos objetivos de uma intervenção comunitária exigiria uma aproximação cíclica aos problemas correntes, juntamente com a pessoas interessadas. Foram escolhidos, pois, aqueles estudantes que justificaram sua participação dentro de um projeto que pudesse ser construído *com* a comunidade - e não *para* ela ou *por* ela - atentando para sua maneira de compreender o mundo, os problemas de seu cotidiano e as soluções apontadas para estes.

As inscrições foram abertas para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFSCar. Os dez estudantes aprovados foram das seguintes carreiras acadêmicas: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrônoma, Engenharia de Produção, Imagem e Som, Pedagogia, Terapia Ocupacional e Psicologia<sup>71</sup>. Uma vez selecionados os estudantes, iniciou-se o programa de capacitação para a intervenção.

---

<sup>70</sup> O processo de avaliação das provas e de entrevistas foi auxiliado por uma equipe de professores e estudantes de pós graduação da UFSCar, que colaboraram espontaneamente nessa fase.

<sup>71</sup> Por motivos pessoais e profissionais as estudantes de Psicologia e sua suplente, da área de Educação Física, não puderam participar do trabalho. Dessa forma, por falta de tempo hábil para qualquer alteração, a equipe se formou com apenas nove estudantes.

Os objetivos propostos para o período de capacitação – cuja carga horária foi de aproximadamente sessenta horas – foram os mesmos daqueles propostos na intervenção em 1998 (ver página 140).

A capacitação dos estudantes e a conseqüente elaboração do planejamento da intervenção, com o posicionamento teórico sobre o qual iria basear-se a intervenção, com a definição de seus objetivos e com a escolha das metodologias a serem utilizadas foi um dos momentos mais importantes do trabalho:

O controle do processo educativo define a prática do agente, que tanto pode buscar exercer seu poder quanto reforçar o poder das camadas populares. É a forma de apropriação deste poder (por agentes e grupos populares) que vai definir o caráter da prática educativa (Garcia, 1984, p.90).

Nesse período uma primeira consideração mereceu especial atenção: todos estudantes eram de áreas distintas e poucos se conheciam entre si.

Ademais, na época da primeira intervenção eu era professora contratada da UFSCar, tendo, portanto, aproximação com alguns estudantes; nesse segundo momento, somente ligada à Universidade como doutoranda, estava distanciada dos cursos de graduação e, por conseqüência, de seus alunos.

Assim, essa fase inicial foi de descoberta, não somente no sentido de *o que* iríamos realizar juntos, mas também de *com quem* iríamos nos relacionar

durante o trabalho de capacitação e durante as três semanas de intervenção, em um contexto completamente distinto daquele que era familiar a cada um de nós. Deveria ficar claro que o aprendizado seria mútuo e que precisaríamos, antes de mais nada, conhecer-nos e adquirir confiança um no trabalho do outro.

Os encontros, em geral, foram pontuados por jogos cooperativos e atividades de socialização e, ao mesmo tempo, por relatos e exposições sobre o contexto do qual nós iríamos participar, visando tanto a aproximação entre os membros da equipe quanto um confronto de valores e crenças, estereótipos e preconceitos. Foram realizadas dinâmicas tratando eventos que haviam marcado pessoalmente os componentes do grupo (histórias de vida) e possíveis formas de superação, alertando para a opacidade da realidade social, que não pode ser analisada de maneira simplista.

Para Freire (1979a) a análise de uma situação existencial concreta, codificada, retrata o movimento do pensar humano. A codificação de situações concretas (no caso em forma de dinâmicas) provoca um partir do abstrato ao concreto. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais uma realidade espessa ou algo mais ou menos nublado.

Importava aqui que fossem rompidos alguns tabus e dogmas quanto à valoração dos conhecimentos teóricos e empíricos. Procurou-se questionar

verdades prontas, já que o trabalho não deveria pautar-se em discursos e verdades pré-estabelecidas:

Essa atitude leva em conta as limitações do saber do agente<sup>72</sup>, bem como seu desconhecimento do saber popular, fruto da experiência de dominação que sofrem as camadas populares com suas conseqüências a vários níveis (intelectuais, afetivos, religiosos, etc.). Não ignora a ideologia dominante que, de forma diferenciada perpassa tanto o saber popular quanto o saber do agente. Levando em conta esta evidência, busca o que no saber popular se revela como resistência à dominação. Em termos de proposta o agente tem a sua (que busca contínua reatualização), sabendo que é a proposta das camadas populares – elaboradas e encaminhadas por elas – a única que pode render uma efetiva transformação (Garcia, 1984, p.92).

As dinâmicas e role-playings utilizados serviram também como formas de experimentar diferentes estratégias de ensino e de sua aplicação no trabalho de campo. A matriz do período de capacitação foi as metodologias de ensino a serem utilizadas – ou seja, como iriam definir os objetivos de seu trabalho, selecionar os conteúdos, planejar a intervenção e avaliar seus resultados – levando em conta que os estudantes já possuíam parte da formação necessária em suas áreas de estudo.

Como já dito, durante a capacitação um dos objetivos foi o de colocar os estudantes em um primeiro contato com o contexto social, econômico e político no qual iria se desenvolver o trabalho. Para tanto, foram realizadas exposições

---

<sup>72</sup> O agente ao qual o autor se refere é o agente externo à comunidade, aqui representados pelos próprios estudantes universitários.

de fotos e de filmes produzidos pelo grupo da UFSCar em 1998, leituras dos relatórios do Unisol feitos por estudantes de cada área e da Tesina defendida por mim na Universidade de Salamanca, cujo tema foi essa intervenção<sup>73</sup>. Somadas a essas fontes, os relatos verbais e o material produzido durante a viagem precursora, começamos a delinear quais as linhas teóricas que estariam embasando a atuação em campo.

Essa etapa do processo coincide com o que Kurt Lewin, ao reportar-se à Pesquisa-ação, chama de fase de planejamento. Thiollent (1988) a denomina como fase de *pesquisa aprofundada*, onde a situação é investigada tendo como base os dados levantados na fase diagnóstica.

Para o planejamento, portanto, foram realizadas inúmeras reflexões e discussões sobre a conjuntura social da cidade de Ouriçangas, sendo inevitáveis questões relacionadas a ideologias político-partidárias. Foi insistentemente ressaltado que, mesmo estando mais ou menos definidos os posicionamentos ideológicos do grupo da UFSCar, isso não deixa de comportar em si muitas contradições. Como afirma Garcia:

O conhecimento da existência de uma ideologia dominante e dos mecanismos de opressão da sociedade não imunizam ninguém desta ideologia; que pode se esconder a nível do discurso, mas aparecerá de forma flagrante nas relações sociais, no cuidado com o corpo, na apreciação estética, etc. [...] Dizer que a

---

<sup>73</sup> Tesina é um trabalho realizado como parte dos requisitos no curso de doutorado da Universidade de Salamanca (Espanha); seu título foi: Educação Popular e Universidade: O Unisol Em Ouriçangas / Bahia – 1997/1998.

ideologia dominante é a ideologia de direita é tautológico; surpreendente é constatar como esta mesma ideologia se transveste à esquerda com sinais de autoritarismo, de modismo e de distância reticente a tudo que vem do povo (p.108).

Uma vez estando mais ou menos claro que era primordial ter sensibilidade para descobrir o código do outro antes de imediatamente catalogá-lo dentro de nossas categorias – buscando, segundo palavras de Garcia: “*saber ouvir e para isto precisa-se escutar e escutar novamente*” (1984, p.99) – partiu-se para a elaboração de um planejamento de intervenção propriamente dito.

Uma das dificuldades desse período foi o de evitar uma pré concepção por parte da própria coordenação. Um trabalho já havia sido realizado em Ouriçangas, em 1998, e os objetivos estavam voltados para a superação daquele momento, outras pessoas estavam envolvidas, entretanto, com outros olhares e em outro momento. Evitar o autoritarismo e ao mesmo tempo conduzir um trabalho construído pelo novo grupo em direção a suplantar as falhas detectadas representou um esforço constante.

Parafraseando Freire (1977), para evitar-se uma concepção bancária da educação, ambos os pólos interessados deveriam participar de sua elaboração. Assim, o planejamento foi realizado através de trocas vivenciais constantes,

buscando, mesmo de forma *artificial*<sup>74</sup> – ao duvidar de sua possível aplicação – um diálogo também com a população a quem se destinavam as ações educativas.

Os passos metodológicos adotados pela equipe de 1998 foram sugeridos como norteadores do futuro trabalho e, mesmo durante a capacitação, utilizados para definir o planejamento: exercícios de socialização, levantamento de problemas, proposição de soluções, discussão sobre a viabilidade das propostas, definição de responsabilidades e avaliação.

Aos exercícios de socialização, já uma constante nesse período, acrescentou-se um levantamento de problemas exclusivamente relacionados à intervenção para a qual nos preparávamos. Desse levantamento surgiram inúmeras questões – categorizadas e divididas conforme a relevância ou prioridade apontada por eles – e também, via de regra, propostas de superação.

Um dos pontos levantados foi o pouco tempo disponível para a capacitação. Os encontros foram comprometidos pelo atraso do calendário acadêmico, já que houve greve de funcionários no ano de 2000. Dessa forma, alternativas tiveram que ser criadas com os próprios alunos para adequar horários de provas, aulas e outros compromissos, com o trabalho de

---

<sup>74</sup> Já que o diálogo real com a comunidade de Ouriçangas era impraticável nesse momento, constantemente eram levantados questionamentos, dúvidas, inquirições sobre se a realidade

capacitação. Os locais dos encontros foram diversos. Em função da pouca disponibilidade de espaços na Universidade (devido a reposição de aulas) e da falta de horários comuns para os encontros, realizamos reuniões no Parque Ecológico da UFSCar, em salas de aula e também em finais de semana na chácara aonde resido, onde pudemos experimentar uma convivência mais próxima, antecipando de certa forma a fase de intervenção.

Num desses finais de semana toda a equipe ficou “alojada” e procurou *fechar* o planejamento para o trabalho de campo. Divididos por módulos procuraram definir estratégias de aproximação e de tratamento aos problemas e, ao final de cada período, propunham para o grupo algumas dessas dinâmicas, que depois eram discutidas e avaliadas.

Com essas estratégias, os próprios estudantes apontaram as principais dificuldades que eles estavam enfrentando e os encontros foram se desenvolvendo com vistas a sanar as dúvidas ou, pelo menos, minimizar a ansiedade no que dizia respeito ao trabalho propriamente dito.

As questões e dúvidas específicas da área de atuação de cada um foram resolvidas, à medida do possível, com os professores responsáveis nos respectivos departamentos acadêmicos, procurando delinear um planejamento o mais embasado teoricamente possível.

---

na qual iríamos nos inserir seria mesmo assim: um diálogo com um outro *superficialmente conhecido* que somente poderia ser aprofundado quando ele estivesse presente.



É interessante notar que nessa fase do trabalho eu e os estudantes universitários não tínhamos as mesmas dúvidas: de meu lado já conhecia inúmeras pessoas em Ouriçangas e tinha uma segurança que não era realidade no mesmo período em 1998. Naquela época todo o grupo tinha olhar semelhante, assustado e curioso. Meu olhar, nessa segunda intervenção, já estava povoado por toda uma experiência que eles somente conheceram através de meus relatos e dos filmes que assistiram.

Considerando, pois, que a sociedade é histórica e plural, não se podia esperar que o trabalho de uma equipe fosse igual ao da outra, nem tampouco essa comparação se faria necessária. O que se esperava era que as experiências fossem diferentes mas complementares, distintas, mas não contraditórias, e que, principalmente, viessem a enriquecer as novas relações que estavam prestes a se iniciar.

Com o passar do tempo aos poucos foi definindo-se um cronograma geral do trabalho, notadamente sob uma perspectiva de continuidade, de aprofundamento e de superação da intervenção realizada dentro do Unisol em Ouriçangas/1998.

O problema enfrentado na primeira intervenção em Ouriçangas com relação a estabelecer prioridades para a intervenção também se fez notar em 2001. Segundo Freire (1979a):

Ninguém pode dizer palavra sozinho, ou dizer aos outros em um ato de prescrição, com o que rouba a palavra aos demais. De aí que dizer palavra, referida ao mundo que deve ser transformado, implique um encontro de homens para essa transformação. O diálogo é esse encontro dos homens para a pronúncia do mundo.

Por isso, a definição de prioridades baseou-se nas inúmeras conversas travadas no município e também nas possibilidades levantadas pelo grupo de universitários que ali deveriam trabalhar.

Essa definição do que é prioritário com relação à realidade do *outro* é bastante subjetiva. É possível que, se a coordenação do trabalho estivesse a cargo de outras pessoas ou se outras pessoas da comunidade tivessem sido ouvidas, as prioridades fossem distintas. No entanto, vários indicadores levaram a crer que a comunidade local tinha sérias dificuldades em lidar com os problemas dessas áreas e uma tomada de posição se fez necessária. Para Freire (1979a)

A partir do reconhecimento da temática é que se pode elaborar um programa. Desta maneira, o conteúdo programático da educação não é uma doação, um conjunto de informes que devem ser depositados no educando, senão a devolução, organizada e sistematizada, aos indivíduos de aquilo a que eles aspiram saber mais (p.55).

### ***5.1.3 Planejamento da Intervenção***

Em função de algumas das características do Unisol - pontualidade, curto tempo de intervenção e impossibilidade de avaliação - e da análise e discussão sobre os dados levantados no município e da experiência do grupo anterior em Ouriçangas/1998, foram estabelecidos alguns critérios que pareceram os mais adequados numa perspectiva de superação dos limites impostos pelo Unisol. Foram eles:

🔑 Possibilidade de continuidade – Esse critério foi o norteador de todo o planejamento do trabalho para 2001. As estratégias para sua consecução foram exaustivamente discutidas com as pessoas interessadas em conduzir um trabalho conjunto e toda a estrutura das atividades propostas baseou-se na premissa de prosseguimento do trabalho iniciado. A *formação de agentes comunitários* mostrou-se fundamental para a consecução de tal meta. Esse critério foi um dos mais minuciosamente perseguidos, na medida em que se pretendia caminhar em direção à superação dos problemas apontados pela comunidade. Nessa perspectiva, outros critérios intrinsecamente relacionados a este foram adotados.

🔑 Interesse da comunidade – Nenhuma proposta, por mais promissora que pudesse parecer, foi levada a cabo desconsiderando esse critério. Não existe Educação Popular quando inexistente interesse explícito por parte da comunidade. Por outro lado, os pontos de vista expressados por diferentes camadas da população - professores, estudantes, líderes comunitários, agentes de saúde, administradores municipais, agricultores, comerciantes, entre outros - configuraram-se num leque de possibilidades muito amplo,

impraticável operacionalmente, o que conduziu à necessidade de definição de critérios complementares.

- 🔑 Estrutura favorável no município – Procurando garantir um tratamento adequado às demandas surgidas, ou seja, que o interesse da população em resolver determinados problemas fosse operacionalizado em projetos viáveis no contexto vigente, a busca por uma estrutura favorável no município mostrou-se prioritária, uma vez considerando-se o reduzido período para sua condução. Por estrutura favorável entendeu-se aquele ambiente onde alguma iniciativa com vistas à superação do problema apontado já estivesse em andamento ou pelo menos em discussão, envolvendo um grupo de pessoas dispostas a investir nessa mudança. Algumas escolas, grupos e associações comunitárias refletiam esse perfil.
- 🔑 Viabilidade de parcerias – Articulou-se a possibilidade de parcerias para todas as atividades desenvolvidas, levando em conta que a supervisão e o acompanhamento técnico são poderosos aliados para a continuidade das propostas.

Pautando-se nesses critérios, o trabalho desenvolvido em Ouriçangas em 2001 teve como objetivo principal organizar, através da formação de agentes comunitários, formas de elaboração, planejamento e viabilização de estratégias de superação dos problemas levantados por eles próprios (preferentemente em parceria com instituições que pudessem prestar assessoria nas distintas fases de sua implementação), aproximando-os dos instrumentos de que podem lançar mão para transformar sua realidade.

Cinco focos de atenção foram eleitos, atendendo aos critérios apontados:

- ⇒ Formação de agentes comunitários na área de Lazer e Educação Física<sup>75</sup>.
- ⇒ Formação de agentes comunitários na área de educação sexual;
- ⇒ Reflexões pedagógicas com professores do município;
  - ⇒ Oficina de contadores de histórias;
- ⇒ Reflorestamento da mata ciliar do Rio Grande e formação de viveiros de árvores nativas e frutíferas;
- ⇒ Introdução a cooperativas de produção agrícola;

A responsabilidade pela condução de cada módulo foi determinada em função da área em questão, porém, desde o período de capacitação ficou claro para toda a equipe que o trabalho seria realizado em grupo e, portanto, quando um dos estudantes não tivesse sob sua responsabilidade nenhuma atividade, deveria procurar agregar-se a outros grupos de trabalho. Concordou-se que durante o período de trabalho todos deveriam estar trabalhando e o tempo livre poderia ser desfrutado como cada um bem entendesse.

---

<sup>75</sup> Em função de ser o tema central da presente investigação, a *formação de agentes comunitários na área de Lazer e Educação Física* será relatada em capítulo exclusivo.

A estrutura formal das atividades também sofreu algumas alterações, quando comparada à utilizada pela UFSCar em 1998, procurando-se com isso garantir a formação de agentes comunitários.

Optou-se por dividir as três semanas em *cursos* distintos com a duração, em média, de sessenta horas cada um (encontros diários, teóricos e práticos, diurnos ou noturnos, com carga horária de 20 horas semanais), em três frentes de atuação: *Lazer e Educação Física, Educação Sexual e Reflexões Pedagógicas* com professores. Também dentro da área de Educação foi realizado um curso de formadores de contadores de histórias. O Meio Ambiente e a Produção Agrícola foram tratados de maneira distinta, com atuações diretas com as pessoas em seu próprio local de trabalho.

#### **5.1.4**      *Trabalho de Campo*

A hospitalidade dos administradores municipais refletiu-se novamente no tratamento dispensado à equipe da UFSCar. Ficamos alojados no Casarão e muitas das *mainhas* que trabalharam em 1998 estavam novamente convivendo com uma equipe de estudantes da UFSCar, formada por outras pessoas, mas tratada com o mesmo carinho.

A expectativa com que fomos recebidos era distinta agora, muitas pessoas se ligaram afetivamente aos estudantes de 1998 e notou-se uma certa frustração destes ao se darem conta de que não éramos os mesmos.

Houve também uma séria cobrança por parte das crianças em realizarmos tarefas especificamente com elas, porém, como os objetivos da intervenção eram o de formar multiplicadores, deu-se prioridade a jovens e adultos nos encontros, ficando as atividades com os meninos e meninas restritas a encontros informais.

Em função de a metodologia de ensino ser o mote primordial da presente investigação, mais especificamente aquela realizada com o grupo de Lazer e Educação Física, parece pertinente tecer uma breve descrição dos quatro primeiros módulos de atividades, principalmente porque o trabalho foi um exercício de interdisciplinaridade constante e nenhuma das áreas de intervenção eleitas representou ações estanques e fechadas em si mesmas.

⇒ **Formação de agentes comunitários na área de Educação Sexual**

*Este curso – planejado e implementado pela estudante de Enfermagem, com a colaboração do estudante de Imagem e Som e o auxílio dos demais componentes da equipe universitária e dos participantes da comunidade – teve como objetivo a formação de agentes comunitários, dando prioridade à prevenção através da educação em saúde. Foi proposto a partir do diagnóstico realizado na*

*viagem precursora, quando foram observados problemas relacionados à gravidez precoce, DSTs, prostituição infantil e uso crescente de drogas entre os jovens.*

Fundamentado na perspectiva de continuidade, pretendeu-se desenvolver um curso visando formar adolescentes como agentes, que poderiam trabalhar com outros adolescentes como eles, aproximando o diálogo e minimizando as dificuldades expressas por pais e professores ao abordar o tema. As vagas do curso, portanto, foram destinadas aos Agentes Comunitários de Saúde e aos adolescentes da comunidade em geral, num número limitado a trinta participantes.

As atividades foram realizadas numa Escola Municipal da sede do município, de segunda à sexta-feira, das 8 às 12 horas, do dia 05 ao dia 22 de fevereiro de 2001, perfazendo um total de 14 encontros. Metodologicamente, o curso foi dividido em dois módulos, sendo o primeiro teórico e o segundo prático.

Todos os encontros do primeiro módulo seguiram o mesmo esquema básico de desenvolvimento das atividades. Inicialmente era realizada uma dinâmica de quebra-gelo (*exercícios de socialização*), em seguida o *levantamento de problemas e discussão* dos mesmos, visando elaborar *propostas de solução* e ao final dos encontros, era realizada uma *avaliação* das atividades do dia.



Os temas trabalhados no primeiro módulo foram:

- ⌘ funcionamento do corpo;
- ⌘ relacionamento sexual;
- ⌘ métodos anticoncepcionais;
- ⌘ gravidez precoce e aborto;
- ⌘ doenças sexualmente transmissíveis;
- ⌘ drogas lícitas e ilícitas.

A definição dos conteúdos deu-se através de dinâmicas onde os participantes apontaram os assuntos de maior interesse e cronograma de trabalho.

A parte prática do curso foi realizada em três encontros planejados e ministrados pelos próprios participantes do grupo de Educação Sexual, tendo como público-alvo pré-adolescentes e adolescentes. Além desses encontros foram realizados outros quatro, dois em escolas da sede do município e mais dois em regiões distintas da zona rural, onde o público-alvo foi constituído de adolescentes e adultos. Durante a realização dessas atividades, a aceitação e o apoio da comunidade aos futuros agentes comunitários foi muito grande, o que contribuiu para aumentar a segurança do grupo. O último encontro foi realizado somente com a presença dos futuros agentes e ocorreu satisfatoriamente, segundo sua avaliação.

Foram realizadas, almejando garantir apoio institucional para os futuros agentes comunitários, reuniões com a Secretária Municipal de Saúde, a Enfermeira do Hospital Municipal, a Secretária Municipal de Educação e o Prefeito Municipal. Além disso, buscou-se uma parceria com a UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) através de uma professora da instituição que coordena um trabalho na área de sexualidade<sup>76</sup>.

#### ⇒ **Reflexões pedagógicas**

Os encontros, cujo público alvo eram os professores e diretores, buscaram aprofundar algumas discussões a respeito das relações presentes no cotidiano escolar com objetivo de encontrar meios de superar, ou pelo menos minimizar, as dificuldades apontadas. Os estudantes de Pedagogia, de Ciências Sociais e de Terapia Ocupacional foram os responsáveis pela condução do curso, que teve uma carga horária de 56 horas.

Seguindo a mesma metodologia utilizada nos outros módulos, os professores levantaram os principais problemas na área de educação e organizaram, a partir destes, o cronograma do trabalho, que pautou-se nas

---

<sup>76</sup> O interesse demonstrado pela professora trouxe um grande otimismo para a equipe da UFSCar e para os futuros agentes pois, ao assumir o compromisso de oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento de suas atividades, parecia estar garantida a continuidade do trabalho. Em um segundo encontro uma das futuras agentes, além de outra professora de Ouriçangas - responsável pela coordenação do grupo de Lazer e Educação Física e estudante da UEFS - estiveram presentes e a parceria foi ratificada.

relações que permeiam o processo ensino-aprendizagem: relação professor-professor, relação professor-aluno, relações extra escolares e relações institucionais.

**Com base nas situações ocorridas em cada encontro eram planejadas, diariamente, as ações seguintes, buscando com isso construir diferentes estratégias para fazer com que os professores refletissem sobre sua ação e procurassem formas de solucionar seus problemas.**

**A linha norteadora de todas as atividades foi as relações interpessoais, principalmente as relações professor-professor, pois as dinâmicas faziam aflorar, freqüentemente, a dificuldade encontrada no trabalho em grupo e em parceria.**

**Essa ênfase nas relações e na busca de soluções conjuntas resultou na elaboração de projetos interdisciplinares pelos próprios professores nas áreas que consideraram prioritárias em suas respectivas escolas.**



Foto 4 – dinâmica realizada com os participantes do grupo

⇒ *Oficina de contadores de histórias*

Uma das soluções apontadas pelos professores para superar as dificuldades na área de alfabetização, ainda durante a viagem precursora, foi a realização de uma *oficina de contadores de histórias*, cuja responsável foi a estudante de Terapia Ocupacional.

O trabalho foi proposto a todos os participantes dos demais cursos, no entanto somente cinco moradoras de Ouriçangas demonstraram interesse em tornar-se multiplicadoras e contadoras de história<sup>77</sup>. Os objetivos principais dessa oficina foram apresentar às participantes novos instrumentos para, junto a crianças da comunidade:

🗣️ resgatar e preservar a cultura local;

- 🗣️ incentivar a leitura;
- 🗣️ estimular a criatividade;
- 🗣️ desenvolver a abstração, sequenciação e raciocínio lógico.

A estrutura da oficina consistiu em reuniões diárias, geralmente ao final da tarde na Biblioteca Municipal, aonde eram contadas histórias às crianças. Ao final dos encontros eram discutidas com as futuras *contadoras de história* as dúvidas e dificuldades encontradas; as formas de se contar uma história e sua adequação ao contexto do município; os tipos de atividades que poderiam acompanhar as histórias (tais como dança, teatro, brincadeiras, músicas, etc.); as formas de usar a história como recurso pedagógico e como instrumento de resgate da cultura local.



Foto 5 – Oficina de contadores de história

---

<sup>77</sup> Esse fato demonstra que as sugestões nem sempre refletem o interesse da comunidade, podendo significar apenas pontos de vista individuais que foram coletados e generalizados.

⇒ **Reflorestamento da mata ciliar do Rio Grande e formação de viveiros de árvores nativas e frutíferas**

A questão ambiental é um problema mundial e pode-se interferir nessa realidade de inúmeras formas possíveis: através de educação ambiental em escolas, em fábricas, em órgãos públicos ou privados, atentando para a necessidade da reciclagem do lixo, do aproveitamento da matéria orgânica, dos cuidados com a emissão de poluentes, do controle do desperdício, da preservação de animais e plantas, entre tantos outros.

Todos esses tópicos poderiam fazer parte de programas comunitários ou não, sendo difícil determinar qual o mais importante, já que o meio ambiente não se forma com a soma das partes, mas sim com o equilíbrio entre elas.

Em Ouriçangas existe igualmente uma gama de dificuldades relacionadas ao meio ambiente merecedoras de especial atenção que, todavia, não poderiam ser tratadas ao mesmo tempo, principalmente considerando-se o pouco tempo de trabalho conjunto. Dessa forma, atentando para os critérios traçados, aliando interesse da população, possibilidade de continuidade e uma estrutura minimamente favorável, elegeu-se o trabalho na comunidade do Rio Grande como um dos focos de atenção<sup>78</sup>. Vários problemas são enfrentados

---

<sup>78</sup> Em 1998 os estudantes de Engenharia Civil e Agrônômica trabalharam junto à associação do Rio Grande (zona rural do município) procurando soluções para alguns problemas da região. Nos últimos anos o Rio Grande sofreu um processo de assoreamento em virtude da destruição da mata ciliar, que foi substituída por pastagens, existindo risco para o manancial da cidade. Os moradores da região demonstraram interesse, então, em elaborar um projeto de

pelos moradores dessa região, que conduzem a outros, num efeito dominó: pequenos proprietários que necessitam de espaço para suas pastagens, moradores rurais que precisam de madeira para a reforma ou construção de suas casas, informação deficitária sobre formas alternativas de plantio e adubação, etc. A maneira de trabalhar com essa associação e as formas de planejar sua continuidade não poderiam basear-se na *esperança* e no *lirismo* de que a população pudesse prosseguir um trabalho de transformação de sua realidade sem pensar nos embates que este pode provocar.

Partindo, então, dos problemas concretos apresentados, os estudantes de Ciências Biológicas e de Engenharia Agrária, sempre acompanhados por moradores da localidade, realizaram encontros, discussões e firmaram parcerias com empresas da região, para viabilizar a construção de viveiros de mudas nativas e frutíferas, além de dar início ao reflorestamento das margens do Rio Grande.

Ao final do período de três semanas dois viveiros foram construídos e ratificadas parcerias com várias empresas da região para a cessão de mudas e de orientação sobre plantio e implementação de cooperativas junto à população dos arredores da região do Rio Grande, representada pela associação de moradores.

---

reflorestamento dessas margens além de propostas para a conscientização da população. O trabalho realizado naquela época parece ter auxiliado em alguma medida para isso: foram realizadas muitas reuniões com as pessoas da região e algumas árvores foram plantadas como marcos simbólicos de um início de reflorestamento. O problema, entretanto, persiste e está distante de ser solucionado.



Foto 6 – Associação Comunitária do Rio Grande

⇒ **Introdução a cooperativas de produção agrícola – trabalho com a produção de mandioca**

Segundo a fala de vários cidadãos do município, a construção de estratégias para a produção de empregos deveria ocupar papel de destaque em qualquer programa desenvolvido no município, buscando saídas que viessem a melhorar o dia a dia do trabalhador, da trabalhadora e de seus filhos, pequenos trabalhadores.

O fato de o município contar com doze associações comunitárias espalhadas pela zona rural do município e as pessoas envolvidas possuírem um certo hábito de organização coletiva do trabalho, fez com que a



implementação de cooperativas fosse apontada como uma das possíveis soluções para os problemas da região<sup>79</sup>.

A mandioca é o principal produto da região: existem 170 casas de farinha no município, porém, segundo alguns relatos, dos vinte e seis produtos possíveis para se retirar da mandioca, em larga escala, somente se produz a farinha no município. A água da mandioca, a tapioca, a casca, as folhas são jogados fora. Trata-se de um sistema de produção semi *artesanal* em função da estrutura das casas de farinha disponíveis: a mandioca é plantada, cultivada, colhida, raspada, triturada, espremida, seca, torrada, ensacada, levada para casa, levada para o mercado e vendida ao preço do dia.

É interessante ressaltar que a maior parte dessas atividades é feita em grupo: os amigos se juntam, os parentes se reúnem num trabalho eminentemente cooperativo – homens, mulheres, crianças, velhos, jovens, famílias se agrupam e trabalham juntos na produção dos sacos de farinha.

---

<sup>79</sup> A UFSCar possui uma incubadora de cooperativas e, em virtude disso, considerou-se condição *sine qua non* a aproximação dos estudantes responsáveis a esse núcleo de extensão para que fossem auxiliados em sua capacitação e no trabalho com os agricultores. Além disso, foram feitos contatos com a UNEB (Universidade Estadual da Bahia - Salvador), estreitando laços com profissionais que puderam participar, também, de algumas atividades em Ouriçangas e, em função do interesse mútuo, dar continuidade e viabilidade ao projeto. O responsável por essa frente de trabalho foi o estudante de Engenharia de Produção, apoiado pela estudante de Engenharia Agrária e demais universitários.



Foto 7 – Preparação da farinha

Os objetivos do trabalho nessa área foram compreender como se dava a dinâmica desse trabalho, estudar meios de otimizar a produção, de diminuir custos, de incrementar a estrutura das casas de farinha, de escoar os produtos fabricados, enfim, de procurar somar o conhecimento que os agricultores têm de seu trabalho ao conhecimento de estudantes capacitados em lidar com as engrenagens que movem essa economia, almejando ganhos reais para a população na busca da solução de parte de seus problemas.

*Agentes comunitários de Lazer*

## 6. Formação de agentes comunitários na área de Lazer e Educação Física<sup>80</sup>

**Um tema recorrente em conversas com adolescentes e jovens, segundo o relatório da viagem precursora, foi a falta de espaços para a prática de atividades físicas e a carência de opções de Lazer no município. Por conta dessa demanda, propôs-se uma nova intervenção em Ouricangas abordando essa temática.**

Através de observações realizadas nessa viagem pôde-se perceber que o quadro existente em 1998 não modificou-se muito neste âmbito: nas escolas do município – que nos últimos três anos passaram por reformas estruturais (construção de sanitários, reparos e pintura nas paredes, reforma e/ou construção de cozinhas) – ainda não existe quadras esportivas e a única professora de Educação Física, contratada pelo Estado, segue ministrando aulas teóricas de acordo com conversas informais com alunos tanto da região urbana quanto da zona rural.

Diante disso e das lições aprendidas com a experiência do grupo de Lazer e Educação Física da UFSCar / Unisol – 98 (p.148-158), estruturou-se um módulo visando a formação de *agentes comunitários* na área de Lazer.

### *Porque ?*

---

<sup>80</sup> Os instrumentos de coleta de dados em que se baseou esse tópico foram: o relatório da viagem precursora (novembro de 2000), os diários de campo dos universitários (nas diferentes frentes de atuação), o relatório final da equipe da UFSCar, os apontamentos das observações

Sua realização pautou-se nos critérios de definição das propostas de atuação em Ouriçangas 2001 (ver páginas 199-200). Um deles foi o de o município contar com uma estrutura favorável, em que iniciativas visando a superação dos problemas apontados já estivessem em andamento ou pelo menos em discussão, envolvendo um grupo de pessoas dispostas a investir nessa mudança.

Considerando que algumas ações esparsas, segundo os dados coletados na viagem precursora, eram desenvolvidas na comunidade – eventos (“Show de talentos”, “Faustão<sup>81</sup> na Roça”, festas populares – São João, aniversário da cidade, carnaval, entre outros); partidas de voleibol e de futebol no terreno do Centro Comunitário; grupos de capoeira, entre outros – e que as pessoas envolvidas nessas ações demonstraram interesse (outro critério utilizado para a definição de propostas) em aprofundar seu conhecimento na área e em propor novas possibilidades de Lazer, o planejamento desse módulo começou a ser delineado, ainda no período de capacitação dos universitários.

**Esses critérios foram perseguidos buscando, principalmente a possibilidade de continuidade, que foi a linha condutora do trabalho. Dessa forma, foi definido o público alvo: jovens e pessoas da comunidade envolvidos com alguma prática esportiva e/ou de Lazer interessados em participar do grupo. Visando garantir a formação de**

---

realizadas pela pesquisadora, bem como a entrevista realizada com o estudante de Educação Física (p11-13).

<sup>81</sup> Esse evento denominado Faustão na Roça era realizado como um *show de talentos* nas comunidades da Zona Rural, com apresentações de grupos locais, karaokês, peças teatrais, gincanas, etc.. A idéia do *show de talentos* surgiu em 1998, quando participantes do grupo de Lazer e Educação Física colocavam em prática as possibilidades levantadas em conjunto.

agentes comunitários, como estratégia em todas as frentes de atuação, optou-se por trabalhar com grupos reduzidos – no máximo 30 pessoas – num curso com carga horária intensiva – 60 horas no mínimo.

### *Desenvolvimento do curso*

Logo no primeiro dia da intervenção da equipe da UFSCar em Ouricangas foi realizada uma reunião com as principais lideranças políticas da cidade – Prefeito Municipal, Secretária de Educação e duas líderes comunitárias. Neste momento a estrutura do trabalho de campo nas diferentes áreas, planejada pela equipe universitária no período de capacitação, foi apresentada (ver páginas 198-214).

Nessa reunião foi reiterada a falta de opções de Lazer no município como uma das maiores preocupações com relação aos jovens. A valorização da cultura local e o resgate das festas populares e do grupo de teatro foi uma das propostas, bem como a organização dos jovens para auxiliar na consecução destes eventos. As proposições voltadas para a formação de agentes comunitários entre jovens foram bem aceitas e, nesse momento, os presentes indicaram nomes de potenciais agentes e divulgaram as atividades dentre os possíveis interessados. Isso não significou que apenas jovens indicados compuseram o grupo de Lazer e Educação Física: rapazes e moças da comunidade foram convidados a participar e a divulgar o curso entre seus amigos.

**Após contatos verbais com esses jovens, no segundo dia foram iniciadas as atividades. O local dos encontros teóricos foi uma das escolas municipais da sede do município e esses ocorreram das 19h00 às 22h00 entre os dias 06 e 22 de fevereiro de 2001. Os encontros práticos deram-se na zona rural e urbana, em dias e horários diversos.**

O módulo intensivo, com carga horária de sessenta horas (além de atividades práticas como eventos na zona rural, brincadeiras de rua, jogos de voleibol e de futebol) - voltados especificamente para jovens que demonstraram-se motivados em transformar seu cotidiano e em dar início a atividades diversificadas de Lazer na cidade – pareceu uma estratégia mais adequada do que a adotada em 1998, buscando garantir que alguma marca concreta do trabalho permanecesse no município.

O curso denominou-se *Lazer e Educação Física* pois a temática principal das atividades foi aquela vinculada às atividades físicas como manifestações do Lazer, muito embora não tenha se restringido a elas.

É importante ressaltar ainda que, em nenhum momento do curso de formação de agentes de Lazer, almejou-se *formar professores de Educação Física*: se a formação inicial de professores em quatro anos muitas vezes não é suficiente, como pretendê-la em três semanas?

Assim, a formação dos agentes deveria dar subsídios para que os participantes refletissem sobre as possibilidades de Lazer que poderiam ser construídas na comunidade, instigando-os a um constante aprofundamento dos conhecimentos na área.

### *Como?*

Os encontros teóricos e práticos foram planejados de forma a engendrar questionamentos acerca de situações cotidianas, seguindo uma metodologia baseada na Educação Popular. Assim, nos primeiros encontros, buscando a definição de conteúdos e a construção da estrutura do curso, foram realizadas atividades de socialização, levantamento de problemas na área, análise da viabilidade das propostas e avaliações diárias sobre andamento do trabalho.

As **atividades de socialização** serviram como estratégias de aproximação entre as pessoas do grupo, preferencialmente relacionando esta atividade com questões que proporcionassem momentos de reflexão sobre a ação e sobre a cultura corporal. Brincadeiras e jogos populares, cantigas regionais, entre outras atividades, davam início a todos os encontros.

O **levantamento de problemas** existentes na comunidade, relacionados às atividades de Lazer, serviu para delinear os conteúdos a serem trabalhados. Para tanto foram utilizados jogos e dinâmicas de grupo, de onde surgiu uma ampla gama de possibilidades de trabalho. Os próprios participantes foram triando esses prováveis conteúdos, analisando a **viabilidade das propostas**, para que se pudesse aprofundar alguns temas nas três semanas de intervenção. Por fim, a **avaliação** diária acompanhou todo o processo, permitindo o planejamento de novas ações.



Em função do andamento e da avaliação das atividades, esses assuntos eram retomados em reuniões de planejamento. As reuniões de planejamento e replanejamento entre a equipe universitária eram diárias; a participação de outras pessoas – integrantes dos cursos, Secretários Municipais, vereadores, Prefeito Municipal, professores, munícipes em geral – variava conforme o interesse destes, sendo muito freqüente haver “convidados” no Casarão para discutir os rumos das propostas. Em outras ocasiões, os universitários deslocavam-se para os locais de trabalho das pessoas: Gabinete da Prefeitura, Secretarias Municipais, escolas, etc., para planejar as próximas ações.

### *A construção do curso*

Nos dois primeiros encontros do Módulo de Lazer e Educação Física foram definidos os *conteúdos* a serem trabalhados, a estrutura do *curso*. Lançando mão de dinâmicas de grupo e atividades recreativas os jovens apontaram alguns conteúdos que gostariam de trabalhar nas três semanas de encontros, entre estes: boxe, artes marciais, dança, ginástica (aeróbica), natação, polo, basquetebol, ciclismo, hipismo, capoeira, futebol, voleibol, organização de eventos de Lazer e brincadeiras infantis.

A operacionalização de um curso voltado para algumas dessas proposições era inviável dadas as condições físicas existentes no município – falta de quadra esportiva e de locais adequados para sua realização – e o curto período de tempo para seu desenvolvimento. Além disso, a equipe de universitários não dominava alguns conteúdos a ponto de poder conduzir um trabalho de formação de agentes nessa área, como por exemplo: boxe, artes marciais, dança e ginástica (aeróbica).

Frente a isso, os próprios futuros agentes foram excluindo aquelas pouco factíveis dentro de seu contexto e do perfil dos estudantes universitários que ali estavam. Ao final, definiu-se como conteúdos principais o *voleibol*, *elaboração e organização de eventos de Lazer e as brincadeiras infantis*<sup>82</sup>. O *futebol*, além de encontros teóricos sobre noções básicas de fisiologia, também fizeram parte de curso de formação de agentes comunitários de Lazer, porém, serviram mais como suporte para essa formação, como será tratado mais adiante.

### *Definição de objetivos*

Concomitante ao levantamento de problemas e à definição de conteúdos foram estabelecidos os objetivos do módulo. Esses objetivos já haviam sido delineados no período de capacitação dos universitários, porém, somente com a participação dos integrantes da comunidade eles adquiriram um formato mais preciso. Os objetivos ficaram assim delineados – preparar *agentes comunitários* capazes de:

---

<sup>82</sup> A capoeira, atividade pela qual o estudante de Educação Física expressava interesse pessoal, não foi eleita pelos participantes entre os conteúdos prioritários. Havia um desentendimento entre os dois grupos de capoeira da cidade (ambos Regionais) e essa rusga impediu um trabalho sistemático. Dados os limites, alguns universitários passaram a jogar capoeira com jovens da cidade em seu tempo livre, buscando reforçar a legitimidade dessa prática (por seu aspecto lúdico e/ou educativo), sem entrar em contendas impossíveis de dirimir sem um envolvimento maior.

- ☺ Formar grupos para a elaboração e organização de eventos na área de Lazer;
- ☺ Orientar e motivar o desenvolvimento de atividades lúdicas, esportivas e recreativas para crianças em idade escolar;
- ☺ Contribuir para a criação de espaços relacionados à prática de atividades físicas;
- ☺ Buscar parcerias com instituições interessadas em iniciar e/ou dar continuidade a trabalhos na área de Lazer no município.

Os objetivos foram perseguidos, então, através dos três conteúdos propostos: o *voleibol*, a *organização de eventos* e as *brincadeiras infantis*. Esses conteúdos não foram tratados de maneira isolada, pelo contrário, a atenção sempre esteve voltada para a formação dos futuros agentes, para a metodologia de ensino que eles poderiam utilizar e para os cuidados a se tomar.

Durante as três semanas de intervenção os futuros agentes de Lazer envolveram-se com as atividades relacionadas ao voleibol, com a organização e condução dos eventos e com o planejamento de brincadeiras infantis. Participaram também de jogos de futebol, de encontros teóricos sobre alguns aspectos fisiológicos relacionados à atividade física, excedendo em muito, entre atividades práticas e teóricas, a carga horária de sessenta horas.

Por conta de um dos objetivos da presente investigação ser a análise das metodologias utilizadas, esses conteúdos serão organizados de maneira a explicitar os passos metodológicos adotados em cada um deles.

### *Jogando voleibol*

Durante a viagem precursora/2000, entre reuniões, observações e encontros informais, tive a oportunidade de conviver com adolescentes e jovens do município que se encontravam, ao final da tarde, para jogar voleibol num terreno localizado atrás da construção do novo Centro de Convivência de Ouriçangas, ainda em obras.

**Nesses jogos as equipes eram formadas somente por jovens do sexo masculino. As meninas permaneciam no mesmo espaço, somente observando e conversando; logo no primeiro dia participei de algumas partidas<sup>83</sup>. Travados esses contatos, perguntei se haveria interesse que a equipe da UFSCar trabalhasse com atividades especificamente relacionadas ao voleibol, como: atualização das regras, exercícios táticos e técnicos para o aperfeiçoamento dos fundamentos do jogo, formação de agentes comunitários capazes de iniciar o ensino da modalidade para meninas e crianças. Essa proposta foi muito bem aceita e, já nesse momento, marcado um “desafio” de voleibol: Equipe da UFSCar contra Equipe de Ouriçangas. O perdedor deveria pagar um churrasco para todos<sup>84</sup>.**

---

<sup>83</sup> **Sob meu ponto de vista, os rapazes aceitaram que eu jogasse, inicialmente, por ser a professora do Unisol; num segundo momento, por considerarem que eu podia jogar sem atrapalhar o andamento dos jogos e, posteriormente, por perceberem que eu poderia ensinar algo a eles sobre a modalidade.**

<sup>84</sup> Essa brincadeira permeou todo o processo e, ao final, a equipe de Ouriçangas ganhou de forma “arrasadora” da equipe da UFSCar (formada pelos rapazes e por mim, incluída na equipe “A”). As equipes femininas também se enfrentaram e, dessa vez, a UFSCar ganhou. Pagamos um churrasco de despedida para os rapazes e moças.



**Foto 8 – voleibol em Ouriçangas**

**Apesar dessa expectativa, durante a seleção dos universitários não foi colocado como pré-requisito para os estudantes de Educação Física que conhecessem ou já tivessem trabalhado com voleibol; em função de minha aproximação com a área , os encontros e *treinamentos* de voleibol ficaram sob minha responsabilidade.**

Todas as tardes havia voleibol. Levamos na bagagem cinco bolas oficiais que foram entregues a alguns rapazes do grupo de Lazer, ficando responsáveis por cuidar do material.

## **Objetivos**

**Um dos principais objetivos que permeou o desenvolvimento do voleibol, como um dos conteúdos do Lazer, voltou-se para a formação de agentes capazes de difundir a prática dessa modalidade no município, de**

forma que eles próprios fossem sujeitos e agentes dessa formação. Assim, ao mesmo tempo que eram desenvolvidas as atividades, discussões sobre sua possível aplicação eram fomentadas, prioritariamente aquelas relacionadas a uma maior motivação e interesse dos participantes.

O contato dos futuros agentes com alguns princípios que devem reger o planejamento de atividades voltadas para práticas esportivas também foi objetivo desses encontros: formas de aquecimento, ensino e aperfeiçoamento de fundamentos, exercícios técnicos e táticos, jogos adaptados, exercícios de desaquecimento, etc.

Por fim, sempre considerando a dimensão de formar agentes comunitários, outro objetivo foi o de reforçar atitudes que investissem principalmente no prazer que a prática esportiva pode proporcionar, confrontando conceitos como cooperação e competição, performance e participação, sucesso e fracasso, entre outros que emergissem durante o curso.

### *Desenvolvimento*

Como foi colocado anteriormente, os jogos de voleibol aconteciam todas as tardes e eram uma atividade essencialmente masculina, entretanto, o curso de formação de agentes comunitários de Lazer era

**misto, e a utilização daquele espaço, que já pertencia aos rapazes antes de que a UFSCar aparecesse por ali teve que ser negociada.**

**Alguns rapazes aceitavam bem a presença de meninas em campo, outros, porém, eram bastante resistentes e ora não permitiam que essas jogassem ora, quando elas estavam em quadra, não deixavam que elas tocassem na bola. Além disso também havia o risco de que as meninas se machucassem, por conta da falta de controle da força física de alguns rapazes.**

Em função desse contexto, para não colocar em conflito interesses distintos de moças e rapazes interessados, foram marcados dois horários diferentes nos quais, além de dar oportunidade às meninas, alguns meninos puderam ter a experiência de auxiliar na condução de *treinamentos* de voleibol:

- No primeiro horário, voltado para “iniciação” e aprendizado da modalidade, participavam principalmente moças (entre 14 e 25 anos aproximadamente) e alguns rapazes que tinham interesse em aperfeiçoar a técnica de seus movimentos. Esse rapazes também auxiliaram na condução das atividades, onde puderam vivenciar parte de sua prática como agentes;

- No segundo horário aconteciam os “rachas<sup>85</sup>”, nos quais só os rapazes participavam, com a exceção de uma ou duas meninas mais hábeis, que eram aceitas pelo grupo.

## **Descrição das atividades**

Os encontros eram iniciados por volta das 16h30 com exercícios de conscientização corporal e alongamentos para aqueles que iriam participar do primeiro horário, enquanto alguns rapazes preparavam a quadra<sup>86</sup>. Essa atividade ficou sob responsabilidade do estudante de Educação Física, que explicava o porquê de cada movimento. Nas demais a condução foi feita por mim, auxiliada pelo universitário e por alguns rapazes do grupo de Lazer e Educação Física.

O aquecimento era realizado através de exercícios de “soltura” e brincadeiras com bola. Como havia poucas bolas os grupos eram separados de três em três, ou quatro em quatro com uma bola. Todas as atividades eram acompanhadas de explicações sobre sua aplicação, para que servissem e algumas variações possíveis, entre outras tantas que poderiam ser criadas e recriadas por eles próprios<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> Os “rachas” eram partidas, em geral de 15 pontos, entre equipes previamente escolhidas por alguns rapazes. As equipes que ganhavam continuavam em quadra e as demais se revezavam por ordem de chegada.

<sup>86</sup> Os postes de suporte para a rede eram dois moirões de madeira retirados ao encerrarem-se os “rachas”. Eram cavados dois buracos no chão e afixados através de estiradores improvisados por eles. As linhas eram marcadas com os pés. A precariedade da quadra, entretanto, não tirava o prazer pela atividade.

<sup>87</sup> A “soltura” é um exercício de aquecimento típico do voleibol. É realizada através de atividades com bola com o objetivo de aquecer as articulações de membros superiores e tronco. Os jogadores, frente e frente, arremessam a bola um para o outro por sobre a cabeça



O espaço foi utilizado de forma que os agentes percebessem que, no processo de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas, o que para alguns pode ser um obstáculo, para outros pode ser um recurso material:

- As janelas do Centro Comunitário serviram como “barras” para a execução de apoios de braço. Um dos participantes permanecia dentro da construção, com o corpo distante aproximadamente um metro da janela e com os braços apoiados no batente da janela. A cada flexão e extensão de braços deveria executar um toque na bola;
- As paredes da mesma construção serviram de “paredão”, ou seja, os jogadores lançavam a bola de distintas formas (baixas, curtas, longas, altas, com cortadas, etc.) e os parceiros deveriam devolvê-las com toques ou manchetes, com ou sem deslocamentos;
- Ao lado da quadra existiam pequenas elevações de terra que foram utilizadas para a execução de exercícios de saltos, com a realização simultânea de fundamentos ou não (toques e cortadas), entre outras atividades.

Além da utilização do espaço, o nível de dificuldade das atividades foi incrementado com exercícios que exigiam diferentes posicionamentos do próprio corpo para a execução dos fundamentos:

- Jogador sentado somente realizando o toque da bola lançada por outro (para frente ou para trás); jogador ajoelhado realizando o movimento de manquete para devolver a bola ao companheiro; jogador deitado executando um abdominal seguido de toque na bola lançada; jogador deslocando-se (para frente, para trás, para os lados, com um salto para frente ou para trás, combinados entre um ou mais, etc.) e devolvendo a bola de manquete ou toque;
- Exercícios táticos no perímetro da quadra utilizando a rede ou não, combinados entre saque, recepção, ataque, bloqueio, com e sem saltos e deslocamentos, etc.

---

com as duas mãos simultaneamente; com cada uma das mãos; executam movimentos de cortada em direção ao chão e realizam movimentos de saque, com ou sem saltos.

Por fim, durante os “rachas” também foram trocadas informações sobre as regras oficiais do Voleibol, de acordo com a FIVB (Federação Internacional de Volley Ball) e com as regras que eles utilizavam em seu dia a dia.

### *Avaliação*

O planejamento das atividades baseou-se no andamento de cada encontro, assim, as dificuldades foram sendo introduzidas paulatinamente, de acordo com sua aceitação. Os exercícios eram executados com um número variável de repetições, em que os participantes se revezavam garantindo que todos pudessem participar.

No voleibol, assim como em qualquer modalidade esportiva, existem alguns fundamentos básicos que, desde a iniciação até o alto nível devem ser treinados e repetidos para sua fixação e aperfeiçoamento, já que, como o próprio nome diz, eles servem de base para o desenvolvimento da modalidade. Num jogo realizado com iniciantes serão executados toques, manchetes, cortadas, bloqueios e saques; num jogo de alto nível também, o que deverá variar são os níveis de aprimoramento de cada um desses.

É importante ressaltar que uma das premissas que norteou os encontros foi que a técnica do movimento deve ser ensinada dentro do processo de aprendizagem de uma modalidade esportiva, sem jamais resumi-lo ao *tecnicismo* puro, ou seja, mesmo que os jogadores não executem os movimentos com as técnicas preconizadas pelos especialistas nas áreas (de

biomecânica ou fisiologia do movimento, por exemplo), eles podem jogar e obter muito prazer com isso.

Jocimar Daolio, ao tratar as relações entre antropologia e Educação Física, refere-se a uma citação de Marcel Mauss, na qual o antropólogo afirma que qualquer movimento *humano é uma técnica, por possuir tradição e eficácia*. (Daolio, 2001, p. 34). Continua, referindo-se ao aprendizado do esporte dentro da Educação Física Escolar, reforçando que essa disciplina não deveria preocupar-se com corrigir e refinar os gestos, ensinando técnicas corretas, mas sim ser:

a área que vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes, etc. para ampliá-la, discuti-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar o aluno um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais (p.34).

Entremeando atividades lúdicas e exercícios específicos, os jovens envolvidos executaram movimentos que ao mesmo tempo respeitavam os gestos de cada um e permitiam um aperfeiçoamento desses movimentos visando facilitar a continuidade do jogo. Além disso, favoreciam também o desenvolvimento de capacidades motrizes<sup>88</sup> como força, agilidade e coordenação, valorizando, porém, mais a participação que a competição, mais o brincar e o prazer suscitado que o resultado final obtido.

---

<sup>88</sup> Não foi pretensão do trabalho melhorar o condicionamento físico dos participantes, mas sim mostrar algumas formas de como fazê-lo. A melhora física está atrelada a vários outros fatores como periodicidade, sistematização e, principalmente, *tempo* de prática.

Ademais, com o intuito de que os futuros agentes percebessem que a falta de material e espaços adequados não são obstáculos intransponíveis para ações voltadas para o ensino de uma modalidade esportiva como opção de Lazer foram aproveitadas todas as características do terreno para executar movimentos de iniciação aos fundamentos do voleibol, visando estimular sua criatividade.

As discussões fomentadas com essas atividades voltaram-se para as inúmeras possibilidades de estratégias de ensino de uma modalidade esportiva, mesmo considerando as precárias condições com as quais os futuros agentes poderiam defrontar-se e, ademais, apesar dessas condições ou até utilizando-se delas, criar possibilidades de superação.

Durante os “rachas” foram colocadas as principais regras do esporte, sem com isso, entretanto, impor uma nova maneira de jogar, mas sim almejando-se que os futuros agentes refletissem sobre as regras e sua aplicação, discutindo as distintas formas de praticar um mesmo esporte como um dos conteúdos do Lazer.

O “rachas” eram realizados, em geral, com equipes de quatro contra quatro<sup>89</sup>; o saque, quando de posse de uma das equipes, poderia ser realizado por aquele que o desejasse<sup>90</sup>; o toque na rede era permitido, desde que o outro time *não o apontasse imediatamente*<sup>91</sup>; o toque com o pé era permitido somente uma vez dentro dos três toques por jogada<sup>92</sup>; a demarcação

---

<sup>89</sup> No Voleibol Oficial seis são os jogadores em quadra.

<sup>90</sup> As regras oficiais exigem um rodízio de jogadores segundo a ordem em que estão dispostos em quadra.

<sup>91</sup> As regras relativas ao toque na rede mudaram muito nos últimos anos permitindo, hoje, que o jogador toque na rede desde que não esteja participando diretamente da jogada. Há muitas controvérsias nessa interpretação, sempre a cargo dos árbitros da partida

<sup>92</sup> Não há limites de toque com os pés nas regras oficiais

da quadra era feita com os próprios pés, com metragem aproximada<sup>93</sup>; a condução da bola e os dois toques, proibidas pelas regras internacionais, eram interpretadas conforme o entendimento dos jogadores; invasões de quadra ao sacar ou atacar raramente eram penalizadas, salvo exageros (algum jogador cair do outro lado, por exemplo).

Essas adaptações feitas à regra, longe de serem consideradas transgressões, permitiam que o jogo fluísse melhor e disputas acirradas puderam ser presenciadas durante as três semanas de estadia da UFSCar em Ouriçangas.

Em algumas ocasiões, como a interpretação era de uma equipe ou outra, inflamadas discussões tinham início, nem sempre dirimidas com facilidade. O caráter dos “rachas” era competitivo, já que a equipe que perdesse deveria sair da quadra e esperar sua vez de jogar novamente, às vezes depois de duas ou três partidas. As regras oficiais foram discutidas, mas poucas foram as modificações aceitas (o toque dos pés, por exemplo).

Alguns dos jovens demonstraram interesse em formar uma equipe de Ouriçangas para disputar com outras cidades, nesse caso, provavelmente, eles terão que repensar essa questão; enquanto os “rachas” forem internos, entretanto, suas regras sempre serão as mais legítimas.

As estratégias utilizadas durante as atividades relacionadas ao voleibol possibilitaram aos futuros agentes, por um lado, a vivência de algumas formas de ensinar uma modalidade esportiva como opção de Lazer para crianças ou jovens que demonstrassem interesse por tal prática; por outro, tiveram o objetivo de levar os integrantes do grupo a refletir sobre

---

<sup>93</sup> A quadra de volei possui, oficialmente, 9m X 9 m e o piso somente é *natural* no caso do volei de areia, cujas medidas atuais são 8m X 8 m.

alternativas ao esporte *elitista* e *competitivo*, em que o aspecto lúdico é mais importante que o resultado conquistado e o fundamental é participar.

### *Planejando, organizando e conduzindo eventos*

O interesse pela organização de eventos foi expresso por várias pessoas da cidade desde a primeira intervenção da UFSCar em Ouriçangas. Durante a viagem precursora e também no trabalho de campo, esse interesse foi ratificado pelos jovens do grupo de Lazer e Educação Física, ao apontarem e elegerem a organização de eventos de Lazer como um dos conteúdos a serem aprofundados no curso.

### *Objetivos*

Os objetivos principais no tratamento a esse conteúdo foram, num primeiro momento, engendrar discussões sobre diferentes maneiras de organizar eventos de Lazer, desde a escolha do local para o evento, a definição de público alvo e a definição das atividades desenvolvidas de acordo com sua faixa etária e interesses (físicas, manuais, artísticas, intelectuais, associativas e/ou turísticas); também o detalhamento dos equipamentos necessários – transporte, som, iluminação, palco, material esportivo, etc., o trato com as questões burocráticas – policiamento, autorizações em órgãos competentes etc., até a divisão de tarefas e responsabilidades entre o próprio grupo.

Num segundo momento, partindo-se dessas discussões, pretendia-se confrontar os futuros agentes com a prática tanto de organização como de condução de eventos de Lazer, sempre retornando às discussões para o planejamento de novas ações.

## *Desenvolvimento*

A *organização de eventos* foi discutida no decorrer das três semanas, durante os encontros teóricos e nas intervenções práticas. Os participantes do módulo planejaram e organizaram atividades com a comunidade, tanto na sede do município como na zona rural. Aos finais de semana e algumas noites durante a semana, aproveitando os encontros com as associações comunitárias realizadas pelo grupo de *introdução a cooperativas de produção agrícola*, responsabilizavam-se pelas atividades recreativas com as crianças, gincanas, brincadeiras, quadrilhas e, por vezes, forró com os adultos ao final das reuniões.

Foram realizados quatro eventos no primeiro final de semana da intervenção (primeiro bloco) e, depois de discussões de avaliação e re-planejamento, outros três (segundo bloco), com objetivos comuns. Assim, a descrição das atividades e sua avaliação serão arrolados de forma a ilustrar esses dois blocos.

### *Descrição das atividades (1º bloco)*

Já na primeira semana, após os dois primeiros encontros de definição de conteúdos, os integrantes do módulo elaboraram quatro eventos para ocorrer no final da semana, integrados às reuniões com as associações comunitárias da zona rural.

Esses primeiros planejamentos foram elaborados segundo as linhas do *planejamento estratégico*<sup>94</sup>. Os futuros agentes dividiram-se em grupos e definiram quais as responsabilidades de cada um para a elaboração dos eventos a serem realizados na zona rural. Apoiados nessa metodologia os participantes levantaram todos os aspectos que consideraram necessários para a organização do evento, desde material, transporte, som, iluminação, atividades recreativas, até a divisão de tarefas. Resolveram que o público alvo seria as crianças que deveriam acompanhar os pais à reunião das associações e planejaram atividades recreativas. Alguns dos futuros agentes incumbiram-se de conseguir, junto à Prefeitura, o transporte para as localidades da zona rural, bem como o carro de som para a divulgação – tanto da reunião com as associações comunitárias como as atividades recreativas que seriam realizadas com as crianças.

Um dos jovens do grupo percorreu, com o carro de som, as ruas da zona urbana e das regiões aonde aconteceriam os eventos divulgando as atividades e convidando a população a participar. Os jovens levaram consigo material de pintura, bolas, cordas entre outros materiais e deslocaram-se, no ônibus disponibilizado pela Prefeitura, para os locais das reuniões com a associação comunitária.

Enquanto a reunião era conduzida em salas das Escolas Municipais, do lado de fora dezenas de crianças e jovens se reuniam para participar de atividades recreativas. O carro de som permaneceu o tempo todo no local, tocando músicas e servindo para os futuros agentes informarem sobre as atividades que iriam acontecer, suas regras, sua estrutura, etc.

## *Avaliação*

---

<sup>94</sup> Conduzido pelo Estudante de Engenharia de Produção.



Os integrantes do grupo de Lazer e Educação Física foram confrontados com a prática muito rapidamente. Depois de apenas dois encontros eles já assumiram atividades diretas com as crianças e não possuíam experiência nessa área. Para o estudante de Educação Física, a coordenação de um grupo também era novidade e essa vivência trouxe conseqüências imediatas e farto conteúdo para discussões posteriores.

*Foi interessante. Foi mais ou menos assim: vamos ver como é o “bicho”, se é feito ou não, e depois trazer essas experiências para cá e discutir, e foi muito legal.*

Depois dos primeiros quatro eventos, durante a avaliação com os futuros agentes, ocorreu um conflito dentro do grupo, quando um dos integrantes criticou a postura de levar para crianças da zona rural algo “pronto”, uma cultura que não era delas. O rapaz que levantou a questão não havia participado das atividades e criticou sem estar envolvido; os demais participantes do grupo não aceitaram bem a crítica, pois era comum essa crítica de fora, de pessoas que não se envolviam.

Como os problemas surgiam desde a própria prática, nem sempre a avaliação foi realizada com o distanciamento e o estranhamento necessários. Realmente as atividades – principalmente nos primeiros encontros – foram pouco criativas, restritas à gincanas com “provas” como corrida do saco e concurso e dança (Funk, na totalidade – que a mídia estava fortalecendo na época e nós, de certa forma, reproduzindo) e acabaram por perpetuar uma cultura dominante. Não foram pesquisadas as tradições das brincadeiras populares e ofereceu-se algumas atividades recreativas que talvez não fizessem parte do cotidiano daquelas crianças – apesar de terem sido sugeridas pelos próprios jovens do grupo de Lazer e Educação Física.

### *Descrição das atividades (2º bloco)*

A partir das discussões fomentadas nos encontros de avaliação, foram propostas novas estratégias para o planejamento das ações futuras.

A equipe universitária organizou uma dinâmica onde os futuros agentes deveriam desenhar os traços de sua infância, com o que brincavam, com quem e aonde brincavam. Num grande rolo de papel cenário foram desenhadas inúmeras situações e brincadeiras, que os próprios jovens depois relataram, resgatando um pouco de sua infância, lembrando brincadeiras e contando um pouco da história de suas vidas.

No segundo final de semana realizaram-se dois eventos com atividades surgidas nesse resgate das brincadeiras dos integrantes do grupo (como a corrida de jegue, enfeitar o jegue, brincadeiras de roda, de pega-pega e quadrilhas).

Foto 9 – organização de eventos na zona rural



### *Avaliação*

No segundo final de semana, os contratemplos surgidos foram de outra natureza, uma vez que o espaço para as atividades de Lazer era muito próximo à Escola, prejudicando a reunião com a associação comunitária. O microfone não poderia ser utilizado e alguns dos futuros agentes não concordou com o fato, acarretando uma certa animosidade entre o grupo.

A experiência prática permitiu, o tempo todo, tanto para os futuros agentes quanto para o próprio estudante de Educação Física, responsável pela coordenação do trabalho, um diálogo entre a teoria e a prática; entre o ideal e o real; entre o planejado e o possível. Como ilustra também a fala do estudante de Educação Física:

*A gente adequou as atividades e faltou experiência para mim, um pouco: [falei para mim mesmo] opa, calma, calma, a calma deles depende de sua calma também, ...foi estressante ... temos uma dificuldade, como lidar??*

Esse aprendizado comum, as dificuldades superadas conjuntamente, a falta de um receituário capaz de resolver prontamente os problemas foi uma constante no andamento do trabalho. Todos deveriam encontrar saídas em conjunto, lidando com suas inseguranças e dúvidas. Ademais, a prática também fez aflorar questões sobre o papel de cada um no desenvolvimento das atividades, como afirmou o estudante de Educação Física:

*Acho importante colocar, que em meio ao trabalho deles, de estar levando atividades para uma outra comunidade, eles não se viam no papel de estar "bancando" a atividade, se viam no papel de estar na atividade "curtindo"... No princípio eles se viam como: o pessoal da UFSCar está fazendo o evento e eu estou aqui para curtir. Alguns ficaram nessa postura durante um bom tempo...*

A reflexão sobre a ação é um caminho para a práxis verdadeira. Os futuros agentes não tinham o hábito de conduzir atividades e, por outro lado, faltava-lhes também oportunidades de participação. A proposta, entretanto, não era de proporcionar momentos de Lazer aos jovens. Se assim fosse estaríamos agindo contra os critérios arrolados por nós mesmos, durante o planejamento, que norteavam-se pela possibilidade de continuidade das ações. Pretendia-se formar agentes capazes, eles próprios, de elaborar, organizar e conduzir atividades recreativas e de Lazer. A fala do Estudante de Educação Física reforça essa afirmação:

*É legal esse problema de eles estarem nessa situação de conflito. Eu sou quem aqui? Eu sou quem está fazendo a atividade ou quem está conduzindo? Por um lado pode significar que eles estavam com um certo receio: será que eu consigo fazer isso? Muitos preferiram brincar junto... muitos “bancavam” e a gente viu quem tinha mais facilidade para a coisa – liderança e comprometimento...*

Na gincana comunitária, realizada no encerramento das três semanas de trabalho, os integrantes do grupo de Lazer não quiseram participar da organização, optando por serem, eles próprios, parte do público alvo dessa atividade.

**Brincando como e com as crianças**

Em Ouriçangas, na segunda semana de trabalho, depois de os futuros agentes terem atuado em quatro eventos na zona rural, uma proposta surgiu durante as reuniões de avaliação que acrescentou-se à formação de agentes.

Foi sugerido, a exemplo de um projeto comentado pela Secretária Municipal (onde atividades extra curriculares eram realizadas em um dia específico na escola, com alta taxa de aceitação dos alunos) que algo semelhante fosse implementado nas escolas de Ouriçangas, cujos responsáveis pela condução seriam os agentes formados no grupo de Lazer e Educação Física e do grupo de Educação Sexual.

Em função dessas discussões envolvendo a Administração Pública, resolveu-se que, ao final do curso, seriam selecionados dez agentes para trabalharem com atividades recreativas e lúdicas para crianças da primeira à quarta série das escolas municipais. Em função de não haver espaços adequados para a prática motora no município, decidiu-se, com a concordância dos professores e diretores, que seria escolhido um dia da semana para atividades extras, entre elas as atividades recreativas (brincadeiras infantis) e a Educação Sexual, conduzidas pelos agentes comunitários de Lazer.

## **Objetivos**

As brincadeiras infantis e atividades recreativas, antes tratadas como possibilidades de atividades em eventos na comunidade, passaram também a representar conteúdos para a prática dos agentes comunitários dentro do contexto escolar. Portanto, os objetivos

relacionados a esse conteúdo, a partir do meio da segunda semana, voltaram-se para a inserção dessas atividades recreativas na escola e em como poderia dar-se essa inserção.

## **Desenvolvimento**

Aproveitando a estrutura organizada para o planejamento, a organização e a condução de eventos na comunidade – em cujos diversos encontros já haviam sido discutidas e refletidas possibilidades de brincadeiras infantis e atividades recreativas – procurou-se estruturar e construir, junto com os futuros agentes, formas de trabalho com crianças de 6 a 10 anos em espaços reduzidos como as salas de aula e os pequenos saguões existentes nas escolas do município.

Uma das estratégias utilizadas para a inserção das brincadeiras infantis na escola foi levar os próprios jovens, participantes do grupo de Lazer e Educação Física, a preparar e ministrar *encontros recreativos* para crianças da zona urbana do município, utilizando o espaço das salas de aula de uma das escolas municipais. Essa estratégia também foi levada a cabo tendo como público alvo os professores que estavam participando do módulo “*Reflexões Pedagógicas*”.



Foto 10 – atividade com os professores

### *Descrição das atividades*

Os jovens dividiram-se em pequenos grupos (três ou quatro membros) e planejaram – em função de seus próprios repertórios e daquilo que havia sido discutido durante todo o curso de formação de agentes – atividades recreativas voltadas para crianças de 6 a 10 anos. Essas crianças foram convidadas pelos integrantes do grupo de Lazer e Educação Física a comparecerem na escola, no período da manhã, para brincar com eles. Enquanto alguns jovens conduziam as atividades (cantigas de roda, brincadeiras populares e brincadeiras sugeridas pelas próprias crianças) outros os observavam, com vários grupos revezando-se e trabalhando ao mesmo tempo, em algumas das salas de aula de uma escola municipal da sede do município. Após cerca de duas horas de atividades, os grupos reuniam-se para avaliar o trabalho, que ocorreu em dois dias consecutivos.

Num segundo bloco, depois de todos os futuros agentes terem vivenciado a experiência com as crianças, trabalho semelhante foi realizado com os professores participantes do módulo *Reflexões Pedagógicas*. Os professores – aproximadamente cem – foram divididos em quatro grupos e, em sistema de rodízio, envolveram-se em quatro *encontros recreativos* distintos, preparados e ministrados pelos futuros agentes. Após essas atividades todos reuniram-se no saguão da escola e foi feita uma grande roda de discussão na qual os professores apontaram as falhas percebidas e opinaram sobre a possibilidade da inclusão dos agentes na escola.

### *Avaliação*

A experiência dos futuros agentes com as crianças foi muito rica pois mostrou aos participantes que existe uma grande distância entre aqueles momentos em que você brinca daqueles em que você é o responsável pela condução das brincadeiras.

Como já exposto, as reuniões de planejamento e replanejamento eram diárias. Nelas refletia-se sobre o trabalho até aquele momento, avaliava-se seu andamento e planejava-se os próximos passos, com a participação de alguns dos futuros agentes ou não, de acordo com as possibilidades. Como afirma o estudante de Educação Física:

*Foi uma das primeiras experiências que eu tive com esse tipo de metodologia, de você partir do que eles próprios traziam. É fundamental “beber” do que está acontecendo num dia para planejar o dia seguinte. É difícil falar porque parece tão óbvio.*

A pouca prática dos agentes levantou questões para reflexão como insegurança e formas de superar a falta de experiência, apoiando-se na bagagem dos próprios professores



municipais. O relato de uma das participantes reforçou a importância da metodologia utilizada e sua aplicabilidade:

“Ele [o estudante de Educação Física] trouxe o incentivo e a gente desenvolveu [o curso], a meta era essa. A gente foi conversando e as crianças [que participaram da parte prática] também ajudaram a desenvolver o trabalho”.

Na mesma linha, a prática vivenciada com os professores possibilitou uma aproximação dos agentes com aqueles que viriam a ser parceiros de alguns deles, nas atividades com os alunos de primeira à quarta série. De acordo com o relato do estudante de Educação Física essa estratégia foi muito bem aceita pelos futuros agentes e, em duplo sentido, colaborou tanto para a observação de sua atuação quanto para a aceitação por parte dos professores de uma mudança estrutural na Escola:

*Você ao mesmo tempo vê como esse monitor atua e cria uma relação de confiança que o professor precisa ter para deixar uma “criança”, na visão dele, dando aula para outras crianças, e isso foi muito bom.*

Durante a formação dos futuros agentes comunitários foi surgindo, entre eles, uma demanda por sua inclusão laboral. Para que serviria a formação? Quais suas possibilidades de atuação? Novamente o tempo foi um forte adversário.

Talvez, se essa proposição – de inserir os agentes comunitários em atividades desenvolvidas na escola – tivesse sido levantada antes, durante o planejamento do trabalho, ainda durante a capacitação, o tempo teria sido suficiente. Esse é um dos “nós” de metodologias participativas. A construção de soluções necessita, obrigatoriamente, de um

diálogo constante entre as pessoas envolvidas, requerendo tempo para avaliações e replanejamentos mais aprofundados.

Independente desses percalços, a Secretária de Educação se comprometeu a estar integrando esse grupo junto ao corpo de funcionários das escolas.

A seleção foi realizada e o curso encerrou-se com um forte sentimento de otimismo entre os jovens participantes.

### **Ainda pensando na formação de agentes**

A condução das atividades de formação dos agentes comunitários era realizada por estudantes de distintas carreiras acadêmicas e com olhares diferentes. Isso enriqueceu, em muito, a experiência de todas as pessoas envolvidas nessa formação.

Algumas atividades demonstraram mais claramente tal inter-relação, nas quais não se almejou especificamente a formação de agentes frente a um determinado conteúdo escolhido, mas subsidiar sua prática com informações teóricas ou mesmo através de encontros informais. Assim foram conduzidas as

atividades relacionadas com o futebol, com as noções sobre fisiologia e a viabilização de parcerias, que serão arroladas a seguir.

### *Jogando futebol*

Alguns dos jovens do grupo de Lazer e Educação Física expressaram seu interesse em que essa modalidade fosse estruturada com treinamentos específicos, aprofundando seu conhecimento no tema.

Mesmo considerando que o estudante não era especialista no assunto, sua formação acadêmica poderia auxiliar na condução e elaboração de um trabalho de formação de agentes, aproveitando-se do conhecimento que alguns jovens da comunidade possuíam. Alguns percalços, entretanto, dificultaram um planejamento mais elaborado para essa modalidade: havia um campo próximo da sede do município, porém as condições climáticas<sup>95</sup> e a falta de estrutura física adequada (local sombreado ou iluminado, por exemplo), além da própria disponibilidade dos participantes (alguns rapazes freqüentaram também o curso de formação de agentes comunitários em Educação Sexual pela manhã e no final da tarde estavam envolvidos com as práticas de voleibol<sup>96</sup>) inviabilizaram a consecução de um curso de agentes comunitários na área de futebol.

Por conta disso, as atividades voltadas para o futebol resumiram-se a alguns jogos entre um grupo de jovens de Ouriçangas e a equipe dos rapazes da UFSCar, acrescida de

---

<sup>95</sup> O verão no Recôncavo Baiano é extremamente quente, com temperaturas acima de 40°C em média.

<sup>96</sup> O horário do voleibol já fazia parte da rotina de alguns desses jovens, encaixando-se o curso de formação de agentes voltado para essa modalidade dentro dessa prática.

alguns “convidados”<sup>97</sup>. Os jogos realizaram-se na alvorada (próximo das 4h00), possibilidade apontada pela maioria.

Foto 11 - hora do futebol: a alvorada em Ouriçangas.



Esses jogos serviram, principalmente, para aproximar ainda mais os universitários dos jovens da comunidade, principalmente porque parte deles não estava acompanhando os encontros do módulo de Lazer e Educação Física – alguns universitários porque estavam envolvidos em outras atividades no mesmo período do curso, e alguns rapazes da cidade porque trabalhavam ou não demonstraram interesse.

## Discutindo fisiologia

Os encontros teóricos seguiam paralelamente às práticas dos futuros agentes. Nestes foram discutidas, além das questões decorridas da própria atuação dos agentes, noções

---

<sup>97</sup> Em uma delas, as convidadas foram as próprias estudantes da equipe da UFSCar que foram prestigiar seu time. A equipe da UFSCar perdeu todas as partidas.

pedagógicas básicas ligadas à prática motora, à consciência corporal, à fisiologia do exercício e às atividades de socialização, cooperação e competição.

Em dois dias foram enfatizadas noções de anatomia e fisiologia com a colaboração da estudante de Enfermagem, que, utilizando um esqueleto humano e um boneco com órgão e aparelhos fisiológicos explicou, de maneira simplificada, todo o funcionamento do corpo com relação aos exercícios físicos: efeitos nos sistemas respiratório, cardiovascular, musculoesquelético, etc.

Foto 12 – discussão sobre fisiologia



No segundo encontro sobre anatomia e fisiologia os estudantes de Educação Física e de Enfermagem pensaram em como esses conhecimentos poderiam ser trocados de forma mais concreta. Com tal intuito eles elaboraram estratégias visando que os futuros agentes percebessem, em si próprios, os efeitos da atividade física. Todos saíram da escola e participaram de algumas brincadeiras recreativas com o objetivo de aumentar o batimento cardíaco, a sudorese, a coloração da pele, etc.

De volta à escola discutiu-se o que havia acontecido numa “viagem” pelo corpo humano, outra estratégia criada pelos universitários. Os jovens caminharam num grande corpo humano desenhado em papel cenário e foram relacionando o que acontece em cada órgão durante a atividade física. Os relatos do estudante de Educação Física ilustram os caminhos perseguidos nesses processos de ensino-aprendizagem:

*Além de você estar criando e construindo algo que tenha significado para essas pessoas e que elas entendam, não fragmentando, dando uma continuidade... é um exercício de criação “louco”. E daí você vê eles próprios criando...*

Esses encontros enfatizaram a importância de reconhecer que atividades lúdicas podem conter em si farta informação sobre questões de interesse para as pessoas envolvidas. As discussões engendradas com o tema de fisiologia pretendiam chamar a atenção dos futuros agentes exatamente para a importância de aprofundar seus conhecimentos ao atuar em qualquer área.

### Viabilizando Parcerias

Alguns contatos foram feitos, por mim e por duas integrantes do curso de formação de agentes comunitários de Lazer, na UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), com dois professores do curso de Educação

Física daquela instituição – um de metodologia de Ensino da Educação Física e outro de Estágio Supervisionado. Ambos se mostraram interessados em dar continuidade ao curso de formação de agentes educativos na área de Lazer e Educação Física, em Ouriçangas. Concordou-se que os futuros agentes poderiam visitar mensalmente a universidade, para encontros de orientação e avaliação, assim como esses professores estariam também visitando Ouriçangas, para poderem acompanhar sua atuação. Além disso, dentre os participantes do grupo de Lazer e Educação Física foi escolhida uma coordenadora<sup>98</sup> que seria a responsável pela orientação do grupo e por dar continuidade aos trabalhos.

### **Finalizando o curso de agentes comunitários de Lazer**

Os objetivos estiveram permanentemente voltados para a continuidade das ações impetradas durante o curso, procurando que os futuros agentes refletissem sobre suas possibilidades de atuação e aplicassem parte do conhecimento construído com vistas a superar alguns dos problemas que eles próprios apontaram. Os resultados dessa formação serão analisados e discutidos no próximo tópico.

---

<sup>98</sup> Essa pessoa foi uma das líderes comunitárias que acompanhou proximamente tanto as atividades de 1998 como de 2001, principalmente nas áreas de Lazer e Educação Física e de Reflexões Pedagógicas. Em 1998 ela ingressou no curso de Educação Fundamental, na UEFS. Seu trabalho na Secretaria de Educação teve início ainda durante a estadia da UFSCar em Ouriçangas.

## *7. Ouvindo os futuros agentes*

Os futuros agentes comunitários entrevistados foram aqueles selecionados para dar continuidade ao trabalho com atividades de recreação nas escolas municipais de Ouriçangas, além da coordenadora contratada pela Secretaria Municipal de Educação durante o decorrer das atividades (ver p.12).

Os onze entrevistados possuíam o seguinte perfil:

- ☞ Todos nascidos no Estado da Bahia;
- ☞ Todos moradores de Ouriçangas (embora somente dois tenham nascido no município);
- ☞ Suas idades variavam entre 17 e 32 anos (6 participantes nascidos na década de 80; 4 participantes nascidos na década de sessenta e somente um na década de 60 );
- ☞ Dentre os participantes seis eram mulheres e cinco homens;
- ☞ Quanto à formação acadêmica, um dos rapazes e uma das moças possui 1º grau incompleto; duas moças possuem o 1º grau completo; um rapaz cursa o 2º grau; um rapaz e uma moça já com 2º grau completo (ele com a formação em técnico em contabilidade); uma moça e um rapaz com formação em magistério e dois participantes cursando licenciatura em Ensino Fundamental, ele formado em técnico em contabilidade e ela em magistério;



☞ Dentre eles, cinco (três homens e duas mulheres) participaram das atividades promovidas pelas universidades junto ao Unisol desde o primeiro ano (1997); uma das moças participou em quatro anos (exceto em 1999) e um rapaz também esteve presente em quatro intervenções, excetuando 1997; dois participaram a partir de 2000 (um rapaz e uma moça) e duas não haviam participado anteriormente (uma por falta de interesse e outra porque estava vivendo em São Paulo).

As entrevistas estruturaram-se em duas partes<sup>99</sup>: uma tratando do Unisol de uma maneira geral e outra procurando perceber a aceitação da metodologia utilizada pela equipe da UFSCar/2001 e seu reflexo na formação dos agentes. A discussão dos dados aqui levantados será, pois, subdividida nesses dois momentos.

### *7.1 O que pensam do Unisol?*

As questões relacionadas ao Unisol foram elaboradas com o intuito de perceber a compreensão dos entrevistados com relação a esse programa bem como a outras possibilidades de projetos comunitários: seus limites, suas propostas, sua estrutura e o que revelam em suas lacunas.

Ao serem argüidos sobre sua opinião com relação ao Unisol, apesar das limitações impostas por sua estrutura – tempo reduzido, pontualidade e ausência de avaliação – os futuros agentes foram unânimes classificando-o como muito bom, muito importante, muito válido e proveitoso.

---

<sup>99</sup> O roteiro das entrevistas, como colocado na Apresentação desta pesquisa, encontra-se em anexo (Anexo 1).

Entre outros benefícios que o Unisol poderia (ou havia) trazido para o município, não mutuamente excludentes, foram apontados por seis entrevistados a importância da formação de agentes; por quatro participantes a *conscientização* da comunidade sobre sua própria realidade (reflexão sobre os problemas); por quatro a mudança de comportamento e de hábitos na comunidade; por três o incentivo à participação popular.

Também foi pontuado que os universitários ajudaram a estreitar as relações entre a comunidade e o poder público. A Banda Marcial de Ouriçangas<sup>100</sup>, segundo um dos jovens entrevistados, foi uma negociação entre interessados e poder público, incentivados por essa aproximação. Outro depoimento aponta para essa direção:

*“Alguns problemas da cidade foram solucionados por causa desse programa. Foi um incentivo, um ponto de partida para os governantes [municipais] trabalharem para a melhoria de condições de vida (9)”*.<sup>101</sup>

Enquanto os benefícios trazidos pelo Unisol envolveram adjetivações bastante amplas, os pontos falhos apareceram mais modestamente, excetuando a curta duração, que foi apontada por oito entrevistados como um de seus limitantes.

---

<sup>100</sup> A Banda é formada por jovens da comunidade que viajam pelo Estado da Bahia apresentando-se e participando de concursos. É um dos orgulhos do município, não sem razão. Sua continuidade reside principalmente na liderança do maestro, na perseverança dos jovens e no apoio do poder público municipal.

<sup>101</sup> As citações das falas dos entrevistados seguem acompanhadas de números, identificando suas opiniões.

Uma das participantes apontou como principal falha o fato de o Governo Federal (através da coordenação do Comunidade Solidária) não comprometer-se mais firmemente com parcerias que garantam a continuidade dos projetos iniciados durante o Unisol; três entrevistados afirmaram não haver falhas no programa.

A continuidade dos programas e projetos foi a questão seguinte. Setenta e dois por cento dos entrevistados citaram a *Campanha do Lixo* (iniciada pela UFSCar em 1998 e intensificada com a universidade que ali esteve no ano seguinte) como um dos que obtiveram maior êxito; a *organização de eventos* também foi citada por três entrevistados. Dois participantes da pesquisa referiram-se ao reflexo na educação, com um maior comprometimento dos professores.

Outros projetos como o “Clube das mães”, “Clube dos Idosos”, “Associação de pais e mestres”<sup>102</sup> foram lembrados por cinco entrevistados. Estes perduraram um tempo, porém haviam sido abandonados por “*desinteresse da própria população*”. O motivo preponderante da falta de continuidade, segundo grande parte dos entrevistados, foi exatamente esse desinteresse e a falta de mobilização comunitária.

---

<sup>102</sup> Levados a cabo pela IES que esteve em Ouriçangas no ano anterior.

Quanto às marcas deixadas pelo Unisol nos cinco anos de engajamento do município ao programa os participantes referem-se principalmente às marcas pessoais:

***“Primeiro ficam as marcas no peito e fica a questão do trabalho, do esforço de vocês para passar esse trabalho para a gente, a esperança que vocês levam consigo (10)”.***

*Esses depoimentos engendram algumas reflexões, em primeiro lugar, sobre a natureza do Unisol:*

- *O que é esse programa?*
- *Que objetivos possui?*
- *Qual o alcance possível de seus resultados?*

#### **7.1.1**      *O Unisol não é, pode ser*

Entre algumas características marcantes do Unisol pode-se apontar:

- ☞ O Unisol é um programa do Governo Federal que realiza-se em inúmeros municípios do país cadastrados por critérios do próprio Governo – através da coordenação do Comunidade Solidária – não permitindo que grupos

sociais dentro desses municípios inscrevam-se autonomamente, segundo suas próprias demandas;

- ☞ O trabalho de campo ocorre em três semanas, usualmente durante as férias escolares de verão, o que desconsidera o período mais adequado para grupos específicos;
- ☞ A fase de *diagnóstico* é realizada num período muito reduzido de tempo (máximo de uma semana), por um coordenador não eleito pela comunidade aonde deverá dar-se o trabalho de campo;
- ☞ Caso ocorra a empatia entre os interesses do coordenador, da IES e os interesses de algum grupo do município, não é possível realizar o *planejamento* com todos os envolvidos no processo, já que este deverá ser elaborado com os estudantes universitários, no período de capacitação;
- ☞ Supondo-se que, ainda assim, os objetivos propostos sejam congruentes e a intervenção seja construída conjuntamente, a retro-alimentação das ações levadas a cabo emperra na pontualidade do programa.

Essas características, por si só, já demonstram o caráter verticalizado do programa: não partem de uma iniciativa dos grupos sociais, associações comunitárias, lideranças religiosas, entre outros. Depende de uma inscrição prévia da administração municipal em participar de um programa no qual, tanto a própria administração quanto a população têm pouca – senão nenhuma – interferência e cuja avaliação perde-se no tempo.

Parece contraditório falar dessa falta de participação popular dentro do Unisol, quando toda a intervenção da UFSCar em Ouriçangas foi apoiada na participação e dialogicidade. Poderia, entretanto, ter sido de outra forma. Poder-se-ia ter realizado atividades unicamente voltadas para o entretenimento

da população; ou palestras voltadas para informar as pessoas sobre temáticas de interesse; ou levar materiais pedagógicos para serem entregues nas escolas e distribuir cestas básicas e, entre tantas outras possibilidades, continuaria sendo *Unisol*.

O *Unisol*, resumiria-se, portanto, ao deslocamento de centenas de grupos de dez estudantes universitários e um professor coordenador, vestindo camisetas e chapéus alusivos ao programa<sup>103</sup>, a centenas de municípios das regiões Norte e Nordeste, definidos pelo CS, cujas atividades dependerão, principalmente – quando não *unicamente* – dos próprios grupos universitários envolvidos.

Segundo a maioria dos relatos, o Unisol é bom e importante porque proporciona a oportunidade de aproximar pessoas que, dificilmente, teriam a possibilidade de se encontrar, não fosse o programa. Nessa linha, apontam como suas principais vantagens os relacionamentos interpessoais, o intercâmbio cultural e a troca de experiências. Criticam, ao mesmo tempo, iniciativas apoiadas somente em *brincadeiras* e *diversão*. O depoimento de um dos entrevistados ilustra essa posição:

“Eu sempre critiquei a questão da animação e do entretenimento, mas a questão social, o que vocês estavam trabalhando mesmo, indo a fundo, o trabalho de vocês foi completamente diferente dos outros, não foram atrás só de brincadeira, diversão, foi um programa só para entendidos. (...) Os que reclamaram não estavam a fim de aprender, só de se divertir”. (8)

Ou seja, os relacionamentos travados são importantes, mas somente essa aproximação não basta. Espera-se que algo seja feito em prol da

---

<sup>103</sup> Entre um dos concursos organizados pela coordenação do CS que ocorreram durante o período de atuação dos universitários dentro do Unisol (1998 e 2001) estava o de fotografia, no qual recomendava-se que os estudantes estivessem utilizando as camisetas do Unisol.

comunidade, que pode participar mais ativamente, ou não, em função das propostas de cada intervenção.

A expectativa das pessoas com relação às ações voltadas para a superação de problemas da comunidade revelam-se quando os entrevistados passam a falar dos benefícios do Unisol.

A maioria das pessoas indicou a *formação de agentes comunitários* como um dos maiores benefícios do Unisol. Essas respostas referiram-se exclusivamente ao trabalho da UFSCar, no ano de 2001, como poderá ser percebido mais adiante, quando apontam os pontos fortes e as diferenças na metodologia adotada neste ano e a metodologia das demais edições do Unisol em Ouriçangas.

Alguns dos benefícios do Unisol, segundo parte dos entrevistados, residem principalmente na *conscientização* das pessoas, na mudança de hábitos e de comportamentos da comunidade e no incremento da participação popular. Ao mesmo tempo que são apontados como um benefício do programa, em outros momentos da entrevista surgem afirmações de que a *população* de Ouriçangas é acomodada, que não participa, que precisa conscientizar-se de seus problemas. Uma das interpretações para essa *contradição* nos discursos – Se o programa conscientiza porque as pessoas continuam acomodadas? Se o programa provoca mudanças de hábito porque a comunidade não participa? – é que a comunidade, as pessoas, a população não representam um bloco uníssono. De um lado existe uma percepção generalizadora que imobiliza; de outro estão as concepções pessoais e singulares de mudanças possíveis. O depoimento de um dos participantes ilustra essa singularidade:

*“ [O Unisol é] algo que a gente não pode avaliar os benefícios, só dá para perceber ao longo do tempo, quando a gente acompanha o desenvolvimento, a forma que a gente pensava antes e depois (6)”.*

Ao mesmo tempo que identificam esses benefícios – incremento à participação e conscientização comunitárias – que por si só justificariam a validade do programa, os entrevistados indicam a pontualidade e a falta de continuidade dos projetos como suas principais falhas:

*“Tem que fazer tudo rápido, tudo com pressa, não dá tempo(11)”.*

Uma das jovens disse que no ano anterior o tempo tinha sido suficiente, mas no ano de 2001 não. O tempo é relativo, nesse sentido, pois vai depender dos objetivos que se pretende alcançar dentro do *Unisol* (de que *Unisol* falamos?). Intervenções comunitárias com vistas à melhoria da qualidade de vida requerem longo prazo para serem aprofundadas; encontros de férias, eventos, festividades, entre outras modalidades de atividades pontuais não são limitadas por sua duração, já que seus objetivos cessam em si mesmos. Essa preocupação reflete-se em uma das falas:

*“Na vida de pessoas de baixa renda eles não querem mais viver de paliativos, e sim de soluções concretas (9)”.*

O incentivo à participação comunitária, que aparece como um dos benefícios do *Unisol*, é questionado quando fala-se de suas debilidades. Vários depoimentos inferem que essa participação é *virtual*, presente somente



enquanto as equipes universitárias estão no município, *tudo toma seu lugar depois que a banda passa...*

“O pessoal se anima só enquanto o grupo da universidade está aqui. Depois que eles vão embora esfria tudo, e falta também a colaboração do pessoal mais forte [administração], que não se interessa tanto (3)”.

“É tudo por um período temporário, enquanto os universitários estão aqui (4)”.

É interessante notar que, se por um lado alguns relatos ressaltaram a aproximação com o poder público municipal como um dos benefícios do Unisol, por outro, um dos participantes aponta exatamente essa relação como uma das causas da falta de continuidade dos projetos:

“Eles (administração municipal) ficam com medo da pressão, eles acabam cedendo quando vocês estão aqui e quando vocês vão embora eles acabam eliminando os projetos feitos por vocês<sup>104</sup> (1)”.

*Mesmo percebendo sua pontualidade e falta de continuidade, as respostas indicaram que os problemas não residem na estrutura do Unisol, e sim em questões vinculadas à própria comunidade:*

“ [a falta de continuidade] Não é culpa do grupo [de universitários], mas da população (1)”.

---

<sup>104</sup> A esse respeito, no ano anterior havia sido proposto que no local que estava sendo utilizado como quadra de esportes - ao lado do Centro de Abastecimento – fossem pintadas as linhas, colocados traves e postes, e definido como área de Lazer . A Prefeitura voltou atrás e montou as barracas dos feirantes no local, prometendo sua construção em outro local.

“Eu acho que foram os habitantes da cidade que se acomodaram. Eles diziam que a universidade começava e não continuava, mas eles que tem que correr atrás (2)”.

Novamente ressalta-se a percepção de que, se os programas e projetos não seguem adiante a *culpa* é da população. A intrincada rede que perpassa a pontualidade dos projetos, os objetivos propostos para a intervenção, o tipo de intervenção comunitária, as políticas públicas e os interesses subjacentes a essas políticas, entre outros tantos fatores que poderiam aparecer, são pincelados em relatos isolados.

Outra entrevistada afirma que, ao mesmo tempo que o Unisol traz esperança, traz frustrações:

*“A marca que eles deixam é da esperança de que o projeto continue, mas nunca continua. Fica aquela marca, com a ansiedade de que venham os outros que façam um projeto que realmente vá para frente (3)”.*

Esse é, em suma, o ponto nevrálgico do programa, propagar *ilusões*. Parece, a partir da leitura de sua proposta, ser um programa comunitário, com fins de formação e transformação social; semeia, sob um ponto de vista, uma série de possibilidades que a população deve regar. Quando os frutos não nascem, a população mais uma vez sente-se responsável e acaba por redimir o poder público, afinal: *eles estão fazendo a parte deles, nós temos que fazer a nossa*.

Por mais que permita algumas ações, a estrutura do Unisol investe na *imobilidade*: um ano deverá passar até que novas avaliações sejam realizadas para checar o andamento das propostas, para que possam ser revistas as metas, reformulados os planos, aprofundadas as discussões e reflexões. Passado um ano, ademais, as propostas podem ser outras, sem a menor conexão com as anteriores, aumentando o sentimento de impotência, de que a comunidade serve como *laboratório* de experiências universitárias, que sempre se vão e o que deixam nem sempre corresponde às expectativas da população.

O grupo da UFSCar propôs a formação de *agentes comunitários* como estratégia metodológica pois, além de apontar as possibilidades expressas no capítulo específico (ver páginas 215-256), indicava também caminhos para a superação dessas limitações e entraves do Unisol. As metodologias utilizadas foram o foco do segundo bloco das entrevistas.

## 7.2 *Como trabalhamos?*

A segunda parte do questionário tratou especificamente da metodologia utilizada pela equipe da UFSCar/2001, buscando subsídios para compreender se essas metodologias favoreceram ações que levassem pessoas da comunidade a organizar-se buscando a solução de alguns de seus problemas.

### 7.2.1 *Pontos fortes*

A primeira questão remetia às possíveis diferenças na metodologia adotada pela UFSCar/2001 com relação às outras edições do Unisol que haviam freqüentado. Todos os entrevistados indicaram a *formação de agentes comunitários* como ponto forte do trabalho, o que, ao mesmo tempo, o diferenciava das outras intervenções dentro do Unisol no município. É interessante notar que, ao indicar os pontos fortes da metodologia, os entrevistados apontaram vários dos princípios que devem permear intervenções comunitárias, segundo as premissas teóricas da Educação Popular e da Pesquisa-ação<sup>105</sup>.

Um dos entrevistados enfatizou a importância do *trabalho coletivo* e da *construção conjunta de saberes*, baseados no *diálogo* e no *respeito mútuo*, permitindo que eles se apropriassem do processo de formação:

*“O curso surgiu com a ajuda de todos, que opinavam sobre o que poderia acontecer. Havia espaço para a gente se comunicar, dialogar, dizer o que havia gostado e o que não”. (4)*

O relacionamento entre os universitários e os futuros agentes pautou-se na *horizontalidade* preconizada tanto na Educação Popular como na Pesquisa-ação, permitindo uma *troca de experiências* e uma maior *participação*:

---

*“Eles não foram autoritários. Porque se eles se comportassem como professores, não só eu como a maioria da turma que participou não estava lá. Nós trocamos experiências, pois eles souberam nos escutar e nós a eles”. (5)*

Ao falar da metodologia adotada pela UFSCar/2001, um dos futuros agentes aponta caminhos para a *autonomia* necessária em intervenções comunitárias:

*“Quando a gente trabalha só momentaneamente e não deixa pessoas que possam continuar fica uma coisa solta, algo de apenas três semanas. Mas quando se aplica essa metodologia organizada de trabalho que a UFSCar aplicou, vocês tiveram uma leitura do que a gente necessitava...(6)”*

*Uma das entrevistadas também dá indicações de uma possível conscientização, despertada durante o curso de formação de agentes:*

*“[os universitários] Passaram coisas que estavam dentro da gente mas não queríamos soltar, não sabíamos que estavam”. (5)*

### *7.2.2 Pontos fracos*

---

<sup>105</sup> Percebe-se essa relação em muitos dos relatos dos entrevistados. Na presente análise e discussão, entretanto, foram escolhidos somente aqueles que possibilitaram agregar vários princípios.

*Quando os futuros agentes reportaram-se aos pontos fracos da metodologia, seis entrevistados voltaram a apontar a pouca duração da intervenção como a principal falha, não permitindo encaminhamentos mais estruturados das ações. A esse respeito, teóricos da Educação Popular e da Pesquisa-ação criticam fortemente a pontualidade de projetos comunitários, uma vez que a superação de problemas comunitários não é conquistada a curto prazo. Como ilustra um depoimento:*

*“Na verdade quando se começa a detectar o problema o tempo termina (6)”.*

*Quatro participantes afirmaram que, se houveram deficiências, essas ocorreram por conta da falta de interesse da parte dos próprios participantes da comunidade, por sua falta de comprometimento e comodismo.*

Um dos participantes afirmou que a metodologia trunca-se na ausência de retro-alimentação, de acompanhamento do trabalho por um período mais longo:

*“Eu acho que o ser humano em si tem a necessidade de ser cobrado. E quando a gente percebe que tem outras pessoas acompanhando, indiretamente cobrando ou de certa forma avaliando, a gente procura fazer o melhor possível”. (6)*

### *7.2.3 Aplicações práticas*

Em função de a ênfase dos últimos encontros do grupo de lazer e Educação Física ter sido fundamentalmente a inclusão dos agentes na escola, as questões finais da entrevista trataram dessa possibilidade.

Assim, ao serem inquiridos sobre a aplicação prática dos conhecimentos construídos, todos os entrevistados afirmaram que era possível dar continuidade ao trabalho nas escolas e que isso dependeria de seu esforço, do apoio da administração municipal e das parcerias travadas durante o curso de formação de agentes de lazer. Os depoimentos dos entrevistados mostraram sua disposição em *aprender fazendo*:

*“a gente não vai aprender a lidar com as crianças de uma hora para a outra. Quem verdadeiramente vai ensinar a gente é o tempo. A gente vai aprender junto com eles a lidar uns com os outros”. (10)*

Todos os entrevistados mostraram-se entusiasmados com a nova perspectiva de trabalho, aberta com sua seleção como agentes para atuar nas

escolas do município com atividades recreativas para crianças de 6 a 10 anos. Essa expectativa, bem como a das crianças exemplifica-se na seguinte fala:

*“As crianças estão muito empolgadas. Vai ser um dia de aula diferente, não vai só chegar ali e estudar e voltar para casa e no outro dia a mesma rotina”*(1).

Na concepção da maioria dos futuros agentes a inclusão de brincadeiras e atividades recreativas no cotidiano escolar auxiliaria na superação de vários problemas (como a falta de interesse e a evasão), acarretados, para eles, principalmente por conta da ausência de aulas de Educação Física.

*“Vai mudar muito. Porque quando você chega na escola e pergunta o que a criança quer, ela responde: um dia de lazer. Porque nas escolas daqui não tem muito disso, nunca teve, agora vai ter.”*(11)

Devido a seu futuro papel nas escolas ser, de certa forma, o de suprir essa lacuna – ausência de Educação Física Escolar – os futuros agentes reportaram-se à inclusão de atividades recreativas e brincadeiras no currículo escolar como sinônimo de Educação Física.

Quando os agentes referem-se à Educação Física, portanto, estão mescladas concepções sobre suas possibilidades de atuação na escola e também outras, relacionadas com seu entendimento sobre a área de Educação Física em geral.

Apesar do pouco tempo de formação, os futuros agentes demonstraram uma forte valorização das atividades recreativas na escola, para si próprios e para as crianças, expressando seu desejo em serem os multiplicadores de atividades que busquem o prazer:



*“Os jovens encaram a escola como obrigação, não como prazer [com a inclusão das atividades recreativas] as crianças ficam mais sensíveis, mais amigáveis, participam mais. A Educação Física na escola vai aproximar as crianças dos multiplicadores”. (6.)*

Outro entrevistado pontuou a importância do resgate cultural, apontando para uma possível aproximação com outras pessoas da comunidade:

*“É importante para resgatar as brincadeiras. Muitas vezes os idosos não passam essas brincadeiras nem para seus netos”. (4)*

Uma concepção mais utilitarista da Educação Física, na qual ela serviria como válvula de escape ou manter os jovens afastados das drogas também apareceu em algumas falas:

*“A Educação Física facilita em termos de liberar energia, canalizá-las, evitar que o jovem se envolva com drogas”. (6)*

Enquanto alguns falaram da necessidade de Educação Física para canalizar as energias das crianças outros demonstraram uma percepção mais ampla do processo educativo envolvido:

*“A Educação Física não é só fazer exercício, mas também conhecer a criança, trabalhar junto com ela, fazer com que ela participe, ver o que ela precisa, o que realmente passa com ela.”(7)*

A resistência existente no âmbito escolar, dentro de seu contexto, (em que as aulas eram ministradas somente de forma teórica, quando presentes no cotidiano das crianças), foi apontada em uma das falas, apontando formas de superação construídas no curso de formação de agentes:

*“Eu acho que o pessoal tem um certo preconceito com Educação Física e vocês estão conscientizando que Educação Física não é só uma obrigação, é importante*

*para todos. Você trabalha movimentos, atividades, memória, todo o corpo. E as crianças precisam de uma melhora, um desenvolvimento de seu corpo".(8)*

No discurso dos futuros agentes ficou explícito seu desejo de atuarem transformadoramente dentro de seu cotidiano. Revela-se uma conscientização da importância do lazer e da Educação Física em seu dia a dia e seus depoimentos indicam caminhos para a superação dos problemas que eles próprios apontaram: atuar na promoção de eventos, na iniciação desportiva e no desenvolvimento de atividades recreativas para crianças em idade escolar.

Na tentativa de perceber até onde eles conseguiram aproximar o discurso da prática, quais os resultados dessa formação e que tipo de encaminhamentos foram dados para as propostas levantadas durante o curso construído no decorrer de três semanas, entre outras questões, novas entrevistas foram realizadas, as quais serão analisadas no próximo tópico.

## 8. *Bebendo uma vez mais da fonte de Ouriçangas*

Após o exame de qualificação do presente trabalho, retornei à Ouriçangas para, literalmente beber de sua fonte, as últimas considerações sobre a intervenção e a pesquisa lá realizadas<sup>106</sup>.

Em função de minha estada ter sido muito curta, não foram todas as pessoas do grupo de lazer que pude encontrar. Dos onze entrevistados naquela ocasião, dois já não vivem mais na cidade (uma mudou-se para Salvador e outro para São Paulo), três estavam viajando, um reside na zona rural e não foi possível encontrá-lo, dois não compareceram por motivos que desconheço. Assim, a entrevista realizou-se com três pessoas (dois homens e uma mulher) num diálogo bastante fecundo.

Coincidência ou não, os três entrevistados foram aqueles que ficaram responsáveis pela liderança e coordenação dos demais agentes. Para um deles, sua presença e a ausência dos restantes reflete o comprometimento com que o trabalho foi encarado:

*... E felizmente, só veio a gente mesmo, fomos dos poucos que se fizeram presentes nas atividades que vocês tentaram desenvolver e que na maioria dos casos conseguiram, estávamos sempre do lado de vocês (10)*<sup>107</sup>.

A primeira parte da entrevista foi a apresentação do trabalho escrito para a qualificação da Tese de Doutorado<sup>108</sup> em forma de transparências, para que

---

<sup>106</sup> Na verdade, entre os dias 23 e 27 de maio de 2002, estive novamente em Ouriçangas para cumprir *dois* compromissos: um deles, o de prestigiar a formatura de algumas professoras que cursaram a licenciatura em Ensino Fundamental da Universidade de Feira de Santana (UEFS), curso iniciado em 1999, depois da primeira intervenção da UFSCar em Ouriçangas; o outro, o de realizar uma análise conjunta dos resultados da intervenção e da pesquisa, através de entrevista coletiva, cujos pontos mais importantes serão discutidos no presente tópico.

<sup>107</sup> Os números que identificaram cada sujeito nas primeiras entrevistas (ver páginas 257-277) foram mantidos.

eles tivessem uma idéia de como havia sido conduzida a pesquisa, os resultados apresentados até aquele momento e o porquê de estarmos juntos outra vez, discutindo nossos pontos de vista.

Após a exposição, auxiliada por transparências, seguiu-se uma longa conversa sobre o que os três, sujeitos da pesquisa e da intervenção, pensavam sobre a interpretação *dada* aos *dados* e se esta coincidia, ou não, com a sua<sup>109</sup>.

Além disso pretendia-se também saber que encaminhamentos haviam sido *dados* às ações iniciadas com o grupo de lazer e Educação Física. Enfim, almejava-se levantar mais *dados* para enriquecer dialogicamente sua análise.

### *Conversando com os agentes*

Ao terminar os trabalhos junto ao grupo de lazer e Educação Física/2001, os futuros agentes responsabilizaram-se por articular as últimas ações necessárias para o início de seu trabalho<sup>110</sup>.

Os entrevistados expuseram as dificuldades encontradas nessa articulação ao avaliar vários dos percalços que se assomaram, apontando como dificuldades principais a desunião do grupo nas negociações com o poder público, o receio dos professores com relação ao trabalho e à confiabilidade dos agentes e também a seleção dos agentes.

---

<sup>108</sup> Um exemplar foi deixado com a Secretária de Educação, facilitando o acesso aos outros interessados.

<sup>109</sup> A transcrição integral dessa entrevista encontra-se em anexo (Anexo 4).

<sup>110</sup> Desde a partida da UFSCar de Ouriçangas, o contato entre mim, alguns dos agentes e alguns dos universitários permaneceu estreito. O estudante de Biologia e a já formada Engenheira Agrária estiveram em julho de 2001 na cidade para visitar a comunidade do Rio Grande. Outros estudantes mantiveram – alguns ainda mantém – contatos telefônicos com vários moradores. Já sabia-se, portanto, na época da entrevista coletiva, que as atividades recreativas que deveriam ser ministradas pelos agentes comunitários não haviam sido inseridas na escola.

Segundo os depoimentos alguns dos agentes tomaram a frente das discussões junto à administração pública para que fosse efetivada a contratação dos dez selecionados para atuar nas escolas. Instalou-se um conflito no grupo, entretanto, já que alguns permaneceram distantes e procuraram soluções individuais, enfraquecendo o trabalho coletivo:

*“Eu falava: vamos conversar, daí a gente discute e faz uma reunião com eles e passa o que a gente está pensando, porque é isso que está precisando - ver os problemas, discutir e resolver. Só que não, tomaram iniciativas particulares, não comunicavam, cobravam de forma aleatória (individual). E acho que isso foi o que de certa forma inviabilizou a continuidade, a questão da organização do grupo, que ficou rachado”. (8)*

A desarticulação do grupo culminou em acusações mútuas sobre tentativas de benefícios pessoais. Segundo os relatos dos entrevistados as negociações estavam adiantadas, os horários divididos com apoio do Prefeito e até uma reunião com professores da UEFS ocorreu no município, na tentativa de formalizar parcerias para o trabalho, porém alguns sentiram-se prejudicados e acabaram por prejudicar todo o grupo:

*“O que eu vejo é o seguinte, tentativa houve, da parte dos próprios membros, mas só que um grupo caminhava de um lado e outro caminhava de outro, no dia em que se marcava reunião com todos, nem todos participavam e depois tiravam suas próprias conclusões. Eu acho que o trabalho não teve esse êxito todo por questão da organização do grupo. ... Quando se faziam presentes era para criticar 8 e 10 que estavam sendo beneficiados e isso não houve”(9).*

Um outro fator que dificultou a inclusão dos agentes comunitários de lazer nas escolas foi a falta de confiança no grupo selecionado, segundo uma das falas. Professores e administradores não concordaram com a seleção feita e, em uma reunião realizada com professores, diretores e administração municipal, alguns dos presentes argumentaram que nem todos os agentes tinham capacidade para trabalhar na escola, afinal seriam *crianças trabalhando com crianças*, acarretando uma certa resistência:

*“...Criou-se um mal estar, boicotaram a idéia e infelizmente, talvez tenha sido a queda do trabalho...” (9)*

Apesar de seu projeto ter sido elogiado por muitos, alguns professores estavam vendo os agentes como concorrentes, não como parceiros:

“Porque acontece uma coisa. Não adianta a gente dar méritos a pessoas que não têm méritos. Se você chegar de surpresa, por exemplo, em determinadas salas de aula, é fácil você notar que tem professores que não têm condições de estar ali lidando com aquele tipo de pessoas, e é justamente disso que 8 está falando. ... talvez por inveja... (10).

**A forma de seleção dos agentes é um dos pontos que deve ser repensado na estrutura de um curso de formação de agentes comunitários. As estratégias utilizadas levaram, de um lado, os futuros agentes a competir entre si, por uma possível colocação; de outro, o fato de essa seleção ter sido realizada pelo grupo de universitários, sem a participação de pessoas da comunidade, parece não ter contribuído para garantir a confiabilidade do grupo selecionado.**

Essa falta de confiança, entretanto, não afetou a todos os agentes, segundo os entrevistados, já que eles próprios receberam convites para trabalhar em algumas escolas:

*“Por outro lado existem pessoas que confiavam, confiam, no trabalho que vocês<sup>111</sup> fizeram aqui, tanto que ultimamente eu recebi uns quatro convites para trabalhar em colégios como amigo da escola, em cima desse trabalho. ... Ah, você que fez o trabalho com a universidade com Educação Física e lazer, você não quer trabalhar com os meninos? Mas não é remunerado! ... Só que eu comecei a trabalhar e não pude...” (10)*

*É interessante notar que várias vezes esse entrevistado vai reportar-se, em suas falas, ao trabalho que vocês (os universitários) fizeram, não nós, incluindo-se como sujeito de sua formação.*

---

<sup>111</sup> Os grifos contidos em algumas das falas dos entrevistados são nossos.

*Entretanto, em outras ocasiões ele coloca-se de outra forma, refletindo sua apropriação das atividades desenvolvidas:*

*“O que vocês fazem, entre aspas, é a mesma coisa que a gente pode fazer, em grupo de dez, quinze, só que vocês vem com tempo restrito e determinado trabalho já... nós vamos fazer isso e aquilo... com um projeto mais ou menos definido”. (10)*

...

*“E quando vocês chegaram aqui realmente eu já conhecia, mas eu não tinha vivido esse tipo de situação de organização, como vocês colocaram aqui para gente, e no entanto hoje, até mesmo lá (em Alagoinhas) ... que eu estava passando algumas coisas para eles no campo que eu trouxe de lá mas foi gerado aqui com vocês”.*

*Outra vertente a ser considerada na formação de agentes comunitários, levantada durante esse rico diálogo, foi o trabalho voluntário. Sob uma perspectiva, não selecionar os agentes e propor um trabalho sem remuneração poderia ter sido uma boa estratégia, afinal, o comprometimento seria apenas daqueles que realmente acreditavam que suas ações poderiam trazer outros benefícios, para si e para aqueles que as pudessem compartilhar, além do financeiro. Ao serem argüidos sobre esse assunto, os entrevistados afirmaram que acreditavam que poucas pessoas, além deles, teriam uma consciência de voluntariado e o comprometimento necessário para tal:*

*“Alguns falaram que eu vou fazer isso porque não tem outra coisa e eu não posso ficar parada. Quer dizer, já começou por aí. Eu acho que é um trabalho muito difícil de fazer e se você não tiver mesmo garra, interesse, amor... mas a questão de fazer por gostar de fazer, e não só visar o dinheiro... Fazer porque não tem outra coisa, você já vai sem interesse, como você pode, se está desmotivada? ...eu*



*lembro que é uma palavra que você falava muito: se você está desmotivada como é que você pode motivar o outro?" (9)*

*É difícil, entretanto, esperar essa consciência entre jovens que vêem nessa formação uma possibilidade de ascensão social, de incremento da renda familiar, de colocação profissional. Assim, apesar das críticas que permearam o discurso dos entrevistados com relação ao interesse financeiro de alguns dos agentes, essa questão deveria merecer maior atenção e aprofundamento durante a construção de um curso de formação de agentes comunitários, pois nem sempre as condições sociais e econômicas, somadas aos interesses e valores de cada um, caminham na mesma direção. Difícil resolver esse embate, principalmente quando se leva em conta que os desdobramentos da formação não se restringem ao período do curso:*

*"Mas você foi embora, não é? Mas nós que ficamos é que ouvimos os comentários. E, me diga, quem é o empregador, no caso de uma Prefeitura, de um Prefeito, de um Secretário, que vai confiar um trabalho a alguém que não está nem aí, que só quer seu dinheiro, que confiança você vai ter?" (9)*

**Pensando em superar essa, entre algumas das lacunas do curso de agentes comunitários de lazer expostas nas falas dos entrevistados, perguntou-se então o que eles acrescentariam em sua formação, se outro curso fosse planejado. Num dos depoimentos foi sugerida uma maior ênfase ao combinado:**

*"O que precisa acrescentar é a conscientização de que juntos conseguiremos. Também uma coisa que deveria acrescentar, não sei, é a questão do combinado, desse compromisso desde já, até diz que escrito não vale muita coisa, mas vale sim, não só dos membros do grupo mas também dos administradores, que falam*

*uma coisa e na prática é outra. Acredito no combinado de ambas as partes, por escrito.” (9)*

Apesar do extremo a que foi levado – o *combinado* como algo que pode *engessar* ao invés de reforçar o comprometimento dos envolvidos – esse depoimento mostra um encaminhamento bastante pertinente para a formação de agentes comunitários.

Entre outros temas que deveriam ser mais enfatizados, segundo os entrevistados, apareceram a *conscientização*, o *respeito às diferenças* e aos *pontos de vista das pessoas*, além da necessidade de um maior *comprometimento* das pessoas da comunidade com os problemas que afetam a coletividade:

*“Sobre o comentário de que ‘santo de casa não faz milagre’, temos que desmistificar essa questão, porque quem faz a coisa acontecer somos nós, a gente tem que ter essa consciência, de que só haverá mudança na sociedade de Ouriçangas se as pessoas envolvidas procurarem se compromissar com os objetivos.” (9)*

Mesmo concordando que esses pontos foram tocados em todos os encontros durante a formação, os agentes afirmaram que a falta de consciência coletiva acabou por truncar a continuidade de algumas ações, e que, em sua opinião, esse processo demanda longo prazo:

*“O que basicamente atrapalhou foi a falta de consciência coletiva. É uma coisa que não se adquire assim. Por mais que vocês trouxessem metodologias de como*

*trabalhar em grupo, num grupo de vinte pessoas, no qual tem quinze para um lado e cinco para o outro, vocês poderiam aumentar um para um lado... é um processo gradativo, que eu acho de consciência coletiva mesmo.”(8)*

Nessa mesma linha, outra entrevistada afirmou:

*“O trabalho que a equipe da UFSCar desenvolveu no Unisol é um trabalho a longo prazo. Vocês desenvolveram em três semanas, só que o efeito vai ser daqui para cinco ou dez anos, e eu estou vendo por esta ótica. Sabe qual foi o nosso deslize? De pensarmos que os frutos colheríamos recentemente, mas não, eu estou vendo que vai ser daqui a cinco, seis, sete a dez anos.” (9)*

Além da inclusão dos agentes nas escolas municipais, outros objetivos foram propostos no grupo de lazer e Educação Física: pretendia-se que os agentes pudessem contribuir para a criação de espaços para a realização de atividades físicas no município, organizassem eventos de lazer nesses espaços e buscassem parcerias para auxiliá-los nesses intentos (ver página 223).

Segundo os entrevistados, algumas ações nessa direção foram levadas a cabo. A construção da quadra de esportes, por exemplo, foi a conquista de um espaço que há anos os jovens do município lutavam por conseguir. Nesse local foi organizado um campeonato de futsal e, atualmente, eles negociam sua utilização, já que a quadra foi feita no terreno de uma das escolas municipais e não em um local de livre acesso<sup>112</sup>.

*Quando perguntados sobre o voleibol, um dos entrevistados relatou que quando a construção do Centro de Convivência estava na fase final a prefeitura adaptou uma quadra de areia no terreno da Escola Municipal Jairo Azzi, e alguns jogos ocorreram ali. Após a construção da quadra poli-esportiva, no mesmo local, não foram feitos os encaixes para os postes de volei, e isso fez com que a prática do esporte cessasse por completo. A administração municipal está tomando providências para solucionar o problema.*

Com relação às parcerias, como o colocado anteriormente, ocorreu uma reunião com professores da UEFS, porém, essa negociação esbarrou na desarticulação do grupo.

Com uma das questões da entrevista procurou-se averiguar se, pessoalmente, eles tinham tido a oportunidade de colocar em prática alguma das ações planejadas durante o curso. Os agentes reportaram-se a outras formas de atuação para as quais transferiram o conhecimento construído:

*“Eu mesmo aprendi muito em relação a questão de praticar, me serviu muito essa questão de organizar eventos, de como organizar, de pensar em tudo, traçar metas, fazer o esqueleto da coisa. Quando nós estávamos na fanfarra e alguém*

---

<sup>112</sup> Mais detalhes sobre essa negociação encontra-se no Anexo 4.

*tinha que tomar um pouco a frente de alguma coisa para organizar, para arrecadar dinheiro, e também na questão de ter sido monitor numa escolinha particular, como voluntário. E coloquei em prática algumas coisas que a gente aprendeu, inclusive até coisas teóricas.” (8)*

Outro referiu-se à importância de vivenciar situações que já eram conhecidas, de alguma maneira, mas não vividas. Ele exemplifica, através de ações de seu cotidiano, como pôde facilitar práticas participativas e formas de co-gestão:

*“No caso, a forma de trabalhar, por exemplo. As dinâmicas de grupo e eu passo isso também na quadrilha<sup>113</sup>, tanto é que a gente procurou montar um pessoal para ficar na liderança, da qual eu não faço parte, optei por não fazer parte. Mesmo o pessoal que não faz parte da liderança, eles estão por dentro de tudo que acontece na quadrilha, as formas que a gente usa para arrecadar fundos, ou não, o porque sim e o porque não, porque deu certo e porque não deu certo, esse tipo de coisa toda.” (10)*

A outra entrevistada afirmou que sua participação nas atividades desenvolvidas com o grupo da UFSCar fez com que outras pessoas confiassem em seu trabalho<sup>114</sup>. Descreveu, então, como aplicou metodologias participativas na I Conferência de Educação no município – com a participação de várias cidades da região – como organizou e planejou coletivamente o

---

<sup>113</sup> Esse entrevistado é o responsável pela condução da quadrilha de São João, dança tradicional numa das festas religiosas mais populares no Estado da Bahia, principalmente no interior.

<sup>114</sup> Referindo-se à sua contratação para uma coordenação na Secretaria Municipal de Educação, em 2001.

trabalho e reformulou sua estrutura depois de o evento já ter começado. Falou, por fim, das possibilidades de aplicação de *conteúdos e formas* discutidos em diversas áreas, não somente no lazer:

*“[...] eu vejo assim, não a prática do lazer ou Educação Física em si, mas são práticas que podem ser usadas em outras áreas e que foi que aconteceu com os meninos (8 e 10). Você vê aqui a diversidade de áreas que a gente trabalha e foi aí que eu vi mesmo que se a gente não tivesse esse “pé no chão”, essa maneira de pensar, de refletir, de fazer um trabalho juntos... porque antes, até então, a gente era individual, cada um trabalhava só, pensava só e agia só.” (9)*

Esses depoimentos revelaram, novamente, que a formação não cessou em três semanas e que os três agentes criaram oportunidades de *aprender fazendo*.

Outro tema retomado várias vezes durante a entrevista coletiva foi a crítica ao Unisol presente na análise e discussão dos dados. Depoimentos dos entrevistados em 2001 foram colocados buscando ilustrar as debilidades do programa, principalmente aquelas relacionadas à possibilidade de continuidade das ações. Os entrevistados relativizaram essas críticas ao afirmar que, sob seu ponto de vista, a verdadeira idéia do Unisol não é mudar, *porque não é possível você mudar uma coisa de uma hora para outra*, mas que por pouco que se faça, suas repercussões são importantes para a população:

*“Porque eu fico pensando, se alguém não chegasse e não apontasse caminhos, horizontes, usasse metodologias para se sair desse caos, nós íamos ficar no marasmo que existe ainda hoje<sup>115</sup>, então precisa. O Unisol é uma das quantas outras que existem por aí, tentando encontrar meios para solucionar os problemas da sua comunidade, conscientizar.”(9)*

Além disso, em 2002 não esteve nenhuma Universidade no município e as pessoas sentiram falta, o que, segundo um dos entrevistados reflete a importância do programa:

*“Infelizmente pela não vinda de vocês e felizmente que o pessoal está cobrando, é sinal que o trabalho que vocês desenvolveram aqui surtiu resultados positivos, valeu, caso contrário eles não estariam cobrando.” (10)*

*No decorrer da entrevista retomei o tema de que as ações levadas a cabo no Unisol, por conta de sua estrutura, têm muita chance de não seguirem adiante e, assim, colaborar para que a população se frustre: e se a minha frustração foi grande eu imagino a de vocês e a das crianças que estavam esperando que tivesse um dia diferente na escola.*

*Esse meu olhar, extremamente crítico, levou os agentes a apontarem importantes contribuições para a formação de agentes, principalmente no que diz respeito à avaliação de seus resultados e até mesmo de minha própria postura como coordenadora:*

*“Eu não vejo fracasso... Foi uma tentativa que fizemos, tentando atingir as escolas, os alunos... mas será que realmente eram os alunos que estavam precisando? Ou essa organização que pelo menos 10 e 8 estão fazendo com os jovens? Então não foi fracasso, não... você se chateou, se entristeceu, como a gente também,*

---

<sup>115</sup> Provavelmente ela considera que o *marasmo* seria maior, não fossem essas iniciativas.

*mas só que foi uma tentativa. Nem você nem sua equipe falou em nenhum momento que iria dar certo, você com seu grupo falou assim: são possibilidades... e possibilidades o que são, tentativas de acerto, são hipóteses, pode dar certo, tem tudo para dar certo, mas se não deu certo vamos rever, e vamos adequar aos lugares que pode dar certo. Eu não olho também como fracasso, não. Fracasso é uma palavra muito forte, para gente que está começando, né?" (9)*

*A importância dessa fala reside principalmente no fato de sublinhar quem era o público alvo que se pretendia atingir: os próprios agentes e, através deles, outras pessoas da comunidade. Além disso, para nós que estamos começando, a palavra fracasso (apesar de eu não tê-la verbalizado formalmente) é realmente muito forte.*

*Eles afirmaram ainda que não sentiam-se frustrados, uma vez que o trabalho, até onde os dizia respeito, não havia dado errado:*

*"Você disse que está frustrada por isso... Eu vou falar uma coisa aqui, é um pensamento, eu não sei de quem é, mas eu espero que sirva para mudar alguma coisa em você, porque eu não me sinto frustrado por isso, não. Para mim o mais importante foi eu acatar o trabalho que vocês desenvolveram, e eu tenho certeza que disso até hoje eu tiro proveito. O pensamento é o seguinte: 'dentre as coisas que eu guardo tem uma que me entristece, é que quando eu acerto ninguém se lembra, e quando eu erro ninguém me esquece'". (10)*

*Citaram várias das ações iniciadas e/ou incentivadas pelas equipes da UFSCar que estavam tendo continuidade, como o viveiro de mudas da localidade do Rio Grande – que serviu de modelo para a implantação de outro projeto chamado Feira Verde, com objetivo de aumentar a produtividade agrícola – a coleta do lixo, a construção da quadra e a formação continuada dos professores e, novamente, questionaram essa frustração:*



“São coisas que simplesmente o pessoal esquece, porque vocês acertaram, agora das outras que não deu certo, simplesmente porque nos acomodamos, digamos assim, porque eu também faço parte, estou de um lado e de outro, não estou em cima do muro não, porque haverá de se frustrar por determinada coisa? Eu acho que no meio de 8 mil habitantes onde se lançam projetos, vamos julgar esses cinco que foram citados, que quatro dão certo, e um fica em cima do muro, porque não deu errado não. Ainda não.” (10)

*...Porque não deu errado não, ainda não!* Com essa última frase encerro a presente discussão e dou início às conclusões da pesquisa.

---

*Últimos diálogos*

## 9. *Últimos diálogos*

Vários são os sentimentos que me tomam ao deparar-me com a tarefa de concluir essa pesquisa. Um deles é a sensação prazerosa de estar prestes a cumprir mais uma etapa em minha vida; outro é de uma certa nostalgia, como de *despedida*: despeço-me de diálogos teóricos com sujeitos de uma pesquisa que povoam minha casa e minhas lembranças e dos quais emerge um aprendizado impar... despeço-me de um estudo com sujeitos singulares que marcaram minha forma de entender, fazer e viver educação. Despeço-me, todavia, somente como a *pesquisadora* desse caso específico. As reflexões engendradas não cessarão com as conclusões que seguirão, por isso *provisórias*. Provavelmente, quando novamente beber da água fresca de Ouriçangas, outras surgirão. Ademais, espero que, ao beber de outras fontes, o sabor dessa volte à memória e, com a soma da sutileza - ou não - das diferenças, outros gostos enriqueçam meu paladar.

Nesse capítulo serão apontadas algumas dimensões que permitiram responder, mesmo que em parte, à questão de estudo que norteou esse processo investigativo: *a formação de agentes comunitários de lazer, baseada nas premissas teóricas da Educação Popular e da Pesquisa-ação, pode auxiliar na direção de superação de alguns dos problemas apontados pela comunidade?*

### *Metodologia de Pesquisa*

Em primeiro lugar, reporto-me à Metodologia de Pesquisa adotada, ou seja, ao estudo de um caso de intervenções comunitárias, situadas dentro do Unisol, tendo como enfoque principal a análise das metodologias utilizadas no decorrer destas. Os instrumentos de coleta possibilitaram o levantamento de uma gama de dados que pareceram dar conta de atender aos objetivos da investigação, quais sejam: descrever, analisar e avaliar as intervenções realizadas buscando perceber um provável caminho de superação dos problemas da comunidade por parte dos agentes comunitários.

A análise dos documentos produzidos pelas equipes universitárias da UFSCar permitiu que aos poucos fosse desenhado o cenário das duas intervenções: o Unisol, a Universidade, a cidade, a capacitação dos estudantes, o planejamento das intervenções, a definição dos objetivos, o trabalho de campo, a avaliação diária, a construção de ações baseadas nas avaliações anteriores, os questionamentos, as mudanças de rumo, a relação entre diversas áreas de conhecimento, os conflitos, o apoio mútuo, os diferentes olhares traçando horizontes comuns.

As entrevistas coloriram esse cenário com nuances de outras aquarelas: aquela dos futuros agentes que, avaliando o presente, teceram otimistas previsões sobre o porvir; aquela do estudante de Educação Física que, como Velásquez, pintou sua própria figura numa paisagem distanciada, mas ainda assim familiar; e aquela dos agentes – já agentes – que coletivamente expuseram tonalidades não observadas, que, atuando, questionaram a pouca sensibilidade de uma das artistas, ao não perceber detalhes.

Tentarei aqui, portanto, atentar a alguns desses detalhes que indicam um caminho de superação dos problemas apontados pelos muitos personagens desse cenário.

### *Participar do Unisol, sem limitar-se ao Unisol*

Uma das preocupações constantes presentes durante a intervenção foi a de estarmos, eu e os estudantes universitários, participando de um programa do Governo Federal que, de forma *subliminar*, pretende fazer propaganda política.

Assim, como preconiza a Educação Popular, ao afirmar que *todo ato educativo é eminentemente político*, nos propusemos a participar do Unisol sem limitarmo-nos a ele, reconhecendo, de acordo com Freire (1994), que *não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos*

*limites* (p.209). Ademais, mostrando que tal programa, como política pública para a superação de problemas sociais de comunidades empobrecidas, é extremamente falho.

Ainda segundo Freire (1994):

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu objeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político também é educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (Freire, 1994, p.210).

Colocados os limites, a proposição então foi na direção de transpô-los, procurando identificar critérios que facilitassem a continuidade das ações. A formação de agentes comunitários foi a estratégia adotada, e os critérios para a definição dos grupos sociais que seriam priorizados pautaram-se principalmente no interesse expresso por esses grupos em organizar-se para solucionar problemas comuns.

Cabe ressaltar que a tentativa de suplantando o formato hermético do Unisol esteve estreitamente relacionada à concepção de educação que moveu os grupos da UFSCar, pautada principalmente no diálogo e nas reflexões, relações e ações que dele podem emergir. Como afirma Park (1991):

Se alguma coisa distingue a Pesquisa-ação de outras classes de investigação é precisamente o diálogo, posto que é mediante este que a gente se reúne e participa nos aspectos cruciais da investigação e da ação conjuntas. Dialogar significa falar como iguais num intercâmbio não somente de informações, mas também de sentimentos e valores. O diálogo é um modo de descobrir como um problema pode ser compartilhado, como se relacionam as vidas e as bases comuns para a ação. [...] os problemas que confrontam os pobres e as gentes sem poder têm que ser compreendidos no coração e na cabeça, e as pessoas que sofrem os problemas devem falar umas com as outras como pessoas inteiras, com sentimentos e compromissos [...]. O diálogo é mais que um método de investigação, porque dialogar é humano. Mas, como instrumento de investigação, o diálogo produz conhecimento sobre fatos, também conhecimentos interpessoais e críticos que definem os seres humanos como seres sociais autônomos (Park, 1991, p.157).

Pautados no diálogo, foram realizados, pelos grupos da UFSCar que estiveram em Ouriçangas, projetos de extensão universitária *dentro* do Unisol. O Unisol possibilitou o deslocamento dos estudantes, subsidiou hospedagem e alimentação, proporcionou à *comunidade acadêmica o contato com a*

*diversidade regional* (como propõe um de seus objetivos) e permitiu total flexibilidade no planejamento. Para além disso, o Unisol representou o *limite*, não o prisma. Por isso afirmou-se que o Unisol não é, *pode ser*. A fala de uma das entrevistadas coletivamente ilustra muito bem sua percepção do programa e do trabalho da UFSCar:

*“Eu vejo muito assim, o programa Unisol, ele não é o programa, ele desperta, ou despertou pelo menos aqui na comunidade de Ouriçangas, algo que a gente já sabia, que nós podíamos fazer, e vai muito também, e me desculpe dizer isso, mas de quem vem. Porque não foram todas as universidades que passaram por aqui que realmente desenvolveram um trabalho que merecesse respaldo... não aconteceu isso. Não vamos ficar nessa ilusão de que o programa é o tal, porque não é... Agora, vai muito disso, dos objetivos em união com os objetivos da comunidade e as metodologias... eu não vejo que ele é a<sup>116</sup> solução para os problemas de Ouriçangas. Agora, o programa nos auxilia a continuarmos buscando e lutando por melhorias para o município, o programa ajuda nesse sentido, principalmente as universidades que vem aqui com esse pé no chão, nos ajudam a fazer com que a gente veja que uma comunidade que se organiza, que uma comunidade que pensa coletivamente pode fazer as coisas acontecerem sem depender de governo nenhum, seja ele Federal, Estadual ou Municipal.” (9)*

Esse relato exemplifica uma conscientização de que esses agentes sentem-se *sujeitos de sua própria transformação*. Para Freire, a conscientização:

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 um material que a vida lhes oferece... (Freire, 1980a, p.26).

---

<sup>116</sup> Grifos nossos.

Além disso, a entrevistada afirma que a solução dos problemas sociais deve, forçosamente, partir da organização da comunidade, que todo programa tem suas fragilidades e que as mudanças sociais ocorrem, obrigatoriamente, de maneira gradativa. Nessa linha, Jara (1994) coloca que, na Educação Popular, a formação de agentes

implica em um processo de certa duração, no qual é necessária uma continuidade por parte daqueles impulsionam essa dinâmica, assim como de eventos de reflexão e sistematização coletiva para refletir criticamente sobre ela e enriquecer-se das experiências dos outros companheiros (Jara, 1994).

Ademais, a forma de condução das atividades foi fundamental para que as pessoas se comprometessem no processo. Como afirma Caride Gómez (1998), ao reportar-se a processos de planejamento e intervenção sociais:

O que caracteriza esse processo não é que esteja desenhado científica e tecnologicamente, mas sim que seja pessoal e socialmente significativo para os sujeitos que estão implicados; se o processo é significativo para esses sujeitos, se expande a idéia de que os consumidores dos programas (como exemplificação do processo social de planejar e intervir) não são clientes passivos, mas sim que, por serem *construtores de significados*, se verão afetados, ou não, por tal programa (Caride Gómez, 1998, p.242).

Como *construtores de significados*, os agentes entrevistados coletivamente demonstraram em seus depoimentos que a intervenção, para eles, foi pessoalmente significativa. Outros indicadores que reforçam essa afirmação serão citados posteriormente.

É importante ressaltar, por fim, ainda reportando-me ao Unisol, que a participação nesse programa, com a forma de planejar e intervir que construiu-se no decorrer do trabalho, representou uma meritória experiência de Extensão para os universitários envolvidos.

### *Extensão Universitária*

Falar da formação de agentes comunitários e de suas possíveis implicações num processo de conscientização destes infere, obrigatoriamente, em falar da formação daqueles que foram os responsáveis por facilitar essa formação. Como diz Marx em suas Teses sobre Feuerbach (1984): *o próprio educador deve ser educado*. Vázquez (1977), comentando essa afirmação coloca que:

Na tarefa de transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A negação desse

dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que fica ele próprio imune à transformação – implica na idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito (p.161).

Se o que se perseguiu na presente pesquisa foi perceber indicadores que apontassem na direção de superação dos problemas apontados pela comunidade, pode-se afirmar que a formação de agentes – tanto daqueles autóctones quanto dos próprios universitários, como agentes externos – proporcionou experiências significativas para alguns deles ao tomarem contato com outros olhares e maneiras de atuar.

As experiências vivenciadas pelos estudantes mostraram, concretamente, a construção de projetos de Extensão Universitária nos quais, longe de representar um discurso acadêmico idealizado, a relação entre os distintos conhecimentos (teóricos e empíricos) era prerrogativa fundamental. Como ilustra o depoimento do estudante de Educação Física:

*A interdisciplinaridade é muito forte, a gente trabalhou muito com vários olhares. Mais que estudar, teorizar a inter-relação das coisas eu vivenciei, então agora isso está dentro de mim, está aprendido.*

Esse universitário, agente externo, envolvido circunstancialmente com a comunidade, apreendeu, dialeticamente, caminhos de aproximação entre saberes acadêmicos entre si e entre esses saberes e o saber popular. Isso indica caminhos para problemas apontados pela comunidade? Parece que sim, mesmo considerando que a comunidade, nesse caso, é a *comunidade universitária*.

Outros estudantes, desde a capacitação até o término das intervenções, revelaram mudanças de atitudes perceptíveis em seus discursos e ações – *ações e atitudes que educam mais que o conhecimento que transmitem*, de acordo com Oliveira et alli (2002) - partindo das demandas surgidas nos encontros diários e planejando em função delas. Como afirmou o estudante de Educação Física, único entrevistado entre os universitários, *é fundamental “beber” do que está acontecendo num dia para planejar o dia seguinte*.

Há que apontar que a atitude dos estudantes foi de valorização de seu conhecimento teórico, porém, percebendo que esse conhecimento somente teria sentido se pudesse enriquecer-se no intercâmbio com outros conhecimentos. Garcia (1984), falando dessa relação entre saberes em processos de Educação Popular afirma que:



Não significa que não haja transmissão de conhecimentos, de parte a parte, na medida em que se manifeste o desejo de conhecer algo do domínio do outro. Mas o que se coloca como central é a *criação de espaço onde o saber popular possa se manifestar* (p.92).

Com a troca de conhecimentos, tanto universitários como autóctones, planejamos ações, vislumbramos possibilidades, atuamos sobre a realidade e novamente planejamos. Fomos, paulatinamente, *aprendendo a planejar, planejando o aprender*, na construção de um curso de formação de agentes comunitários. Essa prática proporcionou um rico aprendizado por parte de todos os envolvidos, como afirmam Oliveira e Silva (1999):

A ação do agente sem a participação da comunidade estará carregada da ideologia inerente à formação desse agente e que dentro das relações sociais que vivemos não são necessariamente as do interesse da comunidade. Daí a importância do aprendizado durante a sua formação, do ver e ouvir o que os outros tenham a lhe mostrar e a lhe dizer, sem julgamentos, com uma disposição de entender o ponto de vista de quem lhe fala (p.4).

## *Formação de agentes*

Os pontos positivos dessa formação pareceram apontar principalmente para as formas de aproximação da teoria e da prática, para o respeito mútuo, para os relacionamentos interpessoais travados nesse processo e para a construção de soluções conjuntas frente às demandas surgidas.

O curso de formação de agentes comunitários de lazer foi planejado em função dos problemas levantados pelos participantes da comunidade e nos conteúdos que elegeram para aprofundar. Dos três conteúdos principais – voleibol, brincadeiras infantis e organização de eventos – o único que apareceu, especificamente, como tendo alguma continuidade foi a organização de eventos, área na qual algumas ações ainda são realizadas no município, mesmo que pontualmente.

Por outro lado, a metodologia utilizada nas várias frentes pareceu favorecer outros tipos de ação na comunidade. Esse fato demonstra-se quando os participantes da entrevista coletiva referem-se à apropriação da metodologia em áreas distintas daquelas tratadas durante a intervenção. Dois deles reportaram-se à sua atuação na área de lazer, com atividades relacionadas à fanfarra e à quadrilha; a outra colocou em prática formas de planejar e organizar em seu trabalho cotidiano na Secretaria de Educação .

Resgatando os depoimentos dos entrevistados, alguns pontos deveriam merecer mais atenção. O primeiro deles diz respeito *ao trabalho coletivo*, ao

comprometimento e união dos agentes em busca de interesses comuns. Talvez a ênfase, em um curso de duração tão reduzida, devesse residir exatamente na força que a união do grupo representaria para a continuidade de suas ações. Ênfase essa dada também às diferenças existentes entre seus pontos de vista e no respeito necessário ao contrapô-las, com vistas à sua superação, já que opiniões distintas e conflitos internos podem tanto servir para enriquecer as discussões e fortalecer as relações como para desagregar o grupo. Segundo uma das entrevistadas faltou mais ação na pesquisa:

Uma coisa que nós sentimos desde 98 é uma coisa de “pé no chão”, isso aconteceu. A gente se interessou pelas coisas que foram desenvolvidas aqui. Só que a gente estava junto de qualquer decisão que foi tomada, ou que deu certo ou que não certo, mas nós nos responsabilizamos por isso, a gente estava junto. A metodologia foi maravilhosa, era isso mesmo que tinha que fazer, só que também faltou ação nossa, todas as universidades que passaram por aqui deixaram algo, mas o que faltou foi isso, né, o grupo realmente se fazer presente nessa pesquisa-ação (9)

Sabendo-se de antemão do curto período de intervenção, a previsão de obstáculos futuros poderia servir para proposições mais concretas de ação, sendo o fortalecimento das parcerias uma estratégia essencial. A reflexão sobre a ação em uma formação continuada possui maior eficácia na mudança de atitudes frente à problemas comunitários, favorecendo a continuidade dessas ações. Como relatou um dos entrevistados em 2001, dizendo da *necessidade que o ser humano tem de ser cobrado*, da importância de ter outras pessoas auxiliando na avaliação do trabalho.

Além do fortalecimento do grupo e das parcerias, outro aspecto importante que deveria merecer maior foco na formação de agentes

comunitários é o *trabalho voluntário*, em contraposição à *profissionalização* do agente. A formação de agentes como uma possibilidade de geração de empregos inferiria em um prazo maior para a seleção, a avaliação e a retro-alimentação do trabalho. De acordo com Oliveira et alli (2002):

Concebemos o voluntário como o cidadão que, motivado pelos valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário. Além de bem informado e consciente da complexidade dos problemas sociais, o voluntário trabalha considerando o horizonte de emancipação, ou seja, estimulando o crescimento da pessoa e da comunidade para resolver seus próprios problemas (Oliveira et alli, 2002).

Assim, principalmente em projetos pontuais em municípios empobrecidos, o voluntariado deve ser preconizado como uma forma de lutar pela melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade; os benefícios serão primordialmente coletivos, representando, os individuais, conseqüências do comprometimento de cada um.

O processo levado a cabo durante as intervenções em Ouriçangas mostrou formas de desenvolver cursos de formação de agentes comunitários onde tanto objetivos como conteúdos e planejamento foram, paulatinamente, sugeridos pelos próprios sujeitos envolvidos.

Não poderia representar um receituário pronto, com medidas determinadas, já que o conhecimento foi sendo aprofundado conforme desenvolviam-se as ações, assim como emergiram também conflitos e fragilidades.

Certamente, se o tempo não fosse um limite – outros poderiam surgir – o aprofundamento dos conteúdos seria muito maior, assim como o reconhecimento do papel de cada um, o norteamento de novas possibilidades, o fortalecimento do grupo e de suas ações.

Pensando em encaminhamentos para futuros cursos de formação de agentes comunitários de lazer, algumas iniciativas poderiam servir como referência.

Uma frente que abre-se atualmente no país é a *animação sociocultural*<sup>117</sup>. Na Europa, a animação sociocultural é bastante difundida, havendo cursos específicos para a formação de *animadores socioculturais*, termo que, hoje, está sendo utilizado por alguns autores para identificar o que aqui denominou-se *agentes comunitários de lazer*.

Existe uma forte aproximação dos preceitos teóricos dessa estratégia de intervenção comunitária daqueles da Educação Popular: Ander-Egg (citado por Sánchez, 1995), por exemplo, afirma que *a animação sociocultural é uma nova forma de intervenção socioeducativa da Educação Popular*<sup>118</sup>. Além disso, vários dos autores citados na presente pesquisa são estudiosos da animação sociocultural e da Pesquisa-ação: Ander-Egg, Caride Gómez, López de Ceballos, Pérez Serrano, Quintana Cabanas e Salazar.

A aproximação dessas áreas, guardada a devida distância entre os contextos sociais das quais emergem, leva-me a crer que a formação desses profissionais pode ser uma profícua fonte para o enriquecimento da formação de agentes comunitários de lazer.

Concluindo, a Educação Popular e a Pesquisa-ação como balizas para o processo de formação de agentes comunitários de lazer favoreceram ações com vistas à superação de alguns dos problemas da comunidade.

O fato de os agentes externos e os da própria comunidade terem se apropriado de formas de atuação nas quais o comprometimento, a participação e a organização

---

<sup>117</sup> Entendida por Froufe e Sánchez como *um processo racional e sistemático que pretende conseguir, por meio da clareza de objetivos/metras, uma organização/planejamento, dos grupos/pessoas, mediante a participação ativa para realizar projetos eficazes e otimizantes a partir da cultura, para a transformação da realidade social* (p. 13).

<sup>118</sup> Deve-se, entretanto, atentar para o fato de a Educação Popular possuir diferentes inserções em contextos políticos, sociais, econômicos e culturais tão distintos como os das realidades brasileira e européia e que, não obrigatoriamente, refere-se do mesmo conceito utilizado no presente trabalho.

comunitárias foram os eixos condutores, leva-me a acreditar que os passos que cada um dá em direção a um mundo mais justo e humano terão dimensões distintas, ritmos pessoais, formas singulares, porém, demonstrarão que as iniciativas *são possibilidades, hipóteses, podem dar certo ou não*. Como afirma Freire:

A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (Freire, 1980, p. 27).

As perspectivas de melhoria da qualidade de vida de cada um não encerram-se em tempo e espaço determinados. A criação de laços e vínculos solidários, o aprendizado mútuo, a valorização do saber de cada um, as trocas de experiências, *as marcas no coração*, mostraram que o que fizemos juntos *não deu errado não, ainda não!*

## *Bibliografía*

---

## *10. Bibliografía*

---

- ANDER-EGG, E. *Repensando la Investigación Acción Participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y BELTRAN LLAVADOR, J. “Sociología de Educación de Adultos”. In *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia : Universitat de València, 1996 (pp. 19-46).
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação*. 2<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Summus, 1984.
- BETES, L.G. & SARRIES, L. *Estructura y cambio social – Sociología la ciencia de la convivencia*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino, 1974.
- BETTI, M. Educação Física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In Carvalho & Rubio, K. (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, pp 155-169.
- BEZERRA, A. “As atividades em educação popular”. In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4<sup>a</sup> edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp.16-39).
- BORDENAVE, J.E.D. *O que é participação*. 3<sup>a</sup> Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- BRAMANTE, A.C. Recreação e Lazer: O futuro em nossas mãos. In Moreira, W.W. (org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o Século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992, (p.161-179).

BRANDÃO, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C.R. “Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina”. In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp.23-49).

BRUHNS, H.T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

BRUHNS, H.T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. *Revista Motrivivência*, Ano VIII, nº 9, 1996, pp.27-43.

BUFFA, E.; ARROYO, M. E NOSELLA, P. Educação e cidadania. (6ªed.). São Paulo: Cortez, 1996.

CAMARGO, L.O.L. *O que é Lazer?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARIDE GÓMEZ, J.A. Acción e intervención comunitárias. In Petrus, A. (Coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ed. Ariel, 1998, pp. 222-247.

CARVALHO, Y.M. Educação Física e Filosofia. In Carvalho & Rubio, K. (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, pp 89-101.

CHATEAU, J. *O jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino em Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In Carvalho, Y.M. & Rubio, K. (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, pp. 27-38.



- DELORME, C. *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 1985.
- DEMO, P. *Investigación participante – Mito y realidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1985.
- DEMO, P. *Pobreza Política*. 5<sup>a</sup> Edição. Campinas : Autores Associados, 1996.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 6<sup>a</sup> Edição. Campinas : Autores Associados, 1999.
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- DUPAS, M.A. *Pesquisando e Normalizando: noções básicas e recomendações úteis para elaboração de trabalhos científicos*. São Carlos: UFSCar, 1997.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1990
- FALS BORDA, O. "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones". In Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa*. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991 (pp. 65-84).
- FASHEH, M. "Aprendendo a sobreviver" in Poster, C. & Zimmer, J. (Orgs.) *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FÁVERO, O. (Org.). *Cultura Popular, educação popular. Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FERREIRA, A.B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1<sup>a</sup> ed., 14<sup>a</sup> impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FLECHA, R. Conversant amb Paulo Freire, *Temps d'Educació*, nº1, pp.105-109. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989.

- FLECHA, R. *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años 90*. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FRANÇA, T.L. *Educação para e pelo lazer*. In Marcellino, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999 (pp. 33-47).
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. (a) *Educación y acción cultural*. Bilbao: Zero, S.A. 1979.
- FREIRE, P. (b) *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*. 8ª Ed. Madrid: Siglo XXI ed., 1979.
- FREIRE, P. (a) *Conscientização - teoria e prática da libertação*. 3a. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. (b) *Educação como prática da liberdade*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. *Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe*. In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp.136-196).
- FREIRE, P. *La práctica educativa*. *Temps d'Educació*, nº1, pp.293-300. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure, 1997.

- FROUFE, S. *Para comprender la Animación Sóciocultural*. Pamplona/ España: EVD, 1995.
- GADOTTI, M. *Educação e Poder*. Introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez Ed.: Autores Associados, 1981.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. & TORRES C.A. *Educação Popular - Utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- GARCIA CARRASCO, J. (coord.). *Educación de Adultos*. Barcelona, España: ARIEL, 1997.
- GARCIA CARRASCO, J. *Educación básica de adultos*. Barcelona, España: Ediciones CEAC, 1991.
- GARCIA, P.B. "Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber". In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp. 88-121).
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España,: Mino y Dávila Editores, 1998.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.
- GOYETTE Y LESSARD-HÉBERT. *La investigación- acción – funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes, 1988.
- GRAMSCI, A. *Cartas do Cárcere*. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a Organização da cultura*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

JACOB, A. *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Humanitas, 1985.

JARA, O. "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla". In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp.89-110).

JARVIS, P. La influencia de Paulo Freire en la educación de adultos en los países de habla inglesa. *Temps d'Educació*, nº1, pp.285- 292. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1989.

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1992.

KONDER, L. *O que é Dialética*. 28<sup>a</sup> Ed.; 2<sup>a</sup> Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

LEWIN, K. - La investigación-acción y los problemas de las minorías, pp13-25. (Action Research and Minority Problems, journal of social issues, vol2, n.4, 1946, pp34-46. Traducción de María Cristina Salazar). In Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa*. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991 (pp.13-25).

LÓPEZ de CEBALLOS, P. *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: editorial popular, 1987.

LOZANO, C. Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo Freire, *Temps d'Educació*, nº1, pp.272-284. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1989.

McLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona, España: Paidós, 1997.

MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp.40-61).

MARCELLINO, N.C. *Lazer e Humanização*. Campinas : Papyrus, 1983.

MARCELLINO, N.C. *Pedagogia da animação*. Campinas : Papyrus, 1990.

MARCELLINO, N.C. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In MOREIRA, W.W. (org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o Século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

MARCELLINO, N.C. *Lazer e Educação*. 3ª Ed. Campinas : Papyrus, 1995.

MARCELLINO, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999.

MARCELLINO, N.C. Estudos do Lazer: uma introdução 3ª. Ed. Campinas: Autores Associados. 2002.

MARIN, E.C. O lúdico na vida. *Conexão: educação, esporte, lazer*. Campinas, V.1, n.2, p.34-45, jun 1999.

MARIN, E.C. Currículo e formação do profissional do lazer. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.1, p.123-130, set. 2001.

MARX, K.; ENGELS. F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 4ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1984.

- MELO, A. Educação Popular numa estratégia de educação permanente. *Cadernos Cedes* (Centro de Estudos Educação e Sociedade): 1 (pp.41-60). Campinas, SP: Cortez. 1984.
- MELLO, M.M. O Lúdico e o processo de humanização. In Marcellino, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999 (pp. 25-32).
- MELLO, T. Vento Geral. Poesia 1951/1981. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MEZIROW, J. Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quaterly*, vol 35, nº3, spring, pp.142-151,1985.
- MILLER, A. *For our own good*. New York: The Noodae Press, 1990.
- MONTRONE, A.V.G. Formação de agentes comunitários para a promoção do aleitamento materno e da estimulação do bebê. Barueri, SP: Manole, 2002.
- MORATA GARCIA, M.J. Animación sociocultural y desarrollo comunitário. In Trilla, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, métodos y proyectos*. Barcelona: ARIEL, 1997, pp.297-303.
- NISBET, R; KUHN, T.S., WHITE, L y otros. *Cambio Social*. Madrid: Alianza Universidad, 1972.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA , V.M. *O que é Educação Física*. 8<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA,M.W., OLIVEIRA M.N.G., PIRES, D. MONTRONE, A.V.G. Educação entre pares: uma experiência com adolescentes brasileiros. Resumo apresentado no XIV International Aids Conference – Barcelona, 2002.

OLIVEIRA M.W. e SILVA, P.B.G. *Agentes educacionais em comunidades: processos de interação, integração e educação*. Trabalho apresentado na Reunião do Núcleo Educação para a Integração da Associação das Universidades do Grupo Montevideo, 1999 (p.1-6).

OLIVIER, G.G.F. Lúdico e Escola: Entre a Obrigação e o Prazer. In Marcellino, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999 (pp. 15-24).

PAIVA, D.W. & ALEXANDRE, M.L. Pesquisa participativa e ação comunitária. *Extensão Universitária e Pesquisa Participativa/ II Seminário de Metodologia de Projetos de extensão*; coordenador Michel Thiollent. Rio de Janeiro, COPPE, 1998 (pp.31-42).

PAIVA, V.P. Estado e educação popular: recolocando o problema. In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp.78-87).

PARK, P. "Qué es la investigación - acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas". In Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991 (pp.135-174).

PARRA, R.; RAMA, G. W.; HERRERA, J.R. y TEDESCO, J.C. *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, UNESCO - CEPAL – PNUD, 1984.

PEREZ SERRANO, M.G. *Investigación-acción - aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990

- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
- PETRUS, A. (Coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ed. Ariel, 1998.
- POSTER, C. & ZIMMER, J. (Orgs.) *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- PUIGGRÓS, A. "Historia y prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana". In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. (pp. 13-22).
- QUINTANA CABANAS, J.M<sup>a</sup> y FERNANDEZ, F.S. (1995). "Red Nomológica de conceptos sobre Educación de Adultos". In Fernandez, F.S (coord.). *La formación en Educación de Personas Adultas*. Tomo I. Madrid:, UNED, 1995 (pp. 31-55).
- RAHMAN, M.A. y FALS BORDA, O. "La situación actual de las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo". In Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991 (pp.205-221).
- RIVERO, J. "La educación y la crisis latinoamericana". In *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Editorial Popular, 1993. (pp. 20-52).
- RODRIGUES, A & ESTEVES, M. *A análise das necessidades na formação do professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.



ROMÃO, J.E. “Alfabetizar para libertar”. In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (p.219-236).

ROMERA, L.A. Lúdico, Educação e Humanização: uma experiência de trabalho. In Marcellino, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999 (pp. 73-84).

SALAZAR, M.C. *La investigación- acción participativa*. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991.

SANTOLARIA, F. *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona, España: ARIEL, 1997.

SAVATER, F. *Ética como amor propio*. Barcelona: Mondadori, 1988.

SCHMELKES, S. “Potencialidades y problemas de la educación popular: en torno a la calidad de los procesos de formación”. In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp.183-193).

SILVA, M.R. Sonhos de criança: trabalho ou lazer. In Marcellino, N.C. (org.) *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1999 (pp. 49-71).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4ª edição. São Paulo (SP): Cortez: Editores Associados, 1988.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo (SP): Cortez: Editora Atlas, 1997.

TORRADO, S.S. *Educación de Adultos y calidad de vida*. Barcelona: El Roure Editorial, 1991.

TORRES, C.A. "Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada". In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp.249-270).

TRIBUNAL Internacional Independente do México contra o trabalho Infantil. *Revista Motivivência*, Ano VIII, nº 9, 1996, pp.256-268.

TRILLA, J. La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire. *Temps d'Educació*, nº1, pp.243-253. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1989.

UCAR, X. Animación Sócio-cultural, complejidad y modelos de intervención. *Revista de Intervención Sócio-educativa. Educación Social*, n. 5, 1997.

VALLS, A.L.M. *O que é Ética*. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In Candau, V.M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 7a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, pp.97-104.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VÍO GROSSI, F. "La investigación participativa: contexto político y organización popular". In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp. 111-121).

WANDERLEY, L.E.W. "Formas e Orientações da Educação Popular na América Latina". In Gadotti, M. & Torres C.A. *Educação Popular - Utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1994 (pp.50-68).

WANDERLEY, L.E.W. Educação popular e processo de democratização. In Brandão, C.R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984 (pp.62-78).

WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, UNESCO - CEPAL – PNUD, 1984.

WERTHEIN, J. (Org.). *Educação de adultos en America Latina*. Campinas: Papirus, 1985.

## **ANEXO 1**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME – \_\_\_\_\_

LOCAL DE NASCIMENTO – \_\_\_\_\_ DATA – \_\_\_\_\_

ESCOLA QUE LECIONA – \_\_\_\_\_

#### **FORMAÇÃO –**

1º. GRAU INCOMPLETO ( )    1º. GRAU COMPLETO ( )    2º. GRAU INCOMPLETO ( )

2º. GRAU COMPLETO ( )    MAGISTÉRIO ( )    3º. GRAU INCOMPLETO ( )

3º. GRAU COMPLETO ( )    Curso \_\_\_\_\_

CURSO QUE FREQUENTOU NO PROGRAMA UNIVERSIDADE SOLIDARIA – 2001:

EDUCAÇÃO ( )    EDUCAÇÃO SEXUAL ( )    EDUCAÇÃO FÍSICA ( )  
)

#### ***I PARTE - Programa Universidade Solidária***

- 1- Baseado no fato de que esta é a quinta vez que Ouriçangas recebe uma Universidade, qual sua opinião sobre o Programa Universidade Solidária?
  - a) Quais os benefícios que esse programa traz para o município e seus moradores?
  - b) Quais os seus pontos falhos?
  - c) Como superar suas falhas?
  - d) Dos programas e projetos desenvolvidos dentro do Programa Universidade Solidária, quais tiveram continuidade? Porque?
  - e) Quais as marcas deixadas pelas equipes do Universidade Solidária?

#### ***II PARTE – Cursos oferecidos pela UFSCar***

- 2- Baseado nos cursos que você já frequentou, você notou alguma diferença entre as metodologias (formas de atuação e de condução) adotadas?
  - a) Aponte diferenças e semelhanças entre alguns.
  - b) Quais os pontos fortes da metodologia utilizada em seu curso?
  - c) Quais os pontos débeis?
  - d) É possível pensar na sua aplicação prática?

- e) Que mudanças isso poderia acarretar dentro da escola?
- f) Que benefícios você acredita que poderia trazer para sua comunidade?
- g) O que você espera de seu trabalho?

## ANEXO 2

Roteiro de entrevista coletiva:

☞ Apresentação do trabalho de qualificação

☞ Questões:

- ☞ Com relação à intervenção, foi isso mesmo que foi feito?
- ☞ Vocês vêem relação entre o que se falou de Educação Popular e Pesquisa ação e as metodologias levadas a cabo nas atividades de formação de agentes?
- ☞ Os objetivos propostos para a intervenção – formação de agentes educativos na área de Lazer capazes de: formar grupos para a elaboração e organização de eventos; orientar e motivar o desenvolvimento de atividades lúdicas e recreativas para crianças em idade escolar; contribuir para a criação de espaços relacionados à prática de atividades físicas; buscar parcerias com instituições interessadas em iniciar e/ou dar continuidade a trabalhos na área de Lazer no município - foram contemplados?
- ☞ Vocês puderam colocar em prática as ações que planejamos juntos?
- ☞ Sabendo de antemão que a inclusão do trabalho de agentes de Lazer na escola não foi possível, o que vocês fizeram para tentar replanejar os objetivos?
- ☞ Que ações individuais vocês puderam realizar?
- ☞ Que dificuldades encontraram?
- ☞ A organização de eventos teve continuidade?
- ☞ O que vocês fizeram? Qual foi seu envolvimento?
- ☞ Vocês faziam isso antes?
- ☞ Vocês continuam jogando voleibol? Montaram um grupo novo ou somente os que já jogavam continuam?
- ☞ Vocês conseguiram alguma parceria em suas ações?

- ☞ Vocês acham que os encontros/cursos com a UFSCar trouxeram alguma mudança em sua prática ou sua maneira de pensar?

Em minha Tese interpreto que, em virtude da pontualidade do Unisol e a conseqüente falta de avaliação e retro-alimentação, dificilmente as ações impetradas podem ter os resultados desejados, já que os problemas do dia a dia não podem ser previstos e controlados em sua totalidade.

- ☞ Quando estivemos aqui tentamos superar alguns obstáculos, como o curto período de tempo para realizar a formação de agentes e a ausência de avaliação de nossa parte, para garantir a continuidade. Se fôssemos realizar outra intervenção em Ouriçangas, como vocês a planejariam? Que modificações fariam para superar os obstáculos?
- ☞ Vocês pensavam assim antes?
- ☞ Vocês acham que a formação que elaboramos juntos trouxe alguma modificação em sua maneira de pensar frente aos problemas da comunidade?
- ☞ Como notaram isso?
- ☞ O que em sua prática demonstra essa mudança?
- ☞ Como vocês acham que poderiam se organizar para dar implementar ações na comunidade?
- ☞ Por que não fazem, ou fazem?

## ANEXO 4

### Roteiro de entrevista coletiva<sup>119</sup>:

Na minha interpretação, o Unisol tem muitas falhas, é muito pontual e ele dificulta a continuidade das ações. Mas o que eu quero saber primeiro o que vocês acharam do nosso trabalho (equipe da UFSCar 2001), se a gente trabalhou mesmo nessa perspectiva de tentar mudar, ou se não, mas se a gente trabalhava diferente das outras universidades...

8 – eu não posso falar das outras, pois eu não estive presente, mas, baseado no que eu observei, na questão da metodologia, eu acho que foi posto em prática. Você trabalhar, você observar, você conversar... através do diálogo você encontrar definições, se era viável você fazer aquilo.... As coisas que vocês trabalharam com a gente foram bem discutidas, não foi nada imposto e sim uma decisão do grupo.

10 - Realmente. Para gente comentar sobre isso a gente tem que estar bem de perto, bem de parte no acompanhamento ao trabalho que foi desenvolvido. E felizmente, só veio a gente mesmo, fomos dos poucos que se fizeram presentes nas atividades que vocês tentaram desenvolver e que na maioria dos casos conseguiram, estávamos sempre do lado de vocês. ...com relação à decisão de se desenvolver determinado trabalho vocês nunca tomaram a frente sozinhos, muito pelo contrário.

---

<sup>119</sup> Algumas falas repetidas, pausas e interferências consideradas irrelevantes não foram transcritas. As frases em itálico são transcrições da fala da presente pesquisadora.



Eu lembro bem que na comunidade do Catete, por exemplo, (...) quando parou tudo e foi bem você e Cristiano que resolveram reunir todo mundo, porque teve uma brincadeira que não tinha dado certo e a gente estava quase *aquietando*, no entanto quando vocês reuniram o grupo num instante surgiu um monte de brincadeiras. Então como 8 falou, a gente tem que concordar com isso simplesmente por estarmos juntos naquela época trabalhando e se tiver alguma pessoa que vá contestar sobre isso, particularmente é porque estava desinteressado no programa, porque eu tenho certeza que o trabalho que foi desenvolvido aqui na comunidade foi um trabalho bem proveitoso e se até hoje a gente não deu continuidade simplesmente é alguma coisa de intermédio nosso mesmo.

8 - Obra do acaso...

10 – Talvez nem obra do acaso, talvez uma falta de patrocínio, uma falta de um empurrão, que aconteceu justamente esse empurrão quando vocês se faziam presentes aqui.

*Mas quando estávamos aqui ocorreu um problema em um dos eventos<sup>120</sup>...*

---

<sup>120</sup> Na comunidade da Picada o uso do microfone estava atrapalhando o andamento da reunião da associação comunitária e foi solicitado que este fosse desligado. Houve um desentendimento entre os agentes e o estudante universitário, causando um certo stress entre o grupo.

10 – (...) como acontece na quadrilha, sempre quem está a frente de determinada coisa está sujeito este tipo de ação. Nem Cristo conseguiu agradar a todos, Cristiano por exemplo não vai conseguir, não conseguiu aqui nesse ponto e (...) Eu tive a oportunidade de conversar com duas colegas nossas e falei que não era assim, que elas estavam enganadas, porque disseram que quando o pessoal está aqui é uma coisa quando sai é isso tudo, e eu falei para ela, não tem nada a ver, porque eu acho que se você desenvolver um trabalho e não for legal, não adianta eu chegar para o outro e dizer: Valéria não está fazendo legal. Se eu tenho que falar isso para alguém é para você. Quem pode melhorar seu trabalho é simplesmente você, não é eu falando com outro que você vai melhorar seu trabalho. (...)

### *9, você acha que foi isso que a gente fez?*

9 – (...) Uma coisa que nós sentimos desde 98 é uma coisa de “pé no chão”, isso aconteceu. A gente se interessou pelas coisas que foram desenvolvidas aqui. Só que a gente estava junto de qualquer decisão que foi tomada, ou que deu certo ou que não certo, mas nós nos responsabilizamos por isso, a gente estava junto. Foi um trabalho que talvez, por ironia do destino, não foi estendido, não por causa das pessoas que desenvolveram as atividades. A metodologia foi maravilhosa, era isso mesmo que tinha que fazer, só que também faltou ação nossa, todas as universidades que passaram por aqui deixaram algo, mas o que faltou foi isso, né, o grupo realmente se fazer presente nessa pesquisa-ação.

Na minha interpretação, em função da pontualidade do Unisol e também por conta da falta de avaliação dificilmente as ações que qualquer universidade levar a cabo, elas vão ter os resultados desejados, por que nós da universidade não conseguimos ter a noção global dos problemas do dia a dia, por que a gente vem e fica três semanas. Eu considero que esse viés seja um problema do Unisol. Quando estivemos aqui tentamos superar alguns obstáculos: sabíamos que iríamos ficar três semanas, sabíamos que não poderíamos avaliar nem continuar, só que tentamos fazer um planejamento para dar conta disso: nesse planejamento, feito com vocês, buscamos formar agentes de lazer capazes de: formar grupos para elaborar e organizar eventos, organizar e motivar atividades lúdicas para crianças em idade escolar, contribuir para a criação de espaços para a prática de atividades físicas e buscar parcerias com instituições interessadas nesse projeto. Vocês acham que esses objetivos foram contemplados?

8 – Creio que sim... Nós do grupo de Educação Física... a prova disso é que nós realizamos eventos em várias localidades. ... Nós fizemos, de certa forma, entre aspas, uma quadra a qual utilizamos. Eu creio que foi positivo...

9 – a questão das parcerias. Tanto houve que ainda foi realizada reunião com professores da UEFS que estiveram no município. ... Essa parceria aconteceu não só na presença de vocês mas também na ausência. O professor de Educação Física se dispôs não só com o município mas conosco, em dar continuidade a esse trabalho, só que eu não vejo que o trabalho não deu continuidade não foi pelas parcerias nem tampouco pelas universidade (integração do grupo). Ocorreram coisas que dificultaram essa continuidade, esse trabalho na área de Lazer e Educação Física.

Na época nossa intenção era que continuasse. Que os grupos fossem para as escolas, que os eventos continuassem acontecendo, vocês puderam colocar em prática o que planejamos juntos?

9 – eu gostaria que 8 falasse das tentativas de reuniões e de conversas com os administradores em busca de uma continuidade....

8 – Partiu de mim e 10 e eu não sei porque, o resto do grupo ficou um pouco distante... porque quando Cristiano saiu daqui ele deixou a gente como uma espécie assim de liderança, eu e 10, para que a gente pudesse discutir em grupo e depois passar para o pessoal da Prefeitura. Só houve uma vez essa reunião, porque logo 10 se afastou (foi jogar futebol como profissional numa cidade próxima) e então ficou meio enfraquecido. Eu conversava freqüentemente com Cristiano e falava – olha, não dá, estou tentando reunir com o pessoal, conversar com o pessoal só que eles estavam procurando alguma coisa muito aleatória. Eu falava: vamos conversar, daí a gente discute e faz uma reunião com eles e passa o que a gente está pensando, porque é isso que está precisando - ver os problemas, discutir e resolver. Só que não, tomaram iniciativas particulares, não comunicavam, cobravam de forma aleatória (individual). E acho que isso foi o que de certa forma inviabilizou a continuidade, a questão da organização do grupo, que ficou “rachado”.

9 – lembro-me que 8 me procurou depois de uma reunião que aconteceu com o Prefeito e que alguns membros do grupo acharam que 8 e 10 estavam sendo beneficiados pela Prefeitura, pelo administrador, e que eles não tinham esse

benefício. Três deles achavam que os meninos tinham toda a condição, o Prefeito tinha dado apoio, e que estavam praticamente trabalhando, e que os demais não foram beneficiados. ... O que eu vejo é o seguinte, tentativa houve, da parte dos próprios membros, mas só que um grupo caminhava de um lado e outro caminhava de outro, no dia em que se marcava reunião com todos, nem todos participavam e depois tiravam suas próprias conclusões. Eu acho que o trabalho não teve esse êxito todo por questão da organização do grupo. ... Quando se faziam presentes era para criticar 8 e 10 que estavam sendo beneficiados e isso não houve.

*Quer dizer, depois que nós saímos o grupo se desfez?*

9 - Algumas pessoas tiraram a conclusão que os dois estavam sendo beneficiados e houve um “rachão” no grupo e que os dois estavam trabalhando...

8 - Quatro pessoas se sentiram prejudicadas e prejudicaram todo o grupo.

*Meu objetivo aqui é principalmente pensar nisso. Pensar em: o que a gente deveria ter feito, então. Pensando que dentro do grupo a gente tentou prever principalmente possibilidade de continuidade, que foi o que não aconteceu e o que não aconteceu até hoje dentro do Unisol. E a gente sabe que o programa é complicado, que são só três semanas e o próprio D falou da outra vez que na hora que a gente começa a fazer um diagnóstico, começa a se entrosar, o tempo acaba e a gente vai embora e vocês ficam super entusiasmados só que sem aquela segurança que a gente passa.*

9 – Agora eu queria, talvez fazer uma crítica... eu senti mesmo isso, não em 98, mas agora em 2001, que o que aconteceu também é que não houve uma confiança para com o grupo que foi escolhido para trabalhar, para serem os multiplicadores. Eu digo isso porque terceiros falaram que os membros do grupo eram imaturos...

10 – com relação ao pessoal daqui.

9 – outras pessoas falaram que o grupo que foi selecionado era imaturo para dar continuidade ao trabalho. Acho que um dos erros pode ter sido esse, selecionar, porque as pessoas que não foram selecionadas podem ter se sentido prejudicadas.

10 - Eu pergunto porque essas pessoas não se fizeram presentes na época do trabalho? ... Não adianta, por exemplo, eu criticar um trabalho que você desenvolve se eu não tenho um trabalho melhor do que esse.

8 - e se eu não observei o trabalho que foi feito..

10 - uma coisa bem clara sabe o que foi? Aquela história de G (...) que ele não participou e depois ele veio criticar ... você lembra?

10 - a gente resume isso ali.

9 - até então estava tudo certo, 8 foi o que mais conversou com eles (administradores) já estava dividido praticamente as horas de todo mundo... e depois alguém questionou e falou-se o seguinte: que

*poderia realmente dar continuidade ao trabalho com 10 e 8, só eles dois...*

*10 - Por outro lado existem pessoas que confiavam, confiam, no trabalho que vocês fizeram aqui, tanto que ultimamente eu recebi uns quatro convites para trabalhar em colégios como amigo da escola, em cima desse trabalho. ... Ah, você que fez o trabalho com a universidade com Educação Física e Lazer, você não quer trabalhar com os meninos, mas não é remunerado? Só que eu comecei a trabalhar e não pude...*

*9 - Teve uma reunião com todos os professores para falar sobre essa questão de investir nos dez agentes que iriam trabalhar. E aconteceu o seguinte, tiveram professores, como sempre detentores do poder*



*e do saber, que acharam que os meninos, nem todos tinham capacidade nem competência para tal, questionaram mesmo. Eles achavam o seguinte: eles iriam trabalhar com crianças, e que condições esses jovens teriam para trabalhar com crianças?? Será que realmente teriam responsabilidade?? Claro, não é? Diante disso todos os líderes da comunidade, da administração, ficaram com o pé atrás mesmo, desde quando quem iria receber esses jovens eram os professores. E a grande repercussão foi entre eles mesmo, entre os professores e eu estava presente e sou testemunha disso.*

*8 - uma coisa que eu achei erradíssimo é nós não estarmos presente nessa reunião.*

Mas vocês lembram que a gente tentou fazer isso. Um dia vocês foram trabalhar com os professores na escola e depois a gente sentou numa roda enorme que tinha umas cem pessoas e eles elogiaram muito. Quem achava isso se calou.

8 – os professores elogiaram muito o nosso trabalho, pelas dinâmicas que nós tínhamos utilizado, pelo projeto que fizemos (de animação nas escolas como aqueles os “doutores da alegria”), e isso causou uma certa inveja.

9 – teve um mau estar com os professores. ...

10 – porque Val, acontece uma coisa. Não adianta a gente dar méritos a determinadas pessoas que não têm méritos. Se você chegar de surpresa, por exemplo, em determinadas salas de aula, é fácil você notar que tem professores que não têm condições de estar ali lidando com aquele tipo de pessoas, e é justamente disso que 8 está falando. ... talvez por inveja...

Ou seja, vocês acabaram representando um risco para esses professores?

9 – eles entregaram um projeto belíssimo, eu tenho a cópia, e depois eles me chamaram, disseram que tem professores dando indireta, criou-se um mau estar, boicotaram a idéia e infelizmente, talvez tenha sido a queda do trabalho...

*Além disso, do fato de vocês não terem ido para a escola, vocês conseguiram fazer alguma coisa fora da escola, dentro do que vocês tinham planejado, como organização de eventos. Nós tentamos formar agentes de lazer para a colocação na escola ou em eventos. Vocês acham que alguns de vocês colocou em prática as ações que planejamos, de alguma forma, ou com eventos, ou com brincadeiras, ou com a prática pessoal de cada um? Se aproveitaram na prática o curso, mesmo não tendo ido trabalhar, se trouxe alguma mudança pessoal?*

8 – eu mesmo aprendi muito em relação a questão de praticar, me serviu muito essa questão de organizar eventos, de como organizar, de pensar em tudo, traçar metas, fazer o esqueleto da coisa. Quando nós estávamos na fanfarra e alguém tinha que tomar um pouco a frente de alguma coisa para organizar, para arrecadar dinheiro, e também na questão de ter sido monitor numa escolinha particular, como voluntário. E coloquei em prática algumas coisas que a gente aprendeu, inclusive até coisas teóricas.

10 – sempre se aproveita esse tipo de coisa que a gente às vezes já conhece mas a gente não vive determinada coisa. E quando vocês chegaram aqui realmente eu já conhecia, mas eu não tinha vivido esse tipo de situação de organização, como vocês colocaram aqui para gente, e no entanto hoje, até mesmo lá (em Alagoinhas) ... que eu estava passando algumas coisas para eles no campo que eu trouxe de lá mas foi gerado aqui com vocês.

## *O que por exemplo?*

10 – No caso a forma de trabalhar, por exemplo. As dinâmicas de grupo e eu passo isso também na quadrilha, tanto é que a gente procurou montar um pessoal para ficar na liderança, da qual eu não faço parte, optei por não fazer parte. Mesmo o pessoal que não faz parte da liderança, eles estão por dentro de tudo que acontece na quadrilha, as formas que a gente usa para arrecadar fundos, ou não, o porque sim e o porque não, porque deu certo e porque não deu certo, esse tipo de coisa toda. E eu acho que isso tudo é um resultado positivo porque, não sei se eu te falei, ... que eu recebi convite para ensaiar outras quadrilhas, inclusive lá na escolinha, só que eu estou sem tempo, a minha mesmo eu só estou ensaiando aos sábados e domingos, mas eu falei que conseguiria uma pessoa e que se fosse possível até assumiria a responsabilidade por ela, para que ele pudesse ensaiar sua quadrilha... então eu acho o seguinte: se eu não tivesse desenvolvido um trabalho legal eles não iriam me procurar para desenvolver com a turma deles. E tudo isso é fruto do trabalho que vocês desenvolveram aqui no município, que antes eu já conhecia mas não tinha vivido e não sabia que era tão bom...

9 – ... para mim eu também não tinha muita aproximação com as outras universidades, mas se eu não tivesse também aprendido as lições que vocês desenvolveram aqui, não teriam confiado no meu trabalho, e uma coisa que eu achei interessante foi a organização, não da questão de Lazer de Educação

Física, mas a organização da I Conferência de Educação do Município, que aconteceu em março, e usando essas teorias, de como organizar mesmo, sentar com as pessoas, planejar essas estratégias de planejamento, que eu usei (eu estava na linha de frente mesmo) para convencer as pessoas por onde deveriam caminhar, baseada na... Foi um sucesso a Conferência, tanto que foi comentado em Alagoinhas, Feira de Santana, Irará, como em outras cidades. Então, essa prática, Valéria, eu vejo assim, não a prática do Lazer ou Educação Física em si, mas são práticas que podem ser usadas em outras áreas e que foi que aconteceu com os meninos. Você vê aqui a diversidade de áreas que a gente trabalha e foi aí que eu vi mesmo que se a gente não tivesse esse “pé no chão”, essa maneira de pensar, de refletir de fazer um trabalho juntos... porque antes, até então, a gente era individual, cada um trabalhava só, pensava só e agia só. E as dinâmicas de grupo foram essenciais. No primeiro dia da Conferência, que comentaram na avaliação que as dinâmicas de grupo não estavam existindo, e que a gente sentou para fazer essa re-avaliação que vocês nos ensinaram a fazer, e a gente pensou: conferência não existe dinâmica, mas vamos colocar, e foi um sucesso.

8 – foi em geral mesmo, na questão da Educação Física e na própria educação, na pedagogia, mas também o trabalho desenvolvido pela Mauren e Daniel no Rio Grande, eu vejo gente, E. comenta comigo sobre o trabalho que eles realizam lá baseados nas metodologias que foram utilizadas. ...

9 – Sem contar, o grande exemplo que nós temos aí é a *feira verde*, que veio depois da saída de vocês. Eles sentaram, se organizaram e hoje são parcerias entre as associações, trabalhos de cooperativas. Se um fato ou um ponto das atividades que vocês desenvolveram não deu certo outras estão dando certo. Zé Nilton no Rio Grande, a Feira Verde no Coqueiro e da região, porque, houve organização e planejamento.

*Uma questão que eu tenho é aquela do que vocês comentaram sobre “santo de casa não fazer milagres”. Se a gente fosse fazer outra vez um trabalho na formação de agentes de Lazer, o que vocês acham que deveria ser enfatizado mais para evitar esse tipo de situação que ocorreu: 1º- receio dos professores; 2º – desunião do grupo. Se a gente fosse planejar hoje o curso o que vocês acham que a gente deveria incluir, ou o que mais fazer dentro daquele grupo. O que vocês incluiriam, o que vocês tirariam, o que vocês manteriam?*

10 – olha, particularmente, manter eu acho que tá legal o trabalho que vocês desenvolveram, agora se você tiver alguma fórmula de fazer determinadas pessoas amadurecer psicologicamente, pelo amor de Deus, joga uma pitada na cabeça de cada um, o maior problema é esse...

9 – o que precisa acrescentar é a conscientização de que juntos conseguiremos. Também uma coisa que deveria acrescentar, não sei, é a questão do combinado, desse compromisso desde já, até diz que escrito não

vale muita coisa, mas vale sim, não só dos membros do grupo mas também dos administradores, que falam uma coisa e na prática é outra. Acredito no combinado de ambas as partes, por escrito.

Uma das nossas tentativas era trabalhar mesmo com conscientização, tudo o que a gente fez, foi tentando “cutucar”, então a gente fazia alguma dinâmica para vocês pararem e pensarem. E o que vocês me dizem aqui é que para vocês adiantou esse “cutucão”, a gente teria que arrumar outras formas de alcançar as outras pessoas.

10 – ô Val, essa questão de conscientização, do amadurecimento, essa coisa toda, eu acho que tudo vai de interpretação, porque quantas vezes eu tive uma opinião diferente dele e ele da minha, mas diferente mesmo, não sei se você se lembra, lá no Catete mesmo ocorreu um problema entre mim e ele, mas a gente não discutiu lá, ... e chegou num denominador comum e fez. ...

9 – acho que tem que cutucar é a questão do respeito às diferenças e o ponto de vista das pessoas.

8 – o que basicamente atrapalhou foi a falta de consciência coletiva. E é uma coisa que não se adquire assim. Por mais que vocês trouxessem metodologias de como trabalhar em grupo, num grupo de 20 pessoas, no qual tem 15 para um lado e 5 para o outro, vocês poderiam aumentar um para um lado, e é um processo gradativo, que eu acho de consciência coletiva mesmo.

9 – sobre o comentário de que “santo de casa não faz milagre”, temos que desmistificar essa questão, porque quem faz a coisa acontecer somos nós, a gente tem que ter essa consciência, de que só haverá mudança na sociedade de Ouriçangas se as pessoas envolvidas procurarem se compromissar com os objetivos.

Nos nossos encontros a gente estava tentando o tempo todo fazer com que as pessoas refletissem sobre sua própria prática, e que a modificassem até. Porque a gente não se colocou em nenhum momento como: chegamos nós que sabemos para falar com vocês que não sabem. ... E vocês acham que pessoalmente para vocês isso funcionou e não funcionou para algumas pessoas, ou não, isso vocês já tinham, vocês já pensavam assim antes e isso foi mais um reforço ao que vocês pensavam? O respeito mútuo já era uma prática de vocês e nós só demos continuidade ou alguma coisa mudou em vocês.

9 – eu particularmente digo para você, mudou, alguma coisa, mas muda.

10 – isso é verdade, até mesmo porque, quando a gente não conhece determinadas pessoas ou conhece há pouco tempo, a tendência é a gente mudar. Como diz o ditado: “a gente aprende as maneiras de determinadas pessoas que vivem em determinados ambientes” então se vocês vieram com um trabalho diferente, até com o mesmo trabalho, se você faz diferente uma coisa que a gente faz e a gente tem mais que aprender, então lá na frente eu falo para você como eu faço... se não psicologicamente de um lado, de outro, mas a tendência é mudar.



E vocês acham que na comunidade vocês utilizam isso de alguma maneira. A quadra está lá e nenhum de vocês está tomando a frente disso.

8 – o único evento que foi feito lá, que até foi bem sucedido, foi no dia seguinte da inauguração da quadra, dia 28 de março, que nós organizamos um torneio de futsal com 8 equipes. Na questão de usufruir da quadra, continua faltando essa consciência coletiva. A maioria das pessoas que freqüentavam a quadra, a gente tentou reunir sentar e conversar e ninguém quis. Você sabe que a união faz a força, e acho que as pessoas tivessem se empenhado, os que quisessem mesmo aquilo ali, e se nós tivéssemos chegado lá poderíamos resolver de outra forma.

*A quadra foi uma conquista de toda uma história que vocês vêm batalhando, há muito tempo vocês estão atrás disso, mas hoje vocês tem uma quadra que não podem usar. Que tipo de negociação vocês estão fazendo para superar isso. Porque um de nossos objetivos era que vocês buscassem espaços para a atividade física, vocês conseguiram isso, mas agora não podem usar, como vocês estão lidando com isso?*

8 – a gente está tentando agora. Quero deixar claro que houve apoio, o Prefeito nos apoiou, e a atual diretora também, nós utilizamos a quadra logo que ela foi construída, só que puseram só o piso. Só que depois que puseram o alambrado e a gente tentou e não deu certo conversar, agora nós fomos à Câmara de vereadores e o Presidente mandou um ofício para o Prefeito que

liberou a quadra. Só que ficou assim, a diretora liberava a chave para quem ela conhecia, sabia que era responsável... ela só dá a chave a quem conhece... como eles não podem vir (os responsáveis pelo futebol), porque trabalham então não acontece o *baba*...

10 – e tudo também é uma questão de consciência, a gente roda, roda e acaba sempre falando disso. É como 8 falou, essa questão da responsabilidade. Outro dia a chave passou uma semana na minha mão, e como eu não podia ir, mas Sábado e Domingo a gente está lá para brincar... Por outro lado, quando se chega na quadra, quer queira, quer não está no fundo do colégio, aonde tem plantas, janelas com vidraças e um monte de gente... a gente não vai jogar e deixar a molecada de fora... que vão fazer “zoada”.

### *E o volei? Parou completamente?*

8 – o volei estamos totalmente ... desatualizados. Fui tentar uma vez e... ninguém quis... O que aconteceu foi o seguinte: quando iam acabar o centro de convivência o Prefeito prometeu colocar areia na quadra da Escola Jairo Azzi, aquela areia lavada. Só que quando colocaram a areia estava cheia de pedras, choveu e empedrou. E daí nós chamamos as meninas duas vezes para participar e elas não quiseram. Depois que a quadra estava prontinha (sem pedras, etc.), elas quiseram participar e nós dissemos que tudo bem, desde que fosse somente num determinado horário, mas daí elas reclamaram por

causa do sol quente etc. Só que elas queriam participar sem ter ajudado, sem ter conquistado o espaço...

E na quadra a gora provavelmente irá acontecer a mesma coisa, pois é muito melhor o final de tarde do que as 14h00, ninguém consegue...

8 – eu creio que o volei por a população não ser muito familiarizada, não haja muita resistência, porque não tem muito barulho, não incomoda muito... agora, o baba, na maioria das vezes formam quatro equipes e aí fica aquele amontoado de gente, uma barulheira danada, muito palavrão... A princípio surgiu a idéia de jogar as 6h00, não sei se foi de comum acordo, nós não participamos disso, mas eu creio que se tiver boa vontade, dá...

### *Eu achei uma idéia excelente*

8 - Quero ver se eles vão querer acordar...

*Na minha Tese eu pontuei que a maioria de vocês (72%) consideram que o Unisol é um bom programa... e vocês acham isso mesmo? Porque eu lembro que logo que a gente chegou um de vocês falou: chegaram os palhaços... e eu tenho muitas críticas ao Unisol. Acho que é legal, mas ao mesmo tempo, eu acho que ele acaba reforçando a idéia de que a comunidade não faz nada, que só faz quando o grupo de universitários está aqui... então acaba reforçando a idéia de que os acomodados somos nós... A maioria*

*apontou, quando eu perguntei dos pontos fracos do Unisol, disse que não havia pontos fracos, que problema somos nós. É a comunidade que não faz, não o Governo Federal...*

10 – se você acha isso eu não vou nem tentar mudar, mas pode até ser verdade, ou não, porque surgiu todo mundo querendo fazer o torneio do dia 28 de março, mas ninguém fez nada. Daí eu falei com 8 e montamos dois times e saímos comentando com os colegas... de uma hora para outra apareceram outros seis times. E olha que foi de um dia para o outro...

Olha aqui o que uma pessoa falou... isso é muito importante para mim para depois eu não falar uma coisa que vocês falaram e ... porque é o que eu falei para minha orientadora – em muita coisa eu vou ter uma interpretação e vocês outra, mas daí eu vou falar: isso é minha opinião, eles acham isso, eu acho o contrário... eu não quero botar palavras na boca de vocês, nem mudar a opinião de vocês, nem vice-versa... isso aqui é uma conversa. Uma das entrevistadas falou:

***“Eles (administração municipal) ficam com medo da pressão, eles acabam cedendo quando vocês estão aqui e quando vocês vão embora eles acabam eliminando os projetos feitos por vocês (1)”.***

E outra:

“A marca que eles deixam é da esperança de que o projeto continue, mas nunca continua. Fica aquela marca, com a ansiedade de que venha os outros que façam um projeto que realmente vá para frente (3)”.

E daí eu interpreto:

Esse é, em resumo, o ponto nevrálgico do programa: *vender ilusões*. Parece ser um programa comunitário, com fins de formação e transformações sociais; semeia, sob um ponto de vista, um série de possibilidades, a população deve regar... Quando os frutos não nascem, a população mais uma vez sente-se responsável e acaba por redimir o poder público, afinal, *eles estão fazendo a parte deles, nós temos que fazer a nossa*.

*Essa é uma concepção minha...se o Unisol continua tem que parar com essa idéia de que eles estão fazendo a parte deles... eles não estão fazendo a parte deles, é um programa pontual, só...*

10 – essa primeira fala se encaixa certinho quando pintaram a quadra aqui no centro de abastecimento... não era com essas mesmas palavras, mas só dava isso aí... e com relação ao projeto continuar, porque eu acho o seguinte... o que vocês fazem, entre aspas, é a mesma coisa que a gente pode fazer, em grupo de dez, quinze, só que vocês vem com tempo restrito e determinado trabalho já... nós vamos fazer isso e aquilo... com um projeto mais ou menos definido.

9 – eu vejo muito assim, o programa Unisol, ele não é “o” programa, ele desperta, ou despertou pelo menos aqui na comunidade de Ouriçangas, algo

que a gente já sabia que nós podíamos fazer, e vai muito também, e me desculpe dizer isso, mas de quem vem, porque não foram todas as universidades que passaram por aqui que realmente desenvolveram um trabalho que merecesse respaldo... não aconteceu isso. Não vamos ficar nessa ilusão de que o programa é o tal, porque não é... agora, vai muito disso, dos objetivos em união com os objetivos da comunidade e as metodologias... eu não vejo que ele é a solução para os problemas de Ouriçangas. Agora, o programa nos auxilia a continuarmos buscando e lutando por melhorias para o município, o programa ajuda nesse sentido... principalmente as universidades que vem aqui, nos ajudam a fazer com que a gente veja que uma comunidade que se organiza, que uma comunidade que pensa coletivamente pode fazer as coisas acontecerem sem depender de governo nenhum, seja ele Federal, Estadual ou Municipal.

8 – até porque eu creio que a verdadeira idéia do programa não é mudar, porque não é possível você mudar uma coisa de uma hora para outra. Eu creio que seja dar um pouco de consciência, por mínimo, por pouca coisa que tenha sido deixada aqui, essa pouca coisa vai ser posta em prática...

9 – porque eu fico pensando, se alguém não chegasse e não apontasse caminhos, horizontes, usasse metodologias para se sair desse caos, nós íamos ficar no marasmo que existe ainda hoje, então precisa, o Unisol é uma das quantas outras que existem por aí, tentando encontrar meios para solucionar os problemas da sua comunidade, conscientizar...

*De 10 entrevistados, 5 falaram isso:*

*“O pessoal se anima só enquanto o grupo da universidade está aqui. Depois que eles vão embora esfria tudo, e falta também a colaboração do pessoal mais forte [administração municipal], que não se interessa tanto (3)”.*

*Outra:*

*“É tudo por um período temporário, enquanto os universitários estão aqui (4)”.*

*Outra:*

*“Eu acho que foram os habitantes da cidade que se acomodaram. Eles diziam que a universidade começava e não continuava, mas eles que tem que correr atrás (2)”.*

*“Não é culpa do grupo [de universitários], mas da população (1)”.*

Tudo o que fala de continuidade, não se coloca a culpa em qualquer outra coisa, mas sim na população, e eu acho que é um risco desse imobilismo... Por que eu acho que a crítica é interessante, mas quando se fala assim: o povo é acomodado... quem é acomodado? O que é acomodação? Quem é acomodado? Quem é o povo que é acomodado? Porque eu não faço então... essa é minha dúvida: porque as pessoas não fazem se elas mesmas falam que são acomodadas? vocês três são exemplos de pessoas que tentam fazer alguma coisa, então como a gente consegue fazer o outro parar de criticar e fazer?

10 – de novo, consciência. Foi um trabalho desenvolvido pelo Unisol esses vasilhames plásticos nos postes que substituíram os tonéis... eu não consigo

entender porque uma pessoa passa chupando picolé ou uma bala, às vezes está parado ao lado do poste, de uma lixeira, e joga o papel no chão.

9 – e isso eu pergunto, é preciso o Unisol vir aqui para resolver isso?

Como trabalhar essa conscientização? O que a gente poderia fazer, se a gente fosse fazer outra vez o trabalho? O que fazer para cutucar essas pessoas para que saiam desse comodismo?

10 – você pergunta a gente ou os universitários?

Não, a gente (nós quatro, por exemplo...)

10 – porque pode acontecer o seguinte: se chegar eu e 8, numa determinada casa, e falar: vamos ali brincar de roda, eles não vão. Mas se chegar você e Cristiano eles vão. E eu não entendo porque isso... Eu tenho certeza de que a brincadeira de roda vai ser a mesma

E às vezes até melhor...

9 – uma coisa que eu vejo é essa questão: precisa-se fazer e o que fazer, e eu fico sem resposta a essa pergunta, sabe porque? E eu também ainda faço outra: como é que a gente pode fazer para animar a perspectiva de vida das pessoas?



Nas entrevistas que eu fiz no fim do curso, eu acho que estava todo mundo entusiasmado, porque as pessoas falaram:

*“[os universitários] Passaram coisas que estavam dentro da gente mas não queríamos soltar, não sabíamos que estavam”. (5)*

Isso é conscientização, não é? De repente você se toca que você pode fazer, só que na prática, não sei se essa pessoa especificamente está fazendo isso. A gente mexeu de certa forma, mas como mexer mais.

Outro fala:

*“Porque a gente nunca chega em nenhum lugar sozinho, que a gente sempre depende um do outro para fazer um bom trabalho”. (3)*

Algumas pessoas pensavam assim, só que na hora do vamos ver não conseguiram trabalhar assim. Vocês acham que se tivesse uma liderança mais forte, de fora, por mais tempo, isso seria mais fácil de acontecer, como por exemplo aconteceu com a banda, ela durou muito tempo mas sempre teve alguém de fora.

8 – eu creio que a princípio seria, durando mais tempo, o problema principal do Unisol é esse, se por acaso vocês tivessem aqui e continuassem, outras pessoas poderiam ver que era uma coisa proveitosa, uma coisa boa, um trabalho bom, e aí sim iriam avaliar, mas eles não avaliaram, foram opiniões dos professores... o que foi complicado, acho que se tivesse uma *pressãozinha* para pelo menos (porque cada caso é um caso, e não acontece só aqui, acontece em Salvador, em SP), é um trabalho de base, você trabalhar a

questão de auto-estima também, ver o que falta... outro dia participei de um debate sobre presidenciáveis e eles me pediram para dar uma ajuda... e eu perguntei: rapaz, você não observa não? E ele me respondeu que não gostava de política, eu só voto para vereador e prefeito...

Nessa linha também, uma coisa que me deixou meio frustrada pelo fato de vocês não terem conseguido botar o trabalho em prática dentro da escola é disso, de a gente vender ilusão também: prometer uma coisa e as pessoas ficam – vai sair, agora vai acontecer – daí não acontece, daí se frustram, e se a minha frustração foi grande eu imagino a de vocês e a das crianças que estavam esperando que tivesse um dia diferente na escola...

8 – foi justamente por isso, baseado nisso aí que eu tive um certo preconceito quando vocês chegaram aqui, que eu disse aquela frase, foi justamente por isso...

E quando eu estou avaliando, eu coloco a música do Chico Buarque – a Banda – “estava a toa na vida, o meu amor me chamou, para ver a banda passar...” porque parece mesmo que nós somos uma banda, né?. A gente passa, todo mundo sai na janela, se diverte, canta, fica alegre, passa a banda e tudo volta a seu lugar depois que a banda passou...

8 – Volta a assistir a novela...

E é uma crítica que eu faço, eu não quero ser nenhuma banda... porque no trabalho comunitário eu não acredito nisso...

10 – você disse que está frustrada por isso... Eu vou falar uma coisa aqui, é um pensamento, eu não sei de quem é, mas eu espero que sirva para mudar alguma coisa em você, porque eu não me sinto frustrado por isso, não. Para mim o mais importante foi eu acatar o trabalho que vocês desenvolveram, e eu tenho certeza que disso até hoje eu tiro proveito. O pensamento é o seguinte: “dentre as coisas que eu guardo tem uma que me entristece, é que quando eu acerto ninguém se lembra, e quando eu erro ninguém me esquece“. É sério, leve isso consigo. Não estou dizendo que você errou não, mas tem pessoas aqui que encaram dessa forma, não sei se falaram para você, mas comigo falaram, e inclusive eu sou bem direto, na hora que eu fui chamar outras duas a avó delas me disse um bocado de coisa. Ninguém observa o trabalho que fosses fizeram lá no rio, com as mudas de planta. Poxa, Zé Nilton está sozinho mas ele está na frente até hoje, a universidade desenvolveu esse trabalho do lixo, deu certo. Tem outras, se tem uma quadra aí hoje, teve parte de vocês. Se tem essa hoje foi porque foi gerada por vocês.

8 - O aumento da produtividade agrícola, deu certo.

9 – a formação continuada dos professores que vocês trouxeram desde 98, deu certo.

10 – são coisas que simplesmente o pessoal esquece, porque vocês acertaram, agora das outras que não deu certo, simplesmente porque nos acomodamos, digamos assim, porque eu também faço parte, estou de um lado

e de outro, não estou em cima do muro não, porque haverá de se frustrar por determinada coisa. Eu acho que no meio de 8 mil habitantes onde se lançam projetos, vamos julgar esses cinco que foram citados, que quatro dão certo, e um fica em cima do muro, porque não deu errado não. Ainda não.

Eu acho que o que não deu certo a colocação na escola...

9 – mas deu certo de outra forma, de um outro jeito.

Pelo que vocês estão falando, se de vinte pessoas, três continuam trabalhando, é uma grande vitória...

8 – e também tem a questão de que nunca vamos agradar todo mundo. Você tem que analisar o seguinte, essa questão de frustração tem que ser um pouco tirada, porque foi um trabalho bem desenvolvido, assimilado por muitos e não assimilado por poucos, coisa que haveria em qualquer lugar, nunca 100% haveria uma proporção maior que 75% num lugar, 80% em outro, menor em outro...mas nunca assimilado por todos.

9 – eu não vejo fracasso... Foi uma tentativa que fizemos, tentando atingir as escolas, os alunos... mas será que realmente eram os alunos que estavam precisando? Ou essa organização que pelo menos 10 e 8 estão fazendo com os jovens? Então não foi fracasso, não... você se chateou, se entristeceu, como a gente também, mas só que foi uma tentativa. Nem você nem sua equipe falou em nenhum momento que iria dar certo, você com seu grupo falou assim:

são possibilidades... e possibilidades o que são, tentativas de acerto, são hipóteses, pode dar certo, tem tudo para dar certo, mas se não deu certo vamos rever, e vamos adequar aos lugares que pode dar certo. Eu não olho também como fracasso, não. Fracasso é uma palavra muito forte, para gente que está começando, né?.

10 – só para concluir, em geral, sentimos a falta de vocês tanto, que chegou a data de vocês se fazerem presentes no município e o município inteiro cobrou, e agora, já passei para os colegas que é 99% de chance de vocês não se fazerem presentes no município e o pessoal está cobrando...

Muita gente na rua me perguntou quando a gente vem...

10 – infelizmente pela não vinda de vocês e felizmente que o pessoal está cobrando, é sinal que o trabalho que vocês desenvolveram aqui surtiu resultados positivos, valeu, caso contrário eles não estariam cobrando...

10 – Eu trago comigo uma certeza, de que o pessoal em geral daqui, eles sabem do desenvolvimento do trabalho de vocês e sabem que se eles quiserem todo o trabalho que vocês desenvolvem dá certo, só que paciência...

9 – o trabalho que a equipe da UFSCar desenvolveu no Unisol é um trabalho a longo prazo. Vocês desenvolveram em três semanas, só que o efeito vai ser daqui para cinco ou dez anos, e eu estou vendo por esta ótica. Sabe qual foi o

nosso deslize? De pensarmos que os frutos colheríamos recentemente... mas não, eu estou vendo que vai ser daqui a cinco, seis, sete a dez anos...

## 8 - gradativo

Eu acho que um deslize, também, pode ter sido o fato de a gente ter tentado colocar dez pessoas na escola, porque daí fez um grupo que estava trabalhando junto, competir entre si. Então foram selecionados 10 para trabalhar na escola, para ser remunerado. Se a gente tivesse feito o trabalho que a gente fez e falar que é voluntário, e vocês vão trabalhar divididos duas horas por semana cada um... você acha que não daria certo também?

10 – rapaz... dos 10? Acho que a gente, aqui, se tivesse de ajudar seria a gente... eu acho que sim...

8 – Seriam poucas pessoas que tem aquela consciência de voluntariado.

Porque o voluntariado, o que a gente estava conversando, né? você está trabalhando na quadrilha voluntariamente, mas as pessoas vão te conhecendo, as pessoas te procuram, você tem muitos ganhos com isso, você não ganha dinheiro, mas tem muitos outros ganhos. O fato de você ter trabalhado na escola, as pessoas te conhecem, conhecem seu trabalho, a primeira pessoa que eles vão convidar é você.

8 – eu cito como exemplo, eles vão me conhecendo, eles observam uma coisa que você está fazendo aqui e você vai colher depois, eu mesmo me pediram certa vez para ensinar alguma coisa sobre história... No ano passado me chamaram para trabalhar com história e ciências... eu recusei. Eu achei que eu

não tinha uma certa capacitação para estar ali, me senti assim, será que eu não vou prejudicar... fiquei preocupado com isso, por isso recusei, mas agora porque eles me chamaram, porque já tinham observado mais ou menos o meu trabalho...

9 – e aconteceu muito isso, Valéria, são coisas que a gente não pode nem explicar porque, eu torno à mesma tecla que 10 e 8, mas a gente viu que nem todos do grupo que foi escolhido, que foram selecionados, estavam interessados em dar continuidade ao trabalho, tanto é que eles só pensaram depois no dinheiro.

8 – de certa forma eles foram mercenários...

9 – para um trabalho dar certo você tem que ver além disso... do dinheiro

10 – não adianta você fazer uma coisa que você não goste...

9 – as pessoas comentavam com a gente: ah, se for menos de R\$180,00 eu não aceito...

8 – é o que eu falo, o pior é que quem pensa assim acaba se quebrando, se dando mal... eu vejo muita gente aqui conversando, no pré-vestibular, dizendo que eu vou fazer isso aqui por que dá dinheiro.

9 – alguns falaram que eu vou fazer isso porque não tem outra coisa, e eu não posso ficar parada. Quer dizer, já começou por aí. Eu acho que é um trabalho muito difícil de fazer e se você não tiver mesmo garra, interesse, amor... mas a questão de fazer por gostar de fazer, e não só visar o dinheiro... Fazer porque não tem outra coisa, você já vai sem interesse, como você pode, se está desmotivada... eu lembro que é uma palavra que você falava muito: se você está desmotivada como é que você pode motivar o outro?

8 – uma coisa também que foi fundamental para a resistência de lá, pelo não interesse de outros. [Uma pessoa da administração municipal] comentou que chegaram lá e disseram a seguinte frase: “Ah! Nós ficamos semanas trabalhando com o pessoal da universidade e a gente não vai querer perder o tempo da gente não, que negócio é esse?”

9 – mas você foi embora, não é? Mas nós que ficamos é que ouvimos os comentários. E, me diga, quem é o empregador, no caso de uma Prefeitura, de um Prefeito, de um Secretário, que vai confiar um trabalho a alguém que não está nem aí, que só quer seu dinheiro, que confiança você vai ter?

10 – só leve aí consigo uns pensamentos bons “aquele que tenta e não consegue é superior àquele que não tenta” e outra coisa “o sucesso da gente, não depende do fracasso alheio, mas sim de nosso próprios esforços”.



10 – a gente fala que o pessoal comece a pensar diferente... na verdade eles pensam diferente da gente, eu quero que eles diferente, pensem igual a nós

9 – sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, sonho que se sonha junto é realidade... Eu vejo assim, não é porque é você, eu falei de outros coordenadores das equipes que vieram, como também critiquei veementemente pessoas que não fizeram... não é que era para fazer alguma coisa para a comunidade de Ouriçangas, mas que no seu próprio trabalho não demonstrou nem uma responsabilidade por si próprios, mas eu comparo vocês, principalmente a primeira equipe que veio, como aquele beija-flor que carregava no bico a água para apagar o incêndio, e outros falavam, mas você acha que sozinha vai conseguir, e ela responde que estava fazendo sua parte... então você fez a sua parte, cabe a nós, ou à sociedade de Ouriçangas, lembrar que o incêndio ele pode continuar, e que só a gente pode apagar...