

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DA SADI À SECOP: relação trabalho-educação-formação humana com egressos de cursos profissionalizantes, na ilha grande dos marinheiros

Olga Vieira

Porto Alegre, junho de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“SEMU GENTI”. DA SADI À SECOP: RELAÇÃO TRABALHO-
EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO HUMANA COM EGRESSOS DE CURSOS
PROFISSIONALIZANTES NA ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno
Fischer

Porto Alegre, junho de 2001

AGRADECER É TÃO BOM !

Agradeço a Deus, Pai e Mãe, que “toda manhã desperta meus ouvidos para que eu possa ouvir como discípula” (Is 50,4).

Aos meus pais, pela possibilidade da vida e do amor.

À minha família, pela tentativa de amar e querer bem.

À minha Congregação, pela riqueza de experiências de vida e de amizade.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, garantia do ensino público, gratuito e de alta qualidade.

À Reitora Vrana Parisi

Ao amigo, professor e orientador Nilton Bueno Fischer pela acolhida, acompanhamento e amizade e, porque provocou em mim, novas conexões com o mundo do saber, desde os autores e autoras, até o espaço internetico, possibilitando-me um salto da caneta de tinteiro ao mouse.

Às/os professoras/es: Nilton Bueno Fischer, Malvina do Amaral Dorneles, Carmen Lúcia Machado, Jaqueline Moll, Rosa Maria Hessel Silveira, Carmen Maria Craidy, Fernando Becker e Balduino Antônio Andreola, pela socialização do saber e do coração.

À Merion Campos Bordas, Maria Beatriz Luce, Margaret Schaffer, Denise Leite, Margarete Axt..

À Rosane Kreuzburg Molina que, com Malvina Dorneles, participou da qualificação da Proposta de Pesquisa.

À Banca Examinadora, Malvina do Amaral Dorneles, Jaqueline Moll, Rosane Kreuzburg Molina e Jussemar Weiss, pela disponibilidade em apreciar este trabalho de dissertação.

À grande amiga/irmã Adília, presença de luz.

À Cirene, Zelia, Emília, Eloá, Lourdes, Teresinha, Rosária, Lourdes Careli, Suzana.

À Olma, pela amizade, diálogo permanente, carinho do acompanhamento atencioso e ajuda efetiva.

À Ana Maria Ormazabal Moura, Shyrlei Mattos, Conceição Gabina, da diretoria da SECOP.

À Diva, pés, mãos e coração na vida da SECOP.

À Marcelina Nobre, Joana Machado, Udila Pierdoná, Ivana da Silva e Maria de Lourdes do Patrocínio, pela dedicação, sem reservas, à Ilha.

À Clementina e Edmee, pelo apoio e amizade.

Aos colegas de orientação e de profunda convivência: Alcindo, Alejandro, Ana Luiza, Ariete, Armando, Beatriz, Conceição, Débora, Evaldo (irmão Sol), Gilberto, Jacira, Jaqueline, João Paulo, Jussemar, Laura, Leni, Márcia, Margarita, Nara, Neidi, Nilda, Simone, Tânia, Virgínia.

Ao Álamo, ombro amigo, presença solidária, ajuda efetiva neste tempo de estudo, espera paciente pelos meus insights, parceiro de minhas reflexões que, com Carlinhos, tornaram-se cúmplices desta trajetória.

Ao Marcos, pelo carinhoso “fala Olguinha!”

À Carmen Brunel, “a moça do Supletivo”, pela amizade, ternura e carinho ao longo deste tempo, e pelo apoio na organização final do texto.

À Jaqueline Pasuch, pelo tempo dedicado á interlocução comigo e com o texto, dando-lhe beleza, com alinhavos de afetividade e companheirismo.

À Gisele Paim, pela presença serena, formatando, revisando bibilografia, como que bordando em ponto de cruz, a tela da apresentação.

À Amazília pelas carinhosas orientações bibliográficas.

À Aniê, Adriana, Ana Baiana, Carliza, Cláudia, Cristiane, Cristiano, “comadre” Zuleika, Débora, Elias, Letícia, Leonir, Luciana e Beto, Luiz Fernando, Maristela, Regina Parente, pelos felizes momentos que passamos, para além do espaço escolar.

À Marli, Mirela, Flávio Pretto, Antônio, Márcia, Clarice, Rute, Madalena, Dinorá, Silvio, Áurea, Eli, Ana Santiago, Ana Claudete, Ana Maria, Regina, Vanira, Sônia, Mauro, Veriana, Sérgio, Rose, Ana Luiza, pela benquerença.

Aos/às colegas de viagem a Caxambu, com as famosas cocadas, “sabor maracujá”, carinho da Adília.

“Grande Douglas”, presença alegre e bem humorada no PPEGEDU.

Eduardo Carazai, pela capa deste trabalho e amizade.

Ao Cesar, Cristiano, assessores da sala de informática .

À Luciana, da sala de Orientação, sempre atenciosa e amiga.

Aos funcionários da Secretaria, Biblioteca e Portaria, Centro de Produções, pelo atendimento VIP.

À Maria Clara Fischer, pela amizade e apoio bibliográfico.

À Beatriz Fischer, pelo carinho da amizade e troca de “souvenirs.”

Ao Professor Jacques L. Marre, pelas orientações sobre Histórias de Vida.

À Eliane Pardo, da Oficina de Escrita, porque revelou-me a beleza de escrever.

Às pessoas da REDE INTEGRADA ILHAS, pela experiência de democracia, participação e amizade.

Às colegas professoras e diretoras das Ilhas, pela busca comum.

Às crianças, adolescentes e jovens das Ilhas, pelo brilho de seus olhos, pela amizade, razão e sentido de minha busca por maior formação.

Ao povo ilhéu, pela alegria dos encontros, que se transformavam em festa.

À equipe de Extensão Universitária, UFRGS/ILHAS: Jaqueline Moll, Ivany Ávila, Márcia Gabriele, Giciola da Silva, Rejane Cavalheiro, Marilene Santos da Silva, Carmen Brunel, Adriana Wilson, Fátima Lucília Vidal Rodrigues, Maria Luciana Gil Nazzaro e Gisele Paim.

À Maria Alice e Maria Lúcia, pela amizade, aprendizagens informáticas e formatação final do texto. Ao Ricardo, pelo Abstrat.

À Patrícia Pedroso Leal, pelo trabalho de impressão. Ao Fernando e Elizabete, do Planeta Gráfico, pelo apoio e amizade na confecção gráfica deste trabalho.

Às alunas e alunos que, ao longo desta trajetória de vida, inspiram-me o “creio” na educação, desde o paiol da minha casa.

À Diolete, Anderson e Graciela, pelo apoio e presença.

Ronan, Jair e Fábio, de forma muito especial, agradeço, pois, através de suas experiências de vida, de seus sonhos e frustrações, possibilitaram a confecção de novas idéias sobre trabalho-educação-formação humana.

Aos que atuaram, como protagonistas, nas histórias que eu trouxe à reflexão, ao longo deste trabalho, oportunizando momentos de reflexão e de poesia.

Ao Raimundo, andarilho da Ilha, apaixonado pela educação. Nele encontro uma outra forma de ler o mundo.

Às/os “Filhotinhas e Filhotinhos” de colegas, pelos momentos mágicos: Ana Júlia, Ludimila, Eduardo (Dudu), Daniele, Leonardo, Luiza, Mateus, Naômi, Pedro, Rafael.

Àquelas e àqueles, cujas presenças são luz em nossa memória: meu pai Januário, meu irmão Mário, amigas-irmãs Luiza, Ledinha, Zélia, amigo Henrique (Ique), Nilton Costa, companheiro das nossas festas, os pais ilhéus Vera Alves da Silva, Antônio Gomes e os egressos dos cursos da SECOP, Claudenir Couto Neves (Saso) e Cristiano Chaves de Oliveira.

À querida Adília

**Expresso aqui minhas mais sinceras
palavras de gratidão, pelo que
representas em minha vida e
trajetória.**

**Tua sabedoria inspirou muitas das
discussões e análises, neste mar de
muitas vidas.**

Dedico a ti este meu esforço teórico!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	08
ÍNDICE DE FOTOS.....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 NAS ASAS DO TEMPO: uma viagem possível de revisitação ao passado.....	20
3 O CONTEXTO DAS HISTÓRIAS - Ilha Grande dos Marinheiros: porto de minhas investigações.....	37
4 HISTÓRIAS DO CONTEXTO.....	50
4.1 – A saída para as laranjeiras.....	53
4.2 – Prefiro pescar cobras, professora.....	58
5 GÊNESE, EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA EXPERIÊNCIA DA SECOP.....	61
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS: um jeito de fazer educação.....	72
6.1–Os egressos da SECOP e suas principais características.....	78
7 O PONTO FIXO E O VAZIO: entre o balanço e o relho.....	79
7.1 – Bruninha e Jonas: personagens cruzando saberes.....	83
8 TRAVESSIA PROFÉTICA COMO TRANSIÇÃO DO SER GENTE.....	99
9 TRAJETÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS.....	127
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

LISTA DE SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica do Brasil

AL - América Latina

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD - Banco Interamericano de Recuperação do Desenvolvimento

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

COOTRAVIPA - Cooperativa de Trabalho dos Trabalhadores Autônomos das Vilas de Porto Alegre

COOPARIG - Cooperativa de Artesanato do Rio Grande do Sul

DIEESE - Departamento de Estudos Sócio-Econômicos e Políticos da CUT

DMAE - Departamento Municipal de Água e Esgoto

DMHAB - Departamento Municipal de Habitação

DMLU - Departamento Municipal de Limpeza Urbana

Dn - Daniel

EBL - Erno Bruno Leonhardt

EP - Educação popular

EPTC - Empresa Pública de Transportes e Circulação

Ez - Ezequiel

Ex - Êxodo

FACED - Faculdade de Educação

FAE - Faculdade de Educação

FASC - Fundação Assistência Social e Cidadania

FEBEM - Fundação Bem Estar do Menor

FIET - Federação Internacional dos Empregados Comerciais e Técnicos

ILEA - Instituto Latino – Americano de Estudos Avançados

INPAMA - Instituto Nacional de Proteção aos Animais e Meio Ambiente

Is - Isaías

Jn - Jonas

Lc - Lucas

Ltda. - Limitada

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

MPAS - Ministério da Providência e Assistência Social

MST - Movimento Sem Terra

ONG - Organização não Governamental

ONU - Organização das nações Unidas

OP - Orçamento Participativo

POA - Porto Alegre

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PLANDEL - Grupo de Planejamento do Parque Delta do Jacuí.

PMPA - Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROREXT - Pró- Reitoria de Extensão

S/C - Sociedade civil

SADI - Sociedade dos Amigos da Ilha

SI - Salmo

SECOP - Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa

SEJA - Serviço Educação de Jovens e Adultos

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITI - Universidade da Terceira Idade

ZH - Zero Hora

ÍNDICE DE FOTOS

As fotos, neste trabalho, têm a intenção ilustrativa de momentos dos Cursos e Oficinas no Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização - Núcleo SADI - e na SECOP, na Ilha Grande dos Marinheiros, no período 1992-1997.

Página 14 – Alunos/as do Curso de Jardinagem, SECOP, com Olga, descarregando leivas de grama, para o plantio, 1997.

Página 48 – As professoras Olga e Terezinha deslocando-se de charrete com o aluno Edson, em direção aos Núcleos, norte da Ilha, na enchente de 1993.

Página. 60 – Alunos/as da SADI, Oficina “Reciclando Velas”, dirigida pela voluntária Ivana da Silva, com a presença espontânea dos pais e avós, em 1993.

Página 66 – Alunos/as do Curso Praça de Alimentação, SECOP, 1997.

Página 86 – Alunos do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, Núcleo SADI, “brincando” com tacos de madeira¹ durante o recreio, em 1993.

Página 98 – Momento da oficina Cestaria em Papel Jornal, na SECOP, em 1996.

Página 127 – Jovens e adultos da Oficina de Embalagens, na SECOP, em 1996.

¹ Tacos de madeira que, transformados por sugestão dos/as aluno/as em material pedagógico, falam da chegada das turmas (2) antes do horário, do entrosamento espontâneo das duas turmas, da saída do estado de apatia e timidez, criatividade, vivência do simbólico, construção de histórias, parcerias, encenações, discussões em grupo, conflitos, encaminhamento de soluções, reconciliações, vínculo de amizade, descoberta do/a outro/a, integração, alegria, sorriso, nova relação consigo e com o ambiente, relação entre o grupo, projeção de novos ambientes, possibilidade de vivência democrática, apropriação do espaço, quebra de distância entre professora/r aluna/o, nova disposição de tempo e espaço, organização, iniciativa, segurança, auto-confiança, construção de significados e auto-estima.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as especificidades educativas da Formação Humana no interior da relação trabalho-educação, a natureza pedagógica das representações sócio-culturais produzidas pelos egressos da SECOP, analisar a relação trabalho-educação enquanto processo de formação humana constituinte de identidades sócio-culturais e as transformações ocorridas nas relações sociais a partir das trajetórias de vida dos egressos dos Cursos Profissionalizantes, da SECOP. A relação trabalho-educação se constitui no eixo de formação das identidades sócio-culturais dos egressos do Núcleo SADI e da SECOP – instâncias de formação profissionalizante – na Ilha Grande dos Marinheiros. Partindo deste pressuposto vou buscar a gênese dos conceitos de exclusão, cidadania, escola, trabalho e formação para o trabalho e a maneira como estes são representados pelos sujeitos no âmbito da pesquisa tendo como base as histórias vivenciadas no período - 1992-1997 -, em que atuei como educadora na Ilha. Estas histórias mapearam o contorno da pesquisa e subsidiaram a operacionalização da coleta de dados a partir da confecção das histórias de vida - metodologia da minha investigação - dos sujeitos pesquisados. As referências teóricas fundamentam-se no pensamento de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Teilhard de Chardin, Leonardo Boff, Gaudêncio Frigotto, Henry Lefebvre, bem como em elementos da antropologia de Georges Balandier. As análises feitas dão conta do valor dos cursos como agregação de sentido de vida aos sujeitos da pesquisa e não somente ao campo profissional. Mostram, também, uma crise de escolha, em que se colocam os jovens das classes populares, entre o sobreviver e o estudar, anunciando, assim, uma dicotomia entre cabeça e mãos. Há uma pergunta de fundo, acompanhando o desenvolvimento dos cursos profissionalizantes: Porque a escola não faz o que se faz aqui, na SECOP ?

Palavras-chaves: trabalho, educação, formação humana, inclusão social, representações sócio-culturais.

ABSTRACT

The objective of this work is to identify the educational specifications of Human Formation embedded in the education-labor relationship, the pedagogical nature of the social and cultural representations produced by the SECOP former students, to analyze the education-labor relationship as a process of human formation containing social and cultural identities and the transformations coming from social relations based on the SECOP professionalizing course former students life experiences. The education-labor relationship makes up the axis of the social and cultural identities formation of the former students of the SADI Núcleo and SECOP – professionalizing formation organizations that are located on an island in Porto Alegre - *Ilha Grande dos Marinheiros*. Based on this fact I will investigate the concepts of exclusion, citizenship, school, labor and labor formation and the way these concepts are represented by the subjects in this research. To start, personal experience from 1992 to 1997 was considered, this is the period that I was a Teacher on the island. These stories mapped the contours of the research and supported the data collection operations based on the life experiences of the investigated subjects. The theoretical references are based on Paulo Freire, Miguel Arroyo, Teilhard de Chardin, Leonardo Boff, Gaudêncio Frigotto, Henry Lefebvre, as well as on anthropological elements of Georges Balandier. The analysis bares witness to the taken courses, not just as a professional value but as added value to the investigated subjects meanings of life experience. It also shows, a crisis of choice, where less privileged students are faced with survival or studying, in this way precluding to the dichotomy between head and hands. There is a question in the twilight that accompanies the development of the professionalizing courses: Why doesn't the school system do what is done at the SECOP?

key words : labor, education, human formation, social inclusion, social and cultural representations.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as representações sócio-culturais dos egressos dos cursos profissionalizantes da SECOP – Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa – promovidos na Ilha Grande dos Marinheiros sobre a formação e as transformações ocorridas no interior das relações trabalho-educação, ao longo de suas trajetórias de vida. Para tanto, alguns sujeitos², mais especificamente: Ronan, Jair, Fábio, foram escolhidos para dialogar com autores, tais como: Paulo Freire, Chardin, Arroyo, Lefebvre, Frigotto, dentre outros.

As análises construídas ao longo deste trabalho, encontraram em Paulo Freire, a sua fé no diálogo, condição primeira e última de todo o projeto de mudanças nas relações pessoais e sociais. Diálogo, que fica explicitado, como valor e como descoberta, naquele dia em que em uma reunião na periferia de Recife, um pai faz a pergunta a este educador que, para mim, é emblemática: “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora ?” (FREIRE, 1992, p. 26).

Foi na esteira dessas idéias e sentimentos, entre perguntas e respostas, no universo da Ilha Grande dos Marinheiros, que o texto apresentado a seguir foi tomando a sua forma e desenhando o seu contorno, marcado por aproximações, desejando trazer para o contexto escolar a mesma preocupação daquele pai de Recife: Professora, tu sabes onde a gente mora?

Assim, no 1º Capítulo, inspirada pela moradora da ilha, Olímpia Teresinha da Silva, ensaio uma viagem nas asas do tempo, onde procuro revisitar lugares e situações por mim vividas neste trajeto de busca de ampliação do conhecimento.

² Rebatizados para resguardar suas identidades.

Lugar, onde o acesso à escola pública foi sempre um desafio. Apresento, ao mesmo tempo, o quanto a paixão pelos caminhos da educação tomou conta de mim e me fez seguir, sem desistir. À certa altura da viagem, entra na minha história, a opção que fiz pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, instituição brasileira que, pela sua aproximação com o povo, vai permitir-me inserções e ricas experiências nos meios populares, fazendo-me descobrir que a luta pelo nascimento da pessoa, como sujeito, como “ser gente”, é o grande mote de toda a ação pedagógica e que coincide com o que os ilhéus sempre repetem: “nóis semu genti.”

Fez-se necessário, num 2º Capítulo, apresentar a Ilha Grande dos Marinheiros, Bairro Arquipélago, em Porto Alegre, local da realização desta pesquisa, como O Contexto das Histórias, porto das minhas investigações. Nele, situo o leitor nos seus contornos geográficos, sociais, culturais e um pouco da vida dos seus moradores, na arte de construir-se como “gente”, em circunstâncias tão adversas, apesar de sua proximidade com o centro do município de Porto Alegre, ao qual politicamente pertencem como Bairro Arquipélago. A Ilha não possui água encanada. Ilha das fortes enchentes, ilha do 1º. Galpão de Reciclagem de Porto Alegre, ilha das Senhoras Aparecida, Conceição e das Águas; de Iemanjá, de Oxum e de Ogum.

Traduzo no 3º Capítulo, esse recorte do “ser gente”, através das Histórias do Contexto, onde aprofundo momentos vividos com alunos do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, na Ilha Grande dos Marinheiros, nascedouro da SECOP. Esta entidade, fundada em 1994, para desenvolver Oficinas e Cursos junto àquela população, cuja representação é o que prepara as pessoas para o futuro, para a vida e que segundo sua concepção, a escola não o faz. Nas “Histórias do Contexto” aparece o protagonismo das alunas e dos alunos, como no caso: “A saída para as laranjeiras” e “Prefiro pescar cobras, professora.” Li, nas atitudes destes protagonistas, o desejo de ver deslegitimado o que legitima, com naturalidade, o silêncio da palavra. Silêncio, que configura o imaginário pedagógico, deixando transparecer a contradição de se ver autenticado pelo discurso da universalidade da educação pública brasileira, porém negado em

sua prática excludente. No resgate da palavra, a negação do silêncio e a afirmação do sujeito, como gente, como identidade. Histórias, trazidas à luz, pelo seu efeito reflexivo, que desejo passar ao leitor como forma de desafio à necessidade de um novo olhar sobre escola, relação professor-aluno, valores, espaço, tempo e formação humana.

No 4º Capítulo, a gênese da SECOP, sua história de vida, suas atividades através dos Cursos e Oficinas e suas parcerias, principalmente, o seu significado para a comunidade, que passa a substituir uma postura de 'espera assistencialista' para o prazer da participação, criação e descoberta de si como possibilidade de crescimento. A centralidade nas Oficinas e Cursos não é fazer o pão, aprender a dar ritmo à máquina de costura, que faz contornos nos tecidos, a cor da tinta que colore algo ou qualquer habilidade que faz a pessoa abrir-se à criatividade. É tudo isto e muito mais, ou seja, é dar-se conta de si, como alguém, como gente, sujeito de razão e de emoções, em que o apropriar-se de si, frente ao outro, o chama à relação e ao viver solidário. É libertar a alegria, o prazer e o brilho dos olhos.

Os caminhos metodológicos estão descritos no 5º Capítulo. Exploram o objeto desta dissertação, que consiste em investigar as representações sócio-culturais dos egressos dos cursos profissionalizantes, promovidos na Ilha, e as transformações ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida, fundamentando-me nas experiências pedagógicas desenvolvidas com os alunos do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, Núcleo SADI e da SECOP, na Ilha Grande dos Marinheiros – Bairro Arquipélago, município de Porto Alegre – no período 1992-1997. Para isso, utilizei-me, metodologicamente, da História de Vida dos egressos desses cursos, operacionalizada através de conversas informais com as famílias; visitas às residências; entrevistas com três jovens egressos dos cursos, a assistente social, a diretora da escola, o responsável pelo abastecimento de águas do DMAE, a líder comunitária, a secretária da SECOP, a ex-professora e ex-coordenadora do Projeto Alternativo, dentre outras; análise documental da Secretaria Estadual de Administração, do Conselho Estadual de Educação, do

Ministério Público, de Jornais, das Atas da Rede Integrada Ilhas, e observações do local, escritas em “diário de campo.”

No 6º Capítulo, a partir de uma inspiração no profeta Jonas, convido para uma travessia, com Ronan, Jair e Fábio, ouvindo suas experiências e expectativas, sonhos, realizações e, ao mesmo tempo, as contradições e transformações ocorridas sobre as representações sócio-culturais, ao longo de suas vidas, no processo de formação humana. Eles vão dizer : “o curso aqui, na SECOP, foi rápido mas foi a brechinha que eu procurava.” “Foi a grande página.” “Aqui, o mundo se abriu pra mim.” E vão confidenciar, também: “O que me animava é que eu pensava assim, oh: depois de todo esse esforço, vou conseguir um serviço bom pra mim.” “Vou ser alguém, alguém mesmo, vou ser gente ! Não aconteceu. Muita exploração !”

O 7º. Capítulo apresenta o reencontro com personagens do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, num esforço de releitura e ressignificação da escola, ilustrado com a história “Entre o balanço e o relho” , em que aparecem saídas para a fixidez e o vazio nas relações preconcebidas.

No 8º. Capítulo, novamente encontramos o Jonas bíblico, como aquele que propõe o exercício do mar, da fuga, do desencontro e do re-encontro e, na travessia, mudanças. Encontramos, também, os jovens da pesquisa falando de suas experiências, como transição para o ser gente.

As trajetórias e as transformações na perspectiva dos egressos são entrelaçadas no último capítulo, onde, a partir do destaque das experiências, relatadas pelos sujeitos da pesquisa, e análise de um quadro teórico escolhido, alio às minhas interpretações, tensões existentes ao longo do próprio texto, evidenciando as relações entre trabalho, educação, formação humana e suas possíveis transformações, sintetizadas na seguinte fala: “A minha visão mudou, total, total. Eu já mudei. Parece pouco, mas foi muito. Eu já não me reconheço mais no passado.”

A título de Considerações Finais: O esforço em deslocar o trabalho como centralidade da vida humana, tendo como base, o que Chardin diz:

os meios de controle social e os diversos aparelhos ideológicos do sistema - inclusive a educação - vivem primordialmente a “domesticação” dos trabalhadores para a servidão voluntária; trabalho humano negado enquanto modo de existir e afirmado, apenas, enquanto modo de subsistir ou enquanto prolongamento da máquina e objeto do capital. Porém, dois pontos são necessários à nossa ação... (...), há para nós, no futuro, sob qualquer forma, pelo menos coletiva, não só a sobrevivência, mas a sobrevida (CHARDIN, 1966, p. 253).

O trabalho é uma das áreas da vida da pessoa, que convive com a cultura e com outros saberes na complexidade em que a pessoa se faz humana. As pessoas se formam e se transformam no intrincado e complexo mundo das relações sociais - que não é só econômica -, seja no trabalho, na mesa do bar, na escola ou no passeio, desde que o tratamento as contemple como sujeitos e não como objetos. Os cursos são integrados na normalidade do cotidiano e no processo de constituição do 'ser gente', na tomada de consciência individual e social e no percurso da descoberta da pessoa como relação e caminho, portanto, de solidariedade, o que significa de passagem “do conhecimento regulação para o conhecimento-emancipação” (SANTOS, 2000, p. 78).

Os jovens revelaram a positividade dos cursos da SECOP para suas vidas, resignificando-as, mas não podemos esquecer que vivemos em um mundo globalizado, comandado por políticas neoliberais, monitorando os países do 3º mundo, propondo ajustes estruturais e, decretando assim, o agravamento das condições de vida da maioria da sua população, sem a preocupação com as conseqüências de tais políticas. Essas políticas obrigam, muitas vezes, os jovens a contentarem-se com migalhas que caem das mesas onde se banqueteam os países mais ricos do mundo.

Colocando-se na realidade em que vive a juventude empobrecida, sem saída mesmo, e observando a dinâmica dos cursos de capacitação pelo enfoque do mercado capitalista, podemos concluir que os mesmos são o novo nome do

assistencialismo, da solução fácil e imediata para pessoas consideradas “acabadas”, “prontas.” Porém, inserindo um outro ponto de vista neste mesmo olhar, os cursos podem significar o início de uma proposta que desencadeará um mundo de possibilidades e de oportunidades como exercício de novas construções e indicar mudanças, o que podemos ver no uso das expressões: “antes” e “agora”, base de avaliação dos egressos sobre suas trajetórias. As expressões “antes” e “agora” marcam uma linha divisória, não como dicotomia, mas como parte de um processo na vida dos egressos, oferecendo-nos condições para afirmar que ocorreram transformações nas representações sócio-culturais dos egressos dos cursos profissionalizantes, promovidos na Ilha ao longo de suas trajetórias de vida.

Fica a pergunta, repetidas vezes feita pelas alunas e alunos da SECOP, como síntese do desejo de ver a escola revestida com um outro olhar, sobre o tempo, o espaço e o currículo: “Por quê na escola não se faz o que se faz, aqui na SECOP?”

2 NAS ASAS DO TEMPO: uma viagem possível de revisitação ao passado

... há, menos diferença do que se pensa,
entre Pesquisa e Adoração

(CHARDIN, 1966, p. 273).

Ao escrever esta dissertação, fruto de um tempo em que a elegi como o momento privilegiado de busca reflexiva, desejo dizer que a mesma tem povoado minha cabeça, o coração, a mente e os sentimentos, tudo. E, como que invadido a minha alma e me tramado de novo em todos os acontecimentos que lhe dizem respeito, que lhe tem conferido significado e sentido a todos os vai-e-vens da minha vida. Como ponto de partida, uno-me ao grande amigo Teilhard de Chardin³, com quem há muitos anos cultivo uma aproximação, através de seus

³ “Pierre Teilhard de Chardin, nascido em 1º de maio de 1881, em Auvergne – próximo a Clermont-Ferrand, no centro da França -, foi o quarto dos onze filhos de uma família da antiga nobreza. Sua mãe era neta de Voltaire (...) (1694-1778). Torna-se jesuíta em 24 de agosto de 1911. Morre em Nova York, seu segundo exílio, na Páscoa de 10 de abril de 1955” (FREI BETTO, 1997, p. 60-63). Escavou terrenos de terra, de pedras e humanos. “As escavações, os fósseis, a cinza repetem-lhe sempre a mesma palavra essencial: Não vale a pena ser encontrado senão o que ainda não existiu” (COLOMER, 1967, p. 237). Pelo fato de achar que ciência e fé poderiam caminhar de mãos dadas, fora punido pela Igreja, que o exilou na China, por mais de 20 anos. Buscou transcender sempre, mesmo os exílios. Abraçou o fenômeno humano e, também, ao Cosmos, ao celebrar a Missa sobre o Mundo, no deserto de Ordos/China, onde fez do globo terrestre o seu altar e do cosmos a grande hóstia. Retira, assim, a celebração eucarística do contorno das quatro paredes de uma casa, chamada capela, preocupado primeiramente em conferir à sua Missa cotidiana “uma função cósmica de dimensões planetárias” (CHARDIN, 1994, p. 16). Aí, elevou ao máximo, sua compreensão de homem, de mundo e de Deus.

livros e com suas amigas Leóntine Zanta e Marguerite Teilhard Chambom(Claude Aragonnès)⁴, de quem roubo-lhes a cena e me faço amiga, também. Bebo o sabor de suas cartas e me delicio com suas palavras, amores, temores, confissões e confidências, rituais de visita, encontros e desencontros, sonhos e desencantos, dores, exílios e saudades.

Com Chardin, desejo fazer:

um esforço para ver e fazer ver o que vem a ser e o que exige o Homem se o colocamos, todo inteiro e até o fim, no quadro das aparências. Por que procurar ver? E por que fixar especialmente o nosso olhar sobre o objeto humano? (Chardin, 1966, p. 05).

Desejo vivenciar com Olímpia Teresinha da Silva, 46 anos, mulher, moradora da Ilha Grande dos Marinheiros, uma das suas falas que inspirou-me para realizar uma volta ao tempo. Disse-me ela, no dia 18/12/98, ao saber que eu iria entrevistar seu sobrinho, Antônio: - Como é bom a gente voltar no tempo ! (trecho da entrevista, 18 de dez. de 1998).

Visto-me com roupas prateadas, coloco um capacete à cabeça com fortes holofotes nos olhos, luvas e botas de um material resistente e tomo uma nave que me levará a lugares já conhecidos, mas que ficaram para trás.

Ao longo de toda a minha vida, por toda a minha vida, pouco a pouco o mundo se iluminou e se inflamou aos meus olhos, até se tornar, à minha volta, completamente luminoso por dentro (...). A Transparência do Divino no coração de um Universo ardente a projetar luzes desde as profundezas de uma matéria em fogo, eis o que tentarei fazer entrever e comunicar nestas páginas (CHARDIN, 1966, p. 15).

Saio decidida a mergulhar no tempo na tentativa de revisitá-lo. E, no coração, aquele gostinho de surpresa, fascínio e aventura, que uma viagem sempre pode proporcionar.

⁴ “Mlle. Teilhard, que firmaba desde 1925 com el seudónimo de “Claude Aragonnès”, haciendo com ello adopción del parentesco de su familia auverniense com outra de raiz espanhola (...)” (CHARDIN, 1957, p. 9).

Como continuo lendo, no Prólogo do Fenômeno Humano, deparo-me com a citação:

Poder-se-ia dizer que toda a vida consiste em ver, - senão finalmente, pelo menos essencialmente. Ser mais é unir-se mais (...). Mas como verificaremos ainda, a unidade não aumenta senão sustentada por um acréscimo de consciência, isto é, de visão (CHARDIN, 1966, p. 05).

Peço licença ao tempo e me lanço nos seus braços de alcance infinito. Pergunto-me: mas o que é mesmo o tempo? Existe tempo? Quem marca o tempo do tempo? Mas o tempo que estou encontrando parece traduzir-se em apenas um momento, “um ratito”, diria o chileno. Algo acontece quando nele estou mergulhando, pois, tudo fica presente, como se hoje estivesse acontecendo onde tudo se torna claro como o dia. Dispensando meus olhos de faróis, porque deles já não necessito. O tempo já se vê com outros olhos e até com outros sentimentos. As cenas visitadas já não produzem os mesmos sentimentos da primeira vez sentidas. Teria eu mudado? Amadurecido? Feito nova compreensão? Não sei ! Só sei que o tempo fez distância e fez-se distante. Ou, que o tempo feito distante, faz-se presente. Sou chamada a olhar, retrospectivamente, a trajetória de minha vida.

Morando na linha limite de dois municípios - Urussanga e Tubarão, hoje, Pedras Grandes, zona rural, batizada pelos moradores como “Morro”⁵, encontro meus pais, reproduzindo sem culpa o modelo da família patriarcal, machista e sexista, nos afazeres cotidianos e no cuidado dos filhos, roça, animais, da vida, enfim. Encontro, também, meus avós, que conosco dividiam a sua moradia. Ah! como era bom ver o Dindinho⁶, avô paterno, chegando da vila, a cavalo, trazendo balas coloridas e “pão da venda”, como chamávamos, pois, o pão era,

⁵ Ao qual, faço referência, na apresentação do projeto de livro de minha mãe, dizendo: “Eu a vi pelos “morros” da nossa terra, plantando sementes de milho, acácia, flores, verduras e legumes, misturadas ao plantio de sonhos ” (VIEIRA, 2000, p.10).

⁶ João Gregório Vieira

costumeiramente, caseiro. Dindinha⁷, tentando desviar-me ainda menina do sonho de estudar, dizendo: “estudar muito, ler muito, minha filha, deixa a pessoa louca !”

Encontro meus irmãos, comigo, correndo e brincando nas montanhas, rolando, deitados, gramado abaixo, balançando nas folhas verdes dos coqueiros ou deslizando em suas canoas secas, feito tobogã; pescando, no riacho em frente à casa; indo e vindo da roça, moendo cana no engenho, tocado a boi, de onde escorria cheirosa a garapa e se lambuzando de melado que saía quentinho da fôrnalha, cujo ponto da calda só meu pai sabia dar. Encontramo-nos, também, no engenho de farinha onde no inverno, chamado “tempo de farinhadas” se fazia polvilho, beiju, cuscuz de massa de mandioca ou subindo em árvores, caminhando para a escola de Pindotiba/Orleans, distante quatro quilômetros, em meio à algazarra de toda a turma.

Escola, que começo a freqüentar aos quase seis anos como companhia de Alba, minha irmã e que, observando as aulas do fundo da sala, começo a aprender a ler de tanto ver e ouvir a leitura do texto no quadro, feita em voz alta, pela turma. Começo a sonhar a 2^a série, onde teria acesso ao tinteiro de tinta, usado na escrita. Encontro as professoras, que marcaram minha vida pela sua bondade e seriedade frente ao trabalho da educação e que despertaram em mim o sonho de ser uma delas: Cedolina Campos Zapelini e Maria Leny Soares, especialmente.

Como estudante do 3^o. ano de ensino primário, já reunia colegas, no paiol velho da minha casa para brincar de “faz de conta” que eu era professora. Usava como quadro para escrever a parede de madeira sem pintura e, como giz, pedaços de carvão do fogão de lenha. Após a aula íamos para o recreio, brincar. Mamãe sempre nos esperava com um lanche. E os alunos, cerca de dez, vizinhos da minha casa, aprendiam. Isso me deixava muito satisfeita, especialmente, quando ouvia os comentários das professoras com os pais falando sobre o progresso dos filhos.

⁷ Andreлина Alves Vieira

Vejo-me no encontro com o tempo, ainda menina, lutando para garantir a escola para além do 4º ano, tão difícil naquela área onde morava, pois, para aquelas famílias estudar não condizia com o sexo feminino que, feito mulher, deveria cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos e da roça. E calar sempre! Quanto mais calada melhor, mais digna e maior exemplo. 'Tudo sofrer e a ninguém fazer sofrer', era a mística proposta pela religião. Religião, que tomou a si a confecção e a condução das consciências e comportamentos, ditos morais⁸ e, sempre, pouco éticos⁹. Religião que construiu famílias, numericamente, do tamanho que quis.

Todas obedeciam por medo advindo de lembranças, representações, registros na memória social e histórica, de fogueiras que tornavam fumaça a bruxas, topetes em pé, “desobediências”, e que poderiam te queimar, também. Quem ousava discordar? Assusta-me ver o volume de pessoas do chamado sexo frágil, submetidas à torturante política religiosa do casamento indissolúvel, que as colocava numa via de mão única, sem retorno, casadas mais com a negação de si mesmas, com o desprazer – porque prazer é entendido como fonte de pecado – e com a dor, que lhes corrói a alma, o corpo e o sonho. Essas mulheres, ao se tornarem professoras, por vezes, propunham a mesma lição na escola, que procurava garantir a continuidade do modelo onde buscam com todas as forças, consciente ou inconscientemente, reproduzir a marca registrada. Seria insegurança em se lançar na busca de um caminho novo?

⁸ “Ética e moral não são a mesma coisa. A ética tem o seu fundamento no amor, a moral tem o seu fundamento na exigência do cumprimento de valores, (...)” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 43).

⁹Sobre a postura ética da igreja católica na América Latina, Boff (1978, p. 64) faz o seguinte comentário: “Deve-se, em primeiro lugar, reconhecer que a Igreja como instituição e realidade histórica teve, no processo de libertação, uma presença muito ambígua. Especialmente, na América Latina, único continente de cristandade colonial, a Igreja (pensamos aqui na Igreja como realidade sociológica, não teológica) foi estruturalmente companheira na dominação e cúmplice nos mecanismos de opressão, o que significou para os índios, negros e culturas-testemunho a colonização ibérica. Foi insignificante sua presença nos movimentos libertadores e na abolição dos escravos. A formação da consciência dos cristãos foi, excessivamente, centrada no moralismo individualista e nas práticas religiosas. Houve um vazio de práticas ético-sociais. A Igreja foi fator de manutenção da ordem que, hoje, consideramos como ordem na desordem, como já o haviam denunciado alguns profetas do tempo colonial, como Bartolomeu de Las Casas, Vieira e outros.”

A partir de tais experiências, vividas e observadas, pergunto-me: o que a escola fez e faz com suas meninas pobres, negras, indígenas, negadas em um mundo masculinizado, machista e racista? De que lado se posiciona?

Vejo-me, lendo os poucos papéis disponíveis, tais como, almanaques e “décimas”, que são histórias contadas em rima e os “pontos”, conteúdos recebidos na escola como “dados” sobre história, geografia e religião, que copiados do quadro em um caderno, tornam-se objeto de leitura e estudo até sua fixação, chamada “decorar”, ou seja, saber “de cor”, que na linguagem escolar se dizia: “todos devem saber de cor e salteado”, uma pedagogia da repetição. Esta habilidade dava maior pontuação ao aluno e até prestígio para alguns em detrimento de outros, considerados pela escola como “burros”, menos capazes e desclassificados.

Assim, começo a observar posturas desiguais, que se vão implantando na escola, com as quais passo a não concordar. Sonho com um modo novo de ser gente e com uma saída daquele lugar, que parece não dar conta do meu sonho. Mas, como? Nada vejo como possibilidade senão repetir, estrategicamente, o 4º. ano, como era chamado. Esta possibilidade chega no Natal de 1954 através da visita de uma família amiga à minha casa, vinda de Tubarão/SC, com quem eu viajo afim de inscrever-me para a seleção de admissão ao Ginásio. Tudo era diferente da realidade onde eu vivia. Chegou o dia do resultado e duas professoras, freiras, se apresentam para a chamada das alunas aprovadas.

Entre os nomes chamados, o meu não apareceu. Numa fração de segundos todas as alunas, que também não foram chamadas, retiram-se em algazarra e eu, desiludida, permaneço aí a chorar meu sonho desmanchado. - O que vou fazer? - penso. Como achar outra saída? Ao que ouço um barulho de alguém, que desce, correndo, a escadaria e reaparece uma daquelas irmãs me perguntando: - Como é teu nome ? - Olga, respondo. - Vem, vem ! Tu passaste no exame, falou, puxando-me pela mão escada acima. Desculpa, foi engano meu.

A desilusão só retarda, pois, na hora da matrícula fui descobrir que precisava declarar o valor do salário de meu pai, como garantia de pagamento da mensalidade. Duramente descobri que na cidade se pagava para estudar. Fui excluída, sem possibilidade de retorno. Rapidamente preparo-me para sair em busca de outra cidade, pequena - Urussanga/SC -, onde tinha parentes para me acolher e uma escola estadual, gratuita. Aí, completei uma etapa dos estudos¹⁰, hoje, correspondente ao Ensino Fundamental. Com Chardin, afirmo:

Eis porque, sem dúvida, a história do Mundo vivo se reduz à elaboração de olhos cada vez mais perfeitos no seio de um Cosmo onde é possível discernir cada vez mais. Procurar ver mais e melhor não é, pois, uma fantasia, uma curiosidade, um luxo. Ver ou perecer (CHARDIN, 1966, p. 05).

Tempo novo e diferente, tempo de novas aprendizagens. Tempo de despertar, duvidar e acreditar. De passagem de uma realidade rural para a urbana. De valores que contemplavam a ajuda mútua, o respeito aos mais velhos, de total obediência aos pais e submissão ao marido para a concorrência entre as pessoas, para um “quem pode mais que chore menos.” Tempo de adaptação mudanças na maneira de alimentar-se e de vestir. De ser empregada, porque na verdade, fiz-me empregada doméstica, na cidade, sem salário, sem tempo determinado para trabalhar, em troca apenas da hospedagem, garantia do “bom nome” de uma família e do estudo.

Vejo-me aí, ao pé do tanque, cheio de roupas e o caderno fixado à parede, aberto com a ajuda de uma vassoura, onde, enquanto esfregava a roupa, lia o texto para apresentar naquela tarde, decorado, feito sua compreensão. Desejava estudar, o que hoje traduzo - contribuição do tempo - em libertação de um modo de vida com o qual não concordava e, entrando em um novo mundo, que não concordava, também.

Voltando ao diálogo com o tempo, pergunto: - Quem te amarrou às badaladas do relógio, tempo? - Quem te fez controlador de ti próprio, controlando

¹⁰ Curso Normal Regional.

a humanidade? Ao que o tempo me responde: - De fato, caí presa de alguns malvados que invejando minha liberdade, cassaram-me. Arrancaram-me da garganta do “galo” (THOMPSON,1998, p. 268), da panela de “cozimento do arroz” (THOMPSON, 1998, p. 269), do “fritar de gafanhotos” (THOMPSON, 1998, p. 269-270), do “milho para assar” (THOMPSON, 1998, p.270) e da reza de um ou alguns “Credos” (THOMPSON,1998, p. 269-71) onde eu era, tão poeticamente, reconhecido e acreditado.

Transformaram-me em objeto de repressão e em mercadoria. Através de mim procuram tirar o maior lucro, capitalizando-me. Transformaram-me nesta máquina, que chamam relógio, “tornando-me seu representante máximo” (MELUCCI, 1997, p. 08) que mede, compara, troca, quantifica, tudo em nome do dinheiro e do mercado. E ainda exigem que dê a mim mesmo uma orientação finalista, que em tudo coloca um fim utilitarista, como condição e “cujo modelo é o progresso, a revolução, a riqueza das nações ou a salvação da humanidade” (MELUCCI, 1997, p. 07).

Relógio, entendido pelos argelinos, como “oficina do diabo” (THOMPSON,1998, p. 270), correndo o risco de transformar, desta maneira, relações humanas e pessoais em “coisa”, relações mercadológicas e empresariais. Hoje, só posso aproximar-me de alguém com hora marcada, sob olhares angustiados na direção de ponteiros observadores. Perdi, para sempre, minha gratuidade. E, buscando uma definição, tornam-me “uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal. Como medir o tempo? Como podemos preservar nosso passado e preparar o nosso futuro em sociedades complexas?” (MELUCCI, 1997, p. 07).

Foi até criada uma teoria para conseguir o máximo de resultado, com o mínimo de desperdício de mim mesmo. E continuou: - Penso que em mim, está a mágica da mudança de muita coisa, neste mundo. Por exemplo: voltar a ser eu mesmo, pleno e total. Sair da obrigação monótona de dar voltas, sem parar, naquele instrumento de marcação de mim mesmo. Não agüento mais de

saudades do tempo em que eu vivia sem tempo. Quero voltar a ter tempo para apreciar a conversa entre vizinhas e vizinhos, testemunhar pessoas sentadas nos bancos das praças, visitar sem pressa suas mães e seus pais, amigas e amigos e dormir na casa das pessoas amadas, sem tempo para voltar. A viver sem stress.

Ao concluir o Curso Normal Regional, com 16 anos, iniciei minhas atividades como professora. Assim, fundei uma escola municipal na minha comunidade de origem, de onde novamente saí para cursar o magistério, em Tubarão, no ano de 1962. Vindo morar em Viamão/RS, em 1967, data de meu ingresso na Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado¹¹, trabalhei com alfabetização de adultos, no Centro Comunitário São Paulo, à Rua Acrísio Prates, n.º. 256, utilizando o método Paulo Freire. Recordo-me, que certo dia, Pedro, operário de uma cervejaria, em Porto Alegre, aluno da alfabetização, me disse: “professora, acho que vai ter uma grande festa em Porto Alegre, pois, tá cheio de escrita por todo o lado, em quase todas as casas. Tem até umas palavras com luz, que acende e apaga, dizendo: Coca-Cola” (informação oral).

Aos poucos, Pedro percebeu que aquelas palavras eram anúncios das casas comerciais: “eu era cego e agora é que comecei a ver que é propaganda, por escrito. Eu passava lá todos os dias e não via” (informação oral). No campo da alfabetização, minhas experiências enriqueciam a caminhada educacional. Assim, como Pedro ficou guardado na memória, outras pessoas tornaram-se significativas.

Em Tucunduva/RS, noroeste do Estado, trabalhei em CEBs, durante três anos, de 1977-1980. Como CEBs são, essencialmente, reuniões de grupos de família, a comunidade escolhia uma coordenação para o grupo. Carol, indicada pelos vizinhos para coordenar um grupo de reflexão, se opõe, dizendo-se impossibilitada por não saber ler. Os vizinhos insistem, delegando-lhe direitos socialmente negados. Seu filho, na 3ª. série, assume a leitura, para que a mãe prepare o conteúdo da reunião, ao mesmo tempo em que a anima a começar a

¹¹ Congregação brasileira, fundada em 1928, na cidade de Campinas/SP, por D. Francisco de Campos Barreto – 1.º Bispo de Pelotas/RS – e Maria Villac, “tendo por clausura a rua e a casa dos mais necessitados” (MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO, 1998, p. 65).

alfabetização. Carol leva seu caderno de texto para a roça, deixando-o entre as folhas do pé de milho, enquanto vai e volta, capinando. Assim, vai tentando juntar as letras, reconhecendo-as e aprende a ler. Não se conforma diante da concessão do espaço, mas luta pela sua conquista. E se alfabetiza.

Busca a cidadania não só de fato, mas de direito, como afirma Brandão (1984, p. 167): “Enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores.” Foi neste município, que realizamos, em 1978, em equipe com a SMED/Tucunduva¹², o 1º Seminário de Educação para Pais e Professores, precedido de Mini-Seminários¹³ em todas as comunidades escolares do município com assessoria da Faculdade de Santa Rosa¹⁴, experiência que conheceu várias edições, nos anos posteriores. Como desdobramento das discussões deste Seminário, várias iniciativas foram tomadas pela comunidade escolar: resgate da História do Município, criação de uma escola APAE, criação de uma Escola Municipal na periferia da cidade, elaboração de livros texto de 1ª a 4ª séries, entre outras.

Em 1981, assumi a coordenação da Equipe Regional da Congregação, na região sul do país e Chile. Foi neste tempo, que assumimos presença efetiva junto aos acampados da Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta/RS, onde participamos da mobilização e articulação da Igreja do Rio Grande do Sul. Integrando a Equipe de Coordenação Geral, transferi-me para São Paulo - 1983/1988 – onde, além dos trabalhos congregacionais, participei de novas experiências, como voluntária, na Comunidade¹⁵ dos Sofredores de Rua.

¹² Nestor Dallagnese, Gretel Priebe e Cleci Paim.

¹³ Da fala dos pais, resgatando a história de suas vidas na escola, antigamente: “Uma vez, na minha escola, não cabiam todos os alunos na parede, de tanta gente que estava de joelhos. Era laço e mais laço. Eu usava três calças, porque apanhava todos os dias. A criança que tem medo não aprende mais. Eu não aprendia de medo. Quando saía de casa sabia a tabuada e a leitura e quando chegava na escola esquecia tudo” (Documento de Trabalho do I Seminário Municipal de Círculos de Pais e Mestres, 1978, p. 01). E, à p. 02, do mesmo documento, lê-se: “Os professores nem sempre viam nos alunos uma Pessoa Humana. Os professores não dialogavam nem com os pais nem com os alunos. Não era permitido à criança falar e participar na aula, nem na família. Não era permitido à criança errar.”

¹⁴ Assessor Professor Ernelo SchaleMBERGER.

¹⁵ “A comunidade é como um clube, digamos, onde eles podem se reunir, se conhecer, são chamados pelo nome. São gente ! São conhecidos, respeitados. Tem regras. Não pode entrar

Neste trabalho acompanhávamos as reuniões semanais nas praças, em que a espera do cozimento do sopão, feito em mutirão, com os restos de uma feira, era preenchida com terapia de grupo. Todas as tardes de domingo, acontecia o Encontro no subsolo da Igreja São Francisco, onde, às vezes, eu apresentava o quadro humorístico de Chico Anísio, “Salomé”, para deleite de todo o grupo. Participei, também, da Pastoral Carcerária, na Casa de Detenção Carandiru, Pavilhão 8, em 1987. Desenvolvi um trabalho voluntário, entre os garis do Brás, quando residia em um “cortiço”¹⁶, à Rua Müller, nº. 08, 1987-1988. Recordo-me que as crianças vizinhas procuravam-me, a noite e, encontrando-me entre os garis, voltavam às suas casas, buscando vassouras para varrerem as ruas comigo.

De 1988 a 1991, integrei a equipe de fundação de uma comunidade missionária, em Joinville/SC, no bairro operário Costa e Silva, onde atuamos em projetos de organização e formação humana, política e religiosa daquela comunidade.

Nesta trajetória, foi se constituindo em mim, uma paixão pelos caminhos da educação. Com este sentimento, em 1991, solicitei a minha transferência, como professora do magistério estadual, para a escola E.E. de 1º. Grau Incompleto Alvarenga Peixoto¹⁷, da Ilha Grande dos Marinheiros, Bairro

levando pinga, mas pode entrar bêbado. Não pode entrar levando faca, mas tem o lugar para guardar a faca” (AMARAL, 1995, p. 6).

¹⁶ Casas comuns, habitadas por várias famílias.

¹⁷ Numa perspectiva histórica a regulamentação deste grupo escolar encontra respaldo nos seguintes documentos:

DECRETO No. 3.539 – De 30 DE DEZEMBRO DE 1952 Transfere de localidade Grupos Escolares e Escolas Isoladas.

Art. 1º - São transferidos os seguintes Grupos Escolares: (...); ESCOLAS ISOLADAS: em Porto Alegre – a de Bela Picada Sul para Ilha Grande dos Marinheiros; (...). (...., p. 1163).

O Governador do Estado do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições e segundo o que estabelece o artigo 30, parágrafos 1º e 2º, da Lei no. 5751, de 14 de maio de 1969 – Sistema Estadual de Ensino -, DECRETA: Art. 1º - São considerados Grupos Escolares, constituindo a Rede Estadual Primária da zona urbana e suburbana, as unidades escolares relacionadas no anexo I deste Decreto. ANEXO no. I – (...) GE de Ilha Grande dos Marinheiros (...). Walter Peracchi Barcellos - Governador do Estado. Luiz Leseigneur – Secretário de Educação e Cultura (Diário Oficial, Ano XXVIII, 16 de Agosto de 1969, no. 30, p. 1).

O Governador do Estado do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições constitucionais, DECRETA:

Art. 1º - É denominado “Alvarenga Peixoto”, o Grupo Escolar da Ilha Grande Leste, no município de Porto Alegre. (...). Palácio Piratini, em Porto Alegre, 5 de dezembro de 1969. Walter Peracchi

Arquipélago, município de Porto Alegre, local das investigações da presente pesquisa, que será descrita nos capítulos posteriores. Ao saber da existência de um Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização¹⁸, ligado a essa escola e sob o impacto de uma realidade tão empobrecida em que encontrei mergulhados os alunos e suas famílias, iniciei minhas atividades, percebendo desde logo, que se fazia necessário olhar, ouvir, auscultar, fazer silêncio como também calar, “para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 1997, p. 132).

Vivi momentos de crise em que precisei refazer rapidamente conceitos e me libertar de preconceitos, orientações pedagógicas livrescas, crenças e certezas, como no caso da fuga dos alunos para as laranjeiras, em horário de aula e da aluna Taíse que preferia pescar cobras a estudar. Decidi escutar para além das palavras, “escutar a indagação, a dúvida” (FREIRE, 1997, p. 132), pois, desejava fazer um caminho novo neste espaço alternativo escolar, privilegiando a pessoa do educando no seu todo, ajudando-o “a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1997, p.140).

Barcellos – Governador do Estado. Luiz L. de Faria: Secretário de Educação Estadual (Diário Oficial, Ano XXVIII, 11 de dezembro de 1969, No. 127, p. 1).

PORTARIA 7986 - 7. Abril. 1982: O Secretário de Estado de Educação, no uso da delegação de competência conferida pelo Decreto Estadual no. 29. 008/79 e nos termos da Resolução no. 122/76, do Conselho Estadual de Educação, reorganiza, com vigência a partir de 1983, o Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, de Porto Alegre, classificado pelo Decreto Estadual no. 1.533, de 24 de abril de 1945, reclassificado pelo Decreto Estadual no. 19. 818, de 13 de agosto de 1969 e denominado pelo Decreto Estadual no. 20. 013, de 5 de dezembro de 1969, que passa a designar-se Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Alvarenga Peixoto, podendo o ensino de 1º grau ser completado na Escola Estadual de 1º e 2º Graus 1º de Maio, ambas sob a jurisdição da 1ª Delegacia de Educação, sediada no mesmo município. Plácido Steffen - Secretário de Educação Substituto. Registre-se e publique-se: Dolores Arruda – Supervisor Administrativo Adjunto (Diário Oficial, 15 de abril de 1982, p. 19).

PORTARIA no. 58 729 - 19. NOV. 1984: O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, face à Resolução no. 111/74 e Parecer no. 808/84 do Conselho Estadual de Educação, autoriza o funcionamento, a partir de 1985 e 1986, respectivamente, de 7ª e 8ª séries do ensino de 1º Grau, na Escola de 1º Grau Incompleto Alvarenga Peixoto, em Porto Alegre, que passa a designar-se Escola Estadual de 1º Grau Alvarenga Peixoto, sob a jurisdição da 1ª Delegacia de Educação, sediada no mesmo município. Francisco Salzano V. da Cunha – Secretário de Estado da Educação e Cultura. D - 26379 6-b 05/ dezembro (Diário oficial, 5 de dezembro de 1984, p. 9).

¹⁸ “O PROJETO ALTERNATIVO DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO ALVARENGA PEIXOTO, Parecer nº. 555/91, do Conselho Estadual de Educação, com ensino seriado, correspondendo aos objetivos de 1ª. a 4ª. série do 1º. grau, funcionando em cinco núcleos, foi criado para garantir escolaridade às crianças e adolescentes evadidos da escola oficial e/ou sem nunca ter passado pela mesma (...)” (Documento - Apresentação, folha 1).

Desejava superar a idéia de uma escola por demais comprometida com um conteúdo e currículo, dissociados, muitas vezes, da realidade a que atende, tornando-se rígida e inegociável. Com aqueles/as alunos/as também fui percebendo que precisava voltar a estudar¹⁹, a apropriar-me de novos conhecimentos, para melhor compreendê-los e, assim, desenvolver propostas de trabalho que contemplassem os desafios que se apresentavam nas diversas dimensões daquela realidade. No Projeto Alternativo, está a gênese de um trabalho de Oficinas de Artesanato e Cursos Profissionalizantes que desenvolvemos na Ilha, através da SOCIEDADE DE ESTUDOS COMUNITÁRIOS E ORGANIZAÇÃO PARTICIPATIVA – SECOP²⁰ – e que é um dos pontos de investigação que me propus realizar nesta dissertação de Mestrado e que explicitarei, posteriormente.

Nesta viagem, entro numa região onde, de longe, avisto duas realidades. Aproximo-me. Um grupo de pessoas, ocupando seu tempo em acumular mais e mais, gananciosamente, ansiosamente, sem pensar no “por que” ou “para que.” Um pouco mais distante, um outro grupo, bem mais numeroso e angustiado, porque quer fazer do trabalho a única ocupação da vida. Ter trabalho é a razão maior de viver, porque necessita subsistir. Não admite tempo vazio.

Chardin pergunta:

Pois bem, não seremos nós, nisto, uns Sísifos, uns enganados? Uma classe inteira de homens [e mulheres]²¹ tem vivido durante séculos servindo à outra classe privilegiada, sem perguntar-se se esta desigualdade era realmente irremediável ? (CHARDIN 1967, p. 59).

¹⁹ Cursei Psicopedagogia em 1994/5, na PUC/RS.

²⁰ SOCIEDADE DE ESTUDOS COMUNITÁRIOS E ORGANIZAÇÃO PARTICIPATIVA – Organização Não Governamental, fundada em 02/02/1994, “é uma entidade de fins beneficentes, educacionais, assistenciais, culturais, de promoção humana, bem estar social à infância, jovens, adolescentes e idosos nos meios mais desprovidos de recursos, dando ênfase à educação, à instrução em qualquer grau e ramo” (ESTATUTO - Folha 01), devidamente registrada, CNPJ 97263180/000-36, desenvolve suas atividades na Ilha Grande dos Marinheiros, onde mantém uma pequena casa de alvenaria, à Rua João Inácio da Silveira, 01, Bairro Arquipélago, dedicando-se, prioritariamente, ao desenvolvimento de Programas de Capacitação de adolescentes e jovens daquela área, incluindo, também, Oficinas com crianças e adultos.

²¹ Acrescentado pela autora.

Urge preencher o tempo de qualquer jeito, fazendo alguma coisa. Assim ficou estabelecido. Precisa afastar, neste movimento, o fantasma da “preguiça ou ociosidade” porque, segundo Ihe foi apregoado, “é a mãe de todos os vícios.” E todos acreditaram.

Parar no tempo para pensar, nem pensar; para buscar onde pode ser encontrada a mãe de todos os vícios, também não há tempo. Ela pode, como um vírus, estar dentro do tempo utilizado para não perder tempo! E daí ? Não importa o resultado desde que se mantenha ocupado, canse seu físico, produza a sensação do tal dever cumprido, justificando-se perante os outros, para não ser encaixado na categoria de “vadio”. Uma verdadeira agonia ! E o que está por detrás dessa agonia ? Uma idéia, talvez, fixada.

Uma idéia muito bem plantada que os faz convencidos de que investigar as causas da agonia é bobagem, é perda de tempo. Faz mal. 'Deixa que outros pensem em seu lugar e enquanto isso, trabalhe', dizem os seus moradores. “Dinheiro, salário, não é importante. O importante é a saúde. Deus dando saúde, tá bom”, repetem, sem aprofundar, que a saúde é consequência de necessidades básicas satisfeitas: comida, casa, reforma agrária, trabalho, salário digno, educação, lazer e festa. Mas não seria isso violência? O que é mesmo violência?

Vejo que não estamos a olhar para dentro das situações. Há um discurso que aparece por fora, mostrando o exterior, o contorno. Estou entrando dentro e percebendo uma outra realidade. Há, por dentro, um sentimento de inutilidade e de vazio, não perspectiva, em quase todas as pessoas que encontro. Meu olhar está bem posicionado ou pode ter resquícios de minha história, nele introjetado?

Vejo uma numerosa juventude, caminhando todo o dia, sem direção, mas querendo buscar algo. O discurso elitista fala de uma juventude que não quer nada com nada. Que não pensa no futuro. Será? Qual futuro está sendo proposto? O que é o futuro sem o presente? Desejamos, muitas vezes, entregar “coisas” aos jovens pobres, mesmo que com boa intenção, até numa atitude de descarte e de solução imediata. “Coisas” que até podem ser o saber, mas que Bouffleuer, tomando a palavra de Paulo Freire, faz um alerta:

Para o pedagogo brasileiro, há uma idéia que perpassa a análise das condições necessárias para a emergência do compromisso libertador com os oprimidos: o trabalho de libertação não pode se inspirar em métodos e atitudes que produziram a consciência alienada e, por extensão, a opressão. Por isso, para começar, o saber revolucionário não é uma dádiva a ser entregue aos oprimidos. A doação, mesmo que bem intencionada, sempre constitui uma atitude assistencialista e prescritiva, com menosprezo da capacidade de criar e de decidir dos oprimidos. Doar o saber ao povo é considerá-lo ignorante, é fortalecer a dependência, é impedir a volta da “consciência para si” (BOUFLEUER, 199, p. 115).

Quão tênue é a linha, que separa as nossas ações e atitudes, entre processos de libertação e assistencialismo ! Paulo Freire sugere que não bastam boas intenções ao realizarmos um trabalho comunitário, porque bem no fundo das “boas ações”, até mesmo “voluntárias”, pode se esconder a pressa em resolver “coisas” junto às classes populares, para dar-lhes um rosto mais parecido com a outra classe, um rosto “mais arrumado”, assumindo assim um “aspecto de gente.” Uma espécie de clonagem de classe, em que se utiliza os rostos dos pobres, como base de “impressão”, não ultrapassando a realidade de um xerox, ao avesso. Desmanchar a fôrma do modelo, que insiste em ser reproduzido, é o maior desafio que se coloca em nosso tempo.

Nesta viagem, reconheço, que no início desta trajetória fui sempre muito apoiada por minha mãe até porque nessa época, era a mulher que em situações tão adversas, geralmente, tomava a defesa do projeto da educação, garantindo a assiduidade dos filhos, à escola. Ela, que sentia o gosto por essa área da educação e da formação humana e que agora, já na idade madura, escreveu sua trajetória de vida em versos e em prosa, dos quais, transcrevi alguns na Proposta de Dissertação.

Foi a partir deste fato, que se animou a finalizar o livro “Rosa de Ouro”²², prefaciado por Nilton Bueno Fischer, onde declara que muito tem ainda a pesquisar: “Como é que tive a idéia de escrever tudo o que escrevi? Foi muita coisa ! E como tem coisa para escrever... Ah! Se eu fosse mais nova, como queria

²² No momento, o livro, encontra-se no prelo.

escrever mais! Tem muita coisa para ser pesquisada ainda. E como tem !” (VIEIRA, 2000, p. 110). Desde o início da década de 90, eu a animava a escrever a história de sua vida, ao que resistia, em função de ter estudado somente até a 3ª série do Ensino Fundamental.

Estou chegando a um tempo, nesta viagem, onde tenho vivido, no 7º andar do prédio da FACED/PPGEDU/UFRGS, uma profunda experiência de estudo e reflexão, de troca de saberes num verdadeiro entrelaçamento de idéias e de afetos, construção de novas amizades e de proposição de novos desafios. Para mim, soa especialmente a necessidade de um novo olhar sobre o ativismo de cunho salvacionista que, muitas vezes, na instituição religiosa, toma conta de seus membros, em detrimento da atenção à teoria, ao estudo acadêmico, privilegiando sobremaneira a área mecânica, o esforço físico, a reprodução de uma representação de Vida Religiosa dentro de uma concepção de negação da pessoa, especialmente, da mulher.

Assim, preparo-me para o desembarque desta nave imaginária, porque o tempo urge, o que não significa final da viagem, mas apenas uma chegada, pois, para o viajante, a beleza está na seguinte estação, na seguinte parada, no seguinte refúgio. Confesso, que esta experiência envolveu-me inteira em suas tramas, tecidas por fios de lembranças, de saudades, de ganhos e perdas, de dúvidas, de outros saberes e de novos olhares. A sabedoria, que busca significados para a continuidade de uma ou de muitas vidas, que se fazem e refazem em ciclos, como bem me ensinaram os ilhéus, especialmente Ronan, Jair e Fábio.



As ilhas agora estão falando:
Porque estão perto,
ao alcance da cidade toda,
que precisa ouvir o que elas têm a dizer:
sua história, suas histórias.
Luis Augusto Fischer (1995).

3 O CONTEXTO DAS HISTÓRIAS. A Ilha Grande dos Marinheiros: Porto de minhas investigações

... e não ignoro que todas as ilhas,
mesmo as conhecidas,
são desconhecidas
enquanto não desembarcamos nelas
(SARAMAGO, 1998, p. 27).

Aproximo-me desta ilha com aquela disposição de Moisés, figura bíblica, que diante do mistério maior sente como que de algum lugar viesse uma voz, dizendo: “tira as sandálias” (Êx 3, 5). Tirar as sandálias, para mim, remete a uma atitude pedagógica e a um acolher com o coração as pessoas, suas histórias de vida, lutas, faltas, sonhos, enfim, encantos e desencantos.

Tirar as sandálias, ou seja, despir-se das certezas e verdades como receitas prontas, do sentir-se mais que o outro, saber mais que todos, ensinar em mão única, levar algo para alguém, mesmo que esse algo seja o conhecimento que, neste sentido, pode ter um sabor de colonização ou de imposição. Nesta ilha pode estar enterrado um tesouro de possibilidades e de respostas à minha sede de busca, como também de profundas aprendizagens. Por isso, é preciso cavar com tempo e muita entrega.

Talvez eu possa descobrir ser esta sede uma sede coletiva. Assim, que aproximando-me um pouco mais, aporto nesta Ilha, que seguramente encherá de significado a minha busca, local onde se desenvolve esta pesquisa, que passo a apresentar.

Uma ilha com seus 15 Km de comprimento e habitada em toda a sua extensão, por autóctones e migrantes que, ao norte, zona rural, vivem da plantação, criação de animais e coleta de capim; ao sul, da coleta e reciclagem de materiais e da criação de porcos²³.

Ilha - irmã das outras ilhas²⁴, formando um “arquipélago de grande beleza, berço de trezentas e nove espécies de plantas nativas, propagadora da flora aí existente e de 108 espécies, ou um quinto, de aves do Estado” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 9).

Ilha rodeada pelos rios Gravataí, Jacuí, Caí, dos Sinos, sendo atravessada pela Rodovia BR 116, que liga através da Travessia Getúlio Vargas, desde 1958, o Chuí ao Norte do país. Ilha das fortes enchentes que fazem os ilhéus mais sofridos, perdendo, a cada período, o quase nada que possuem.

Ilha de onde se dizia: “Sem Tekohá não há Tekó”, ou seja, “sem território, - Tekohá - os guaranis não poderiam plantar, caçar, pescar e buscar matérias-primas como pedras, argilas, corantes para a feitura de objetos de pedra ou cerâmicas. Território onde os guaranis criaram uma cultura e um modo de vida próprio. Tekó é a palavra, a língua, a tradição, os costumes, enfim a própria cultura, a vida guarani” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 17).

Ilha que fora, no século XVIII, cenário de quilombo, tempo de repressão escrava, cujos remanescentes são chamados ainda hoje de “paus de fumo.” Ilha do “nóis semu genti” numa reafirmação de seu valor, como pessoas, seres de

²³ A partir de 1999, a situação da criação de porcos vê-se modificada em função de uma iniciativa da Fundação Zoobotânica, proibindo tal atividade produtiva pela impossibilidade de condições de espaço, de higiene e de ausência de políticas públicas.

²⁴ Entre elas, as ilhas habitadas: Pavão, Grande dos Marinheiros, Flores e Pintada, Mauá, formando o Bairro Arquipélago, município de Porto Alegre.

sentimentos, emoções, desejos, saberes e sonhos, sínteses de múltiplas possibilidades.

Ilha da Noiva a Cavalos que segundo a lenda aparece nas noites de lua cheia, onde os moradores dizem: “juro que vi” (informação oral), como também juram que vêem um barco cheio de gente, remando, ao norte. Barco que teria afundado em tempos idos. Lendas como as da bruxa e do lobisomem sendo recuperadas nessa comunidade, pela Oficina de Vídeo Documentário²⁵, realizada pelo grupo adolescentes²⁶, com monitores/as²⁷ do Projeto que a SECOP manteve com a UFRGS, em 1999 e que se chama “Ilha Assombrada: realidade ou ilusões?”

Ilha onde convivem em conflito várias etnias representando indígenas, negros, alemães, italianos e poloneses. Ilha do silêncio “desconfiado” frente ao visitante; do “não sei”, “não vi”; da comunicação rápida de uma ponta a outra de seu território, sinal de resistência. Ilha que conheceu seu tempo áureo, no início do século passado, quando estava ali “instalada a Companhia de Petróleo Ipiranga, o porto de aviação e o primeiro aeroporto (primeiro hidroporto) comercial do Brasil” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 94).

Ilha que “em 1927, viu um pássaro voador, com duas enormes asas fixas, ruidosamente pousar em suas águas, para fascínio dos porto-alegrenses” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 93-94).

Ilha de onde “no dia 30 de dezembro de 1929 saiu o vôo especial do hidro Atlântico, para levar Getúlio Vargas ao Rio de Janeiro, onde difundiria sua plataforma como candidato à presidência da República” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 95).

Ilha que fazia do rio uma estrada diária, transportando através de barcos e lanchas, leiteiros, pescadores, professores, funcionários públicos e capineiros,

²⁵Banco de Imagens e Efeitos Visuais – Instituto Latino Americano de Estudos Avançados. Av. Bento Gonçalves, 9500 – Campus do Vale – Prédio do ILEA 43322 – POA/RS.

²⁶ Cintia Maia da Silveira, Débora Chaves de Oliveira, Greice da Rosa Chaves, Jairo Botelho, Pâmela Gomes Chaves, Ricardo Lourenci Fraga, Vilmar Castro da Silva.

²⁷ Alfredo Barros, Rafael Devos e Silvia Cavichioli orientados por Ana Luiza Carvalho da Rocha. Música de Martin Mércio.

enfim, todos que se movimentavam em direção ao trabalho e à venda de seus produtos. Transportavam, também, catequistas, como as Missionárias de Jesus Crucificado, Carmen Barbosa e Anita Moreira e Júlia Felix²⁸, que no início da década de 50, saíam da Paróquia Nossa Senhora das Dores para atender a catequese nas ilhas²⁹ do Pavão, Marinheiros e Pintada e, hoje, 1993, transporta a nós, professoras, até os Núcleos SADI e Nossa Senhora das Águas, durante o tempo das cheias.

Ilha cheinha de crianças e jovens que transitam o dia todo, sem destino, em suas ruas e ruelas, misturando-se aos muitos cachorros, porém, “amigos do homem” e, às muitas carrocinhas³⁰ que num vai e vem, cruzam a ponte para buscar o que Porto Alegre lhes oferece, dia e noite, de suas sobras³¹ em forma de “lixo”, chamado “material reciclável”, para a sobrevivência dos ilhéus.

Crianças, que fazem da escola seu principal programa de todos os dias, como o espaço do convívio social, do encontro com os amigos e do passeio, mesmo que seja para repetir, três, quatro, cinco ou seis vezes a mesma série, conforme atesta o depoimento do aluno Cássio: “eu não sei porque rodo sempre na 1ª série, todo o ano. E eu nunca falto” !

Ilha da aluna Vanda, negra, que disputando em 1995, com pés descalços, a corrida rústica entre as escolas estaduais de Porto Alegre, conquista a medalha. Da aluna Rose, que apesar de ser considerada um “problema na escola”, criou no pequeno espaço de sua casa um ambiente escolar, onde atendia colegas em

²⁸ Acompanhadas pelas senhoras Osmarina Costa e Francisca Urbano, conhecida como Chiquita.

²⁹ O Arcebispo D. Vicente Scherer referindo-se às missionárias, disse: “Nós fizemos bem em trazer as missionárias para cá. Vejam! Até nas ilhas do Guaíba, elas estão trabalhando, lá, onde ninguém quer trabalhar!” (Casa Coração Eucarístico de Jesus. 1952, n. 1, fl. 92).

³⁰ “Carroças que estão passando, atualmente, pelo processo de cadastramento e emplacamento pelo INPAMA e EPTC, cujo condutor deve ter, no mínimo, 14 anos. O decreto federal no. 24645, que rege a fiscalização dos animais no país, autoriza a instituição de associações” (REDE ILHAS. **Ata n. 38**, 13 de junho de 2000).

³¹ “Ousamos predizer, entretanto, que várias alternativas poderão ser criadas justamente através de “sobras” às quais, mais do que descartáveis, são matéria prima de primeira qualidade para isso. O tempo dirá...” (FISCHER, 1995, p. 110).

horário inverso ao da escola oficial. Participando, em 1995, de uma Oficina de Artesanato - Projeto da SMED - foi contemplada com uma viagem a Londres pelo trabalho produzido com sucatas.

Ilha dos jovens remadores. Dos construtores de barco. Do Hotel da Ilha. Ilha da corrida de charretes. Do campo de futebol. Do jogo do osso. Ilha de grandes amores e de alta violência. Da crença de que “achado não é roubado.”

Ilha que provocou em mim o desejo de uma inserção em sua realidade, nela fixando residência durante 18 meses.

Outrora sedutores, ilha e rio, pela variedade de peixes que, assados na taquara, à maneira típica herdada pelos ilhéus de seus antepassados, numa viva demonstração de sua cumplicidade e motivo de saudades: “o rio pra nós era como uma mãe” (Cláudio, pescador). - “Desse memo rio que antes vinha a fartura³², agora vem a fome, pois, tá tudo poluído” (Manoel, artesão).

Ilha dos teares, arte de tramar fios e cores, numa verdadeira dança nos dedos de artesãs e artesãos.

Ilha da COOPARIG. Cooperativa da qual uma moradora faz a seguinte leitura: “Como perdi meu tempo em trabalhar para a COOPARIG, desde menina. As pessoas não ganham nada. Só trabalham pra não passá fome. Nós só era pra trabalhá. Eu me arrependo de não tê aproveitado pra estudá. É que nós era muito

³² “Ao mesmo tempo, o comércio se intensificava, novos caminhos se abriam dentro de Porto Alegre em virtude da grande movimentação de transporte e troca de mercadorias. A população crescia e assistia à urbanização da vida comunitária, sendo necessário que as atividades econômicas se diversificassem. Aqui, então, a pesca desponta como uma alternativa econômica atraente, por serem os rios abundantes em peixes de várias espécies, de baixo custo e fácil comercialização. A Câmara Municipal de Porto Alegre já tinha providenciado, desde 23 de outubro de 1781, na arrematação da primeira banca do peixe – arrematada por João Ribeiro de Almeida – conforme anais da Câmara. Temos, portanto, o Estado já tentando disciplinar o mercado do peixe para dar à população mais uma variante alimentar, o que demonstra a importância da pesca. Estavam prontos o lugar e os meios para que muitas famílias vivendo em dificuldades, sem terra e excluídas da vida econômica, encontrassem uma maneira de subsistir no Arquipélago, através da exploração da pesca e pequena agricultura, com o uso exclusivo da mão-de-obra familiar” (GOMES; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 61).

irmão e o poço que a gente ganhava, ajudava a trazê comida pra casa. Se fosse hoje, eu ia estudá” (informação oral). Outra moradora reflete: “Trabalhei anos e saí com perna de anão, pois, não recebi nada. O que eu ganhei de herança foi uma tosse, que não me larga, fruto da lavação de lã, no rio, com água pela cintura” (informação oral).

Ilha abastecida pelo caminhão-pipa³³ do DMAE, em que os moradores recolhendo a água em toda espécie de vasilhames, desafiam os princípios da higiene e da saúde pública, transformando-se em motivo de luta permanente pela sua extensão, através de canalização, no Fórum da Rede Integrada. Assunto presente na sua pauta de reivindicações, que continua questionando a Fundação Zoobotânica³⁴: por que não contemplar todas as famílias com água encanada e não somente àquelas que residem a 20 metros da rede do DMAE ?

Ilha que vê sua condição de miséria, premiada no Festival de Cinema de Gramado, como “Ilha das Flores”³⁵. E que apesar de tudo, continua à margem da sociedade que a produz, cujas imagens uma câmera cinematográfica não consegue modificar.

Ilha de mulheres lutadoras na busca de sobrevivência: bordadeiras, fiadeiras, tecelãs, domésticas, cozinheiras, capineiras, carroceiras e papeleiras. Mulheres, que “empurram” seus filhos para a escola na esperança de um futuro

³³ “O abastecimento começou com o DMHAB a quem pertenciam os caminhões-pipa, na década de 70. Na época eram 3 caminhões. Na década de 80, passou para o DMAE. Hoje, na Ilha Marinheiros Sul, os caminhões fazem uma média de 78 viagens por mês com mais ou menos três caminhões, com capacidade de 7000 litros e 14000 litros. 78 viagens de 7000 litros e 36 viagens de 14000 litros. Lado Norte: 164 viagens de 7000 litros e 60 viagens de 14000 litros. Cada família tem direito a receber 3000 litros por semana em uma visita, o que não acontece por falta de reservatórios. Em 1999, foram colocadas 3 caixas de 5000 litros – fruto da discussão na Rede Integrada Ilhas - em pontos estratégicos, como: Galpão de Reciclagem, SADI e Zona NORTE. Para os motoristas, o trabalho é estafante e exige muita atenção, porque há muitas crianças e animais transitando. 11 caminhões são próprios do DMAE e 4 são locados. Trabalham 15 motoristas e 1 auxiliar – operário especializado –, em cada caminhão pequeno e 2 nos caminhões grandes” (Setor Administrativo do DMAE).

³⁴ “Em 14 de janeiro de 1976, é criado o Parque Estadual Delta do Jacuí, através do Decreto no. 24385. Em novembro do mesmo ano, pelo Decreto no. 25901, é instituído o Conselho de Coordenação e Orientação do Parque Estadual Delta do Jacuí com a finalidade de elaborar e manter um plano geral do Parque” (REVISTA ETHERA, 1992, p. 06).

³⁵ “Talvez fosse interessante assinalar que o filme Ilha das Flores, premiado muitas vezes, foi inspirado, em grande parte, em tomadas amadoras de assessores desses projetos e revela, com

melhor para eles, pois: “não quero que eles passe o que nós passemu, sem estudo” (Marta recicladora). Porém, escola de qualidade que abrace o sonho de suas filhas e filhos, confirmada por Simone (professora do MOVA): “pelo amor de Deus, meu filho, estude para não ficar igual a mãe.” Essas mulheres, estão propondo uma ruptura com o mundo do desconhecimento, construído sobre a negação de direitos de uma escola para todos, com a ausência do acesso ao mundo do conhecimento elaborado, universal que, para elas, de alguma forma, foi impedido. Com a falta, historicamente construída, de uma política educacional que as capturassem, rompem e antevêm para o filhos, em mediação com a escola, um outro mundo, diferente e melhor do que este, que experimentam e no qual sobrevivem.

Mundo, que no seu entendimento, passa necessariamente pela escolarização. Esse mundo, que experimentam, não é o que desejam para quem amam, porque quem ama não é capaz de suportar tamanha negação. Ao negar esse tipo de mundo para os filhos, na verdade, essas mães negam a negação e abrem-se para o grande mundo, universalizando a leitura dos seus pequenos mundos, submetidas a viver, não por vontade própria mas por mecanismos que nem mesmo elas conhecem e que, muitas vezes, remetem ao “destino” ou à “vontade de Deus.”

E, aquela mãe questiona, apesar de sua pouca escolaridade, o tipo de escola, que ainda insiste em se apresentar como opressora: “A professora brigou com ele e bateu³⁶ na cara dele e ele tem 7 anos. Se eu soubesse que na escola ia acontecer isso com o meu filho eu ia deixar ele em casa, ficar burro como eu sou burra. Neste gemido da mãe, a dúvida: “mas que escola é essa, que bate na criança?” Não consegue delinear como a escola deve ser no seu conjunto

extrema sensibilidade a agudeza crítica, como populações excluídas sobreviviam (sic) do lixo doméstico, antes da implantação da coleta seletiva” (FISCHER, 1995, p. 101).

³⁶ Conforme Ferreira (1993, p. 521), “bater quer dizer: sovar, espancar.” Esta prática, escolar e/ou doméstica, contraria o projeto de formação humana e traz danos às pessoas atingidas, como podemos ver no texto da minha aluna Tânia, ampliando a nossa compreensão sobre o assunto: “Assim começo a contar minha quase vida. Eu nunca tive uma vida boa e saudável. Sempre levando xingão e apanhando. Eu não apanho de chinelo e nem de cinto, como as outras pessoas. Eu apanho com palavras (...)” (Do caderno de temas, 3ª série, EE de 1º Grau Incompleto Alvarenga Peixoto, 1996).

curricular, mas entende que neste modo de tratar com os educandos, ela não a reconhece, preferindo ver seu filho “ficar burro” a ser maltratado, no lugar onde se espera a construção do respeito pela pessoa, pelo “ser gente.” E continua: “ela me visitou, gostei dela, da professora.” Mas o meu filho se queixava: “mãe, eu não consigo fazer as coisas, a professora aperta o meu braço, aperta a boca.”

Sua voz denunciante chama outras vozes até então abafadas pelo medo, pelo preconceito de que quem não é estudado não pode falar com os que detêm o saber, ao que em verdadeira catarse, como que redimindo gerações caladas, unem-se, fazendo dilatar a queixa:

Esta mesma professora, há dois anos, quando dava aula no Projeto da Ilha do Pavão, fazia gato e sapato da minha filha: beliscava de deixar o braço todo roxo, chamava de burra. Puxava os cabelos das gurias, botava ela com força pra rua, pra não deixar entrar, porque chegou tarde. Dizia: por que tu não estuda em casa? A tua mãe deve ser mais burra que tu (REDE ILHAS. Ata n. 24, 27 de outubro de 1999).

Há um inconsciente emergindo e uma experiência histórica sendo chamada a “nomear” (MELUCCI, 2001, p. 169), a dizer a palavra, antes sufocada, quase gritando: assim fizeram com nossos antepassados; assim, insistem em reproduzir em nossos corpos e nos corpos de nossas filhas e filhos, nossos descendentes ! Nós, que acreditávamos que na escola se trabalhava a educação, a formação humana, vemos, muitas vezes, situações de tortura, colonialistas, próprias “para o conhecimento-regulação, onde se insiste em conceber o outro como objeto e não como sujeito” (SANTOS, 2000, p. 244-246). Nazareti, líder comunitária, numa tentativa de leitura do que está acontecendo, reflete, mostrando a pele de seu braço: “o problema está na pele, na cor da pele” (ATA REDE ILHAS, n. 24, 27 de outubro de 1999).

Com Santos (2000, p. 30), nos perguntamos: “como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e, as suas formas de ver e conhecer o mundo, se tornaram impronunciáveis?” Os ilhéus vêem reproduzida em sua carne o dilema de um tratamento desigual, não

respeitando a diferença. Percebe-se um grito, trancado na garganta deste povo, denunciando e exigindo, ao mesmo tempo, que seus direitos e os direitos de seus descendentes passem por políticas públicas, que contemplem uma escola de boa qualidade para todos, que anunciem para além do desenvolvimento das habilidades da escrita, da leitura e da conta.

Ilha das mulheres-mães, visitadoras semanais do Presídio Central, que guarda seus maridos, pais de suas filhas e de seus filhos, sobrecarregadas pelo dia a dia da sobrevivência.

Ilha das festas de Iemanjá, de Oxum e Ogum e das Senhoras Aparecida, Navegantes, Conceição e das Águas.

Ilha do Galpão da Reciclagem - Associação das Mulheres Papeleiras -, cuja notícia de luta já percorreu países e continentes, emitindo luzes de organização, construção coletiva do trabalho, participação nos lucros e ação cooperativa.

Ilha da E.E. de 1.º Grau Incompleto Alvarenga Peixoto, hoje, Ensino Fundamental. Da Creche Comunitária Tia Jussara. Das Associações Comunitárias e de entidades, que fornecem sopa diária, ranchos, cestas básicas, leite e pão, chamados “quilininho de cada.” Ilha da SECOP com Oficinas e Cursos profissionalizantes. Do Módulo FASC. Do Posto de Saúde³⁷. Do Clube de Mães com a Oficina de Pães. Do Centro Marista Nossa Senhora das Águas. Das Igrejas com suas pastorais.

Ilha que vê sua condição de miséria premiada no Festival de Cinema de Gramado, como ‘Ilha das Flores’³⁸. E que apesar de tudo continua à margem da

³⁷ Dr. Renan, médico coordenador do Posto de Saúde da Ilha Grande dos Marinheiros informa: “das últimas 100 crianças nascidas, 95% são de risco de desnutrição e há uma epidemia de bicho do pé, nas ilhas. Há necessidade de saneamento básico, de ampliação do prédio do Posto de Saúde e de profissionais”, pois, aquela “Unidade não tem condições de armazenamento” (REDE ILHAS. Ata n. 11, 14 de abril de 1999).

³⁸ “Talvez fosse interessante assinalar que o filme Ilha das Flores, premiado muitas vezes, foi inspirado, em grande parte, em tomadas amadoras de assessores desses projetos e revela, com extrema sensibilidade a agudeza crítica, como populações excluídas sobreviviam (sic) do lixo doméstico, antes da implantação da coleta seletiva” (FISCHER, 1995, p. 101).

sociedade, que a produz; imagens, que uma câmera cinematográfica não consegue modificar.

Do SEJA³⁹ e do MOVA⁴⁰. Ilha da 1ª Região do OP da Capital. Da presença do Conselho Tutelar.

Ilha da experiência do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização. A Rede faz memória desse Projeto em reunião, onde foi lamentada a sua extinção⁴¹ “alterando a política de atendimento aos alunos”, ao fazer o resgate histórico da luta para que os estudantes continuassem na escola: “Graças ao empenho de Lúcia Rosane de Souza, Conselheira Tutelar, mediadora entre a comunidade e o Ministério Público, da comunidade da SADI e da professora Olga Vieira foram conseguidas Kombis, para o transporte dos alunos distantes. (REDE ILHAS. Ata n. 09, 16 de março de 1999).

³⁹ “SEJA – É o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989 pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Fundamenta-se em princípios políticos pedagógicos que desdobram-se em três eixos principais: A Construção Plena da Cidadania, a Transformação da Realidade e a Construção da Autonomia Moral. A organização curricular possibilita o ingresso e o avanço do aluno em qualquer época do ano. A frequência não é obrigatória, pois baseia-se no compromisso grupal. O currículo é democrático e transformador, representados da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade” (PMPA/SMED/SEJA; 1998, p. 17). A modalidade de seriação para a continuidade do processo escolar foi substituído pelas Totalidades de Conhecimento. O currículo apresenta-se de forma multidisciplinar em seis Totalidades de Conhecimento, referentes ao Ensino Fundamental. As Totalidades 1, 2 e 3 correspondem ao processo de Alfabetização. As turmas constituem-se, em média, por 25 alunos para cada professor. Às Totalidades 4, 5 e 6 correspondem as disciplinas do currículo: Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Português, Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística. A carga horária é idêntica para cada disciplina, pois, o SEJA acredita, que todas as disciplinas tem igual importância, na construção do conhecimento” (BRUNEL, 2001, p. 78),

⁴⁰ “O MOVA-POA, é o Movimento de Alfabetização de Porto Alegre, criado em 1997, implantado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em parceria com as mais diversas entidades da sociedade civil organizada. O objetivo principal do MOVA⁴⁰ é reduzir significativamente o índice de analfabetismo na cidade de Porto Alegre. Propõe-se, também, a resgatar a cidadania, através da alfabetização e possibilitar o acesso ao conhecimento e ao mundo letrado a todos. Fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire, onde o aluno não é visto somente como um receptor de conhecimentos, mas valorizando suas vivências e os saberes, que ele traz para a sala de aula, reconhecendo-o como sujeito de sua educação” (BRUNEL, 2001, p. 84).

VERA NUNES

A escola onde funciona um dos quatro Núcleos do Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização do Conselho Estadual de Educação, na Ilha Grande dos Marinheiros, possui uma rampa de acesso nos moldes de um prédio público de grande porte. A frequência no es-



...ora está tudo ruim”, diz André, que além do alfabeto, aprendeu a plantar e selecionar o lixo.

TURNO — A professora destacada para o Núcleo, Olga Vieira, 48 anos de idade e 21 de magistério, também não obteve resposta. Com a carga de 40 horas, reduzida para a metade, ela só leciona um turno e em outra escola semelhante. A pro-

⁴¹ Conforme ZERO HORA, Editoria Geral, 19 de abril de 1993, p. 33: “**Ovelhas e cabritos** brincam no prédio de uma escola fechada.”

Ilha do time de futebol feminino⁴², iniciativa de um jovem morador, Maicon Luiz Gonçalves Chafado, voluntário, que enfrenta todas as dificuldades próprias de uma sociedade machista: “Muitas pessoas da comunidade não entendem este trabalho. Acho que aquele lance de mulher só ficar lavando louça em casa e, cuidando das crianças, - a mulher e o homem devem assumir - é coisa do passado” (Entrevista de Maicon, 10 de dezembro de 1998).

Ilha da REDE INTEGRADA da Criança e do Adolescente⁴³. Rede que integra e balança os “Semu Genti”, como afirmação do valor como pessoa e indicação de que, como tal, quer ser olhado e entendido: como gente, como pessoa, que tem o seu espaço garantido na teia das relações humanas e sociais, em suas multi-dimensionalidades. Esta Rede é compreendida por um serviço social, cujas concepções de mundo, homem e sociedade, integram-se às práticas locais de gerenciamento da vida. É composta por entidades governamentais, não governamentais e comunidades do Bairro Arquipélago, que apresentam demandas e discussões, articulando-se com a sociedade e órgãos dos governos, chamados a sentar juntos, fazendo proposições e encaminhando soluções.

Milene, reflete:

A Rede é um espaço legitimado pela comunidade. Hoje, o trabalho de assistência social só existe, porque está articulado com esta Rede de apoio. (...), na Rede se ouve a demanda, com a comunidade participando, ativamente, se articula com as Secretarias, se traz pessoas para conversar, se monta comissões e se consegue levar adiante o trabalho. Hoje, estamos com ONGs, com Universidades chegando para trabalhar nas ilhas. A UFRGS, para atender na área da educação: dificuldades de aprendizagem, formação de professores, plantas medicinais e a UNISINOS, na área da

⁴²A SECOP articulou, com a RBS, a edição de uma matéria sobre este trabalho, que foi ao ar no TELEDOMINGO, de 20 de agosto de 2000.

⁴³ Do Histórico da REDE ILHAS: “A REDE ILHAS tem seu início em 1995, a partir da Conferência Municipal da Criança e do Adolescente com o Pacto pela Infância. Tinha como finalidade garantir os direitos da criança e do adolescente, prevenindo possíveis violações destes direitos. Nas reuniões, discutiam-se “casos”, que eram atendidos em comum nos serviços. Em 1999, começou a ser relativizado esse trabalho “**para**” a comunidade, abrindo a possibilidade de um trabalho “**com**” a comunidade. Começou-se, então, a convidar outros serviços para a Rede e discutir dificuldades comuns. Paralelo a esta discussão, os usuários dos serviços e lideranças, em geral, começaram a entender a Rede como espaço de discussão comunitária, trazendo suas questões e dificuldades de inclusão ou de uso dos serviços. Acontece na Rede das Ilhas, então, um espaço de diálogo da comunidade e serviços, buscando melhor atender as crianças e adolescentes; começa-se a construir um espaço de discussão com a participação dos usuários” (Da entrevista de Milene, jan./2000)

psicologia: violência doméstica, vínculo materno... Nós somos os mediadores do processo educativo e a comunidade está respondendo. E, também, as boas parcerias que se tem feito: com o Clube de Mães, por exemplo. Rede é saúde, é água, é bicho do pé, é educação, é articulação. Ela é tudo o que atinge as famílias, as pessoas, as comunidades (Da entrevista com a Assistente Social da FESC/ Módulo Ilhas, em 21 de janeiro de 2000).

A Rede representa uma nova maneira de trabalho comunitário nas Ilhas⁴⁴, onde as pessoas, em conjunto, sentam juntas para além de opinar sobre seus afazeres, comprometem-se em sua execução, ativamente. Percebe-se um encontro dialógico de entidades e moradores/as, com fins de melhorias e construções do espaço social, onde convivem as múltiplas formas do “semu-genti.”

⁴⁴ “Esse modo de FÓRUM, aqui da Rede Ilhas, é muito importante. Porto Alegre precisaria dar esse passo e o mais importante é que não integra só o OP” (Cintia Finger/DMLU). (REDE ILHAS. Ata n. 14, 26 de maio de 1999).

4 HISTÓRIAS DO CONTEXTO⁴⁵

Neste capítulo, pretendo contextualizar as histórias em que nas vivências, chamadas Histórias do Contexto, desejo registrar meu entendimento sobre a construção pedagógica neste espaço e o que estas podem representar, quando afetivamente saboreadas. Por isso, busco no baú da experiência advinda do encontro com crianças, adolescentes e jovens do meu fazer pedagógico na Ilha impressões arquivadas na memória e registradas em forma de pequenas histórias, fruto de um olhar contemplativo, que lançava sobre cada cena, enquanto acontecia e que alimentava minha reflexão, quando eu estava no ônibus, Linha 718, em direção à Ilha ou quando caminhava para chegar ao Núcleo SADI⁴⁶, onde moravam os alunos.

Nas histórias, o exercício do ouvir, o exercício da pronúncia do mundo e da palavra, que vem das alunas e dos alunos, projetando para dentro do sistema educacional e de suas propostas pedagógicas, muitas vezes fechadas, prontas e determinadas, luzes que podem nos desestabilizar, como o chamamento de Bruninha, quando grita: - “Vem cá, professora, pega um balanço, também”, como veremos adiante.

⁴⁵ “(...) para investigar un “problema” educativo es imprescindible hacerlo en función del contexto social, la concepción política, la cultura, la economía y la realidad educativa donde éste se gestó” (MOLINA, 1997, p. 114).

⁴⁶ Hoje, Centro Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas.

É o jogo proposto por Freire (1981, p. 66), quando diz, que o educando não é "recipiente", não é "vasilha", mas que ele constrói o conhecimento com o educador, e constrói também o espaço como uma forma de apropriar-se do processo de ser gente. Porque "roubados na sua palavra" (FREIRE, 1981, p. 38), quis tornar-me com eles, "companheiros de pronúncia do mundo, pois neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 1981, p. 95). As histórias, narradas até aqui, podem servir como uma pequena mostra do momento pedagógico na Ilha, que nos envolveu a todos, enquanto sujeitos da educação, presentes na escola e nos cursos da SECOP.

Anunciam e denunciam situações, valores e conceitos que, de certa forma, estruturam rigidamente a escola enquanto espaço educativo e a educação, enquanto projeto institucional. Inscrevem, no seu bojo, representações que fundam, no imaginário popular, idéias de escola, trabalho, cidadania, exclusão social e formação para o trabalho. São idéias embrionárias, que se fermentam ao longo das trajetórias dos sujeitos, nas suas relações, dentro e fora da escola.

É preciso lançar um novo enfoque sobre tais idéias. Daí a materialização das representações em fatos, a partir da contextualização das histórias. Ao utilizar-me das histórias, como pre-texto, para a construção do problema de pesquisa, proponho-me a uma opção teórico-metodológica que resgate o sentido coletivo dos enigmas que entrelaçam sujeitos e instituições da educação na Ilha Grande dos Marinheiros, constituindo um conjunto de representações que apontam suas presenças e ações nos espaços educativos. É o momento de dizer, por ações, que como seres em relação, "a educação implica na superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores-educandos" (FREIRE, 1981, p. 67), onde todos estão interagindo e, fazendo germinar sonhos, de uma maneira diferente de se fazer educação.

Tais vivências tomam forma, à medida em que as nossas relações vão se estabelecendo, produzindo de imediato uma revolução de olhares e instaurando

múltiplas perplexidades, de como eu olho e sinto e como sou olhada e sentida. É um momento de novas criações em que, o representar e o ser representado se constituem como estratégia de novas construções históricas. Momentos onde, sujeito e contexto, passam a se ressignificar no cenário da Ilha. Esta perplexidade vai capturar os textos produzidos por este contexto, através da fala, das situações vividas, do silêncio, da inquietação e da sabedoria do povo da Ilha.

Vendo as condições precaríssimas de sobrevivência, como que “tropeçando na dor humana” (FREIRE 1997, p. 82), tudo aguçava minha reflexão, fazendo-me projetar, como em um “filme”⁴⁷, imagens para além do que estava presenciando, observando e ouvindo. Processo que alimentava meu desejo de voltar no dia seguinte e aprofundar sempre mais esta relação, que se tornava a cada momento mais rica, mais cheia de significado. Procurava colocar os personagens, no caso, os estudantes protagonistas, como que num pano de fundo e imaginava-os falando sobre suas vidas, histórias, realidades, negações, razões, sonhos e desejos, tudo convidando-me a acionar o botão da compreensão, da compaixão⁴⁸, - não complacência -, do assumir o seu lugar, pedindo emprestado seus olhos, para com eles e, através deles, poder olhar e sentir o que estavam vendo, sentindo, decodificando e elaborando. Compaixão, que para Roy (2000, p. 173), significa “padecer mútuo, estremeamento em nós da dor do outro, que surge no ponto exato da impotência da ação.”

Buscando e vendo, através do mesmo foco da câmera do olhar, não só a carência, mas a sua ultrapassagem, deixando-me atingir por ele. As histórias, por mim testemunhadas e vividas são subsídios teóricos, que nutrem a reflexão pela sua riqueza de representações e possibilidades de se verificar através das

⁴⁷ Imagem inspirada em Leda, egressa do Pós-Alfabetização, Núcleo SADI, quando do nosso encontro no ônibus, Linha 718, em direção às ilhas, no dia 14 de agosto de 1999: - “Professora, quando estou triste e quero lembrar de alguma coisa boa na minha vida, vou em pensamento, lá em cima, na SADI, e passo como um filme do tempo das nossas aulas e me alegro, fico bem de novo. Sempre faço assim ! Como foi bom aquele tempo, né professora! Ah! Como eu queria que voltasse” ! (informação oral).

⁴⁸ “Compaixão não é um sentimento menor de “piedade” para com quem sofre. Com-paixão, como a filologia latina da palavra sugere, é a capacidade de compartilhar a paixão do outro e com o outro. Trata-se de sair de seu próprio círculo e entrar na galáxia enquanto outro para sofrer com ele, alegrar-se com ele, caminhar junto com ele e construir a vida em sinergia com ele” (BOFF, 1999, p. 126).

mesmas, as transformações que produzem na formação humana dos sujeitos, em suas trajetórias de vida. Para compreendê-las, de forma mais objetiva, é fundamental resgatá-las através de um olhar retrospectivo, como as que seguem, que são uma simbologia do vivido e que, ao socializá-las, proponho novos desafios ao modo de ser da escola.

4.1 - A saída para as laranjeiras

No primeiro dia do encontro, em sala de aula, tentando estabelecer um canal de comunicação entre eu e o grupo de 15 alunos⁴⁹ fui surpreendida pela retirada de todos, convocados por uma colega de turma, numa demonstração de grande liderança de sua parte a mensagem de que ali, o espaço teria que ser conquistado. Era um território marcado e demarcado e havia gente ocupando. Neste momento, entrou a reflexão da senhora caseira⁵⁰, reflexão, que denuncia um modo de olhar as pessoas, em suas múltiplas relações, traçando o perfil da turma, chamando-me a tomar atitudes e a julgar de acordo com a sua maneira de ver e ao mesmo tempo em que definia os papéis de cada um:

Professora, eles tão tudo no mato, caçando laranja verde. Eu só quero lhe avisá uma coisa: - Aqui são tudo marginal, são uns diabo. Tô só querendo ajudá. Se a senhora não pegá as rédia agora, não vai segurá essa gente; eu conheço bem. Eu tô aqui pra cuidá desta casa mas não sô da raça deles. Aqui é tudo filho de índio e de negro. São tudo vagabundo e gostam só de robá. Cuida bem da sua bolsa, porque eles não respeitaram nem as professora. E tem mais: - professor é professor, ele manda; e aluno é aluno e tem que obedecê. Ou não é mais assim? Por isso, que tá tudo perdido. A escola não ensina mais tê respeito cos mais véiu nem cas otoridade. No meu tempo, a gente não arriscava dizê uma palavra na sala de aula. Era só uma olhada do professor e a gente ficava bem “incoidinho”⁵¹ (informação oral).

⁴⁹ Como Projeto Alternativo, o número máximo de alunos por turma era de quinze. Meu grupo constituía-se de crianças e adolescentes, iniciantes e repetentes, na faixa etária de 9 a 15 anos.

⁵⁰ Da família de caseiros responsáveis pela guarda do prédio onde funcionava o Núcleo SADI.

⁵¹ “Incoidinho”: expressão, popularmente usada, que pode indicar atitude de respeito, de submissão a alguém ou de medo.

No dia seguinte, à convocação da colega, adiantei-me, dizendo: - “e, eu não vou ser convidada para buscar laranjas, no mato, com vocês?” Deixando a turma surpresa, fui acolhida e saímos juntos da sala, indo todos em direção às laranjeiras. No caminho, há manifestação de alegria, entre passos de dança, pulos e gritos: - “ôba, a professora vai ca gente, cara ! Que legal ! - Se fosse outra, tava gritando ca gente. - A gente pode ficá mais tempo porque a professora tá junto.” Comecei a entender que estávamos lidando com um jogo que envolvia várias concepções e representações de escola, professor, espaço, tempo, exclusão, inclusão e poder.

Um jogo que afinal envolvia vidas, sujeitos e autonomia⁵², porque algum sinal esta turma estava emitindo, talvez, tentando passar uma mensagem sobre o que significava para este grupo a presença de uma pessoa que nunca viram e que vai desempenhar o papel de professora, sem que a tivessem escolhido e decidido. Passei por uma rápida e profunda experiência de exclusão pelo grupo de alunos e entrei na luta pela minha inclusão.

Sem mesmo programar, estávamos empenhados na construção de uma relação nova, isenta de preconceitos, calcada numa confiança que fomos desenvolvendo e que nos aproximava cada vez mais. Durante este tempo, que marcou a ida e a volta às laranjeiras, em que começa a despontar o desejo de recriação do espaço escolar, da sua ampliação, criou-se um clima de distensão, relax, terapia, em que cada um foi revelando seu sentimento a respeito da sala de aula: - “Nóis não gostemo da escola, professora! Lá parece uma cadeia. - Nóis gostemo é de tá livre, assim: corrê, caçá fruta no pé, tomá banho de rio. - É bem legal, né ? Tu gostou de ir ca gente, caçá laranja no pé ? - Tu sabe nadá, professora ? Outro dia, bamo tomá banho no rio?”

Se tenho claro que, como professor, sou “um sujeito de opções” (FREIRE, 1997, p. 110), não posso ficar omissa a nenhum movimento da turma e neste exercício da função em sala de aula, a minha presença “é uma presença política” (FREIRE, 1997, p. 110). Sair para as laranjeiras, com os alunos, pode ser um ato

de omissão, apolítico, neutro, como pode ser um ato altamente pedagógico, político e comprometido. Daí, que com Freire :

(...) precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1997, p. 109).

Entendi como necessário fazer um silêncio operativo, para não abafar a voz dos que estão ensaiando a fala ou verbalizando seus sentimentos. Na verdade, também estava ensaiando uma saída para situações tão novas quanto estas e com alunos tão espontâneos, como aqueles. Os depoimentos revelavam uma concepção de escola, um sonho de liberdade, a relação entre professor-aluno e que somente no desenvolvimento de um “clima de respeito” (FREIRE, 1997, p. 103) mútuo é que se propicia o nascimento “de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1997, p. 103). Os momentos que se vão criando são, portanto, momentos de formação humana.

Tudo isto significava um desafio, ou seja, sugeria uma ruptura com um modelo de profissional, mexendo fundamentalmente com o poder tão ciosamente defendido pela professora e pelo professor, que muitas vezes, cria distâncias, coloca limites rígidos, enfim, tudo em nome da proteção da autoridade. Era o confronto ordem/desordem em que o discurso da ordem quer prevalecer, nomeando momentos como este, de bagunça, falta de rédeas e fraqueza disciplinar do professor.

A reflexão da senhora caseira traduzia a ordem estabelecida pela instituição-escola. É uma ordem que se impõe, evocando riscos nas relações que se estabelecem na escola, pois, como afirma Balandier (1997, p. 22), “a desordem

⁵²Autonomia como respeito “à dignidade de cada um,” como “imperativo ético (FREIRE, 1997, p. 66).

é o fermento da civilização e a ordem pressupõe riscos e está sempre a se refazer.” Estávamos dispostos a assumir riscos. Santos, (2000, p. 228), me faz entender que precisamos passar do colonialismo à solidariedade, pois, queremos nos mover no terreno da educação-emancipação.

Porém, estes educandos, provocaram em mim um novo olhar, um novo sentir e um novo afeto. Estava inaugurado, entre nós, um caminho que prometia ser de conquistas mútuas, pois, como parte do processo de conhecimento, até de provocação da leitura dos seus mundos, creio que estava vivenciando, com o grupo, uma experiência de cidadania. Senti que precisaria lutar pela inclusão de todos nós, transformando-a num processo lúdico, pois, o que vivemos à saída para as laranjeiras, além de ser um momento lúdico que, quase magicamente, modificara nossas relações, foi, também, um momento político-pedagógico.

Sair para as laranjeiras, momento chave vivido por mim, naquele instante, na Ilha, em que esse passeio se projeta como a grande representação, em que tanto da minha parte, como da parte dos educandos, se constitui numa relação pedagógica, afetiva, política e social com o espaço.

Pedagógica, porque renuncio à afirmação de que aqueles alunos são terríveis, conforme anunciara a senhora caseira, reprodução garantida pela escola oficial. Neste sentido, proponho uma ruptura com a normatividade daquela agência do conhecimento, que é a escola e, nesse momento de ruptura, parto para um contato inicial, nessa troca de construção da relação pedagógica. Ao inserir-me no movimento de saída, abre-se a possibilidade, àqueles estudantes, de expressarem suas percepções sobre a sala de aula, como uma cadeia, no caso.

Representação que os transporta a um lugar de vivências no cotidiano de suas vidas, seja em suas famílias ou em sua comunidade. Oportuniza, também, o questionamento do saber do professor que vem ensinar e se é capaz de considerar “o saber de experiência feito” (FREIRE, 1997, p. 90), por exemplo, quando perguntam: tu sabes nadar? Traduzindo, parece querer expressar o

desafio: professora, sabes te defender, sobreviver em situação tão inóspita, como a que vivemos aqui?

Afetiva, porque entendi como necessário, no meu primeiro contato com aqueles educandos, o ingrediente dessa minha formação pedagógica, que fosse criando um plasma de empatia, como se constituíssemos, ali, um fluxo de amor, paixão, entendimento, busca, e de troca entre nós. Trocas, que eram afetivas, para que nós pudéssemos ancorar as outras relações: política e social dentro do espaço da escola, tendo o afeto, como âncora de outras relações.

Política, porque quando acompanho os alunos para as laranjeiras, nós desconstituímos a arquitetura do espaço escolar, como sendo arquitetura de controle, de aprisionamento. Descobrimos, à saída para as laranjeiras, outro ambiente, onde estavam presentes as possibilidades da negociação, do contrato, da seriedade da proposta, que não dispensa ninguém do compromisso com a caminhada da aprendizagem e da mudança. Fomos às laranjeiras e voltamos à sala de aula e, neste movimento, retornamos marcados pela ressignificação daquele mesmo espaço. Voltamos mais fortalecidos, porque nos descobrimos como possibilidade de relações novas, de valorização de cada pessoa, de respeito mútuo e de aceitação do diferente.

Social, porque está se construindo agora uma nova comunidade de sujeitos em que os laços afetivos, como também os laços políticos, pedagógicos e sociais vão se constituindo e, portanto, laços educativos. Educação, que segundo a senhora caseira, refletia uma postura regimental, normativa e punitiva, manifesta uma representação social construída a partir de um jogo em que, sujeito e coletividade, produzem significados para os fenômenos, que os cercam em uma vida em sociedade.

No caso, sugere que educação se faz com rédeas curtas, com olhar repressor, sinônimo de controle, de poder do professor, tentando resgatar, no tempo histórico, aquela atitude rígida do relacionamento aluno-professor, em que o tipo de escola e de formação humana, já não dão conta da nova proposta.

“Se a representação social, se constrói com as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações” (Salles, 1995, p. 26), as novas experiências introduzidas nesse meio escolar, ou seja, a saída para as laranjeiras passa por um outro modo de construir novas relações e novas representações.

Quando nos deslocávamos para as laranjeiras, era como se disséssemos que havia outros espaços de aprendizagens fora do contorno de uma sala de aula. Rompendo os limites, até então, 'politicamente corretos' da sala de aula, iniciamos o processo de construção de autonomia, liberdade e possibilidades de ir além. A escola, em geral, marca o espaço e define o território em que os alunos podem circular, não favorecendo expressões reais de seus sentimentos.

Acredito, que este movimento de distensão e extensão das quatro paredes da sala de aula, atravessa os espaços e tempos pedagógicos de construção de valores morais e éticos, onde esses educandos, como sujeitos, possam questionar a si e ao mundo. A condição para uma aprendizagem ultrapassa espaços e tempos pré-determinados. Há um espírito de busca que, quando sintonizado abala os fundamentos teóricos de que a educação se faz somente seguindo um modelo, um espaço e um tempo. Tudo pode acontecer quando se estabelece um vínculo e uma paixão entre as partes envolvidas no processo. Cada pessoa envolvida, torna-se capaz de dar o melhor de si e de fazer da aprendizagem um momento de prazer e de grandes descobertas, compreendendo a educação como processo de formação, vinculada às múltiplas faces das relações sociais.

4.2 - Prefiro pescar cobras, professora⁵³ !

Já nos primeiros dias de aula Taíse se negava a entrar para a sala de aula. – “Prefiro pescar cobras, professora!” – “Pescar cobras?”, perguntei

⁵³ Texto publicado na FOLHA REGIONAL de Pedras Grandes (SC), Agosto de 1999, ANO III, n. 27, p. 04.

assustada. Imediatamente retirou-se, e como o rio ficava em frente à escola foi pescar. Novo desafio se colocou, na busca de saídas para as quais as orientações pedagógicas nem sempre dão conta. Ouvindo um grito fui à janela e Taíse exibiu, suspensa no caniço, uma cobra. – “Peguei uma, professora!”, gritou. Saí às pressas para dizer-lhe que aquela cobra era perigosa, que poderia picá-la, o que fez Taíse explodir numa boa risada, enquanto passava a mão no dorso do animal, dizendo: - “Profê, pode pegá nela, ela é mansinha. E, ainda tem mais outras, por aqui!” – “Casamento ecológico!”, pensei. Voltei à sala de aula, sentindo que precisaria rapidamente reformular uma série de conceitos e preconceitos.

E agora, como procederia, como trabalharia esta situação? Tudo bem que Taíse se relacionasse afavelmente com as cobras do rio, mas naquele momento, a conversa era outra, ou seja, a relação de Taíse com a escola, ou mais precisamente, com a sala de aula. Usar a força da ‘autoridade da professora?’ E se não a usasse, mostraria fragilidade da minha parte, como quis indicar a senhora caseira em outra situação? Deixar as coisas correrem? Até onde? Mil pensamentos fluíam à minha cabeça. Taíse, enquanto isso, à beira do rio, continuava pescando cobras bem feliz!

De vez em quando íamos todos à beira do rio ficar perto de Taíse para desenvolver alguma atividade e ao mesmo tempo que os/as colegas espontaneamente relatavam os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, falando dos materiais concretos e dos momentos bons que estávamos construindo. Taíse, então, perguntava: - “Profê, é verdade que a gente pode brincá na sala de aula?” – “Vem ver, Taíse”, eu respondia.

Taíse, aos poucos, foi aparecendo para dar uma espiadinha à porta da sala até o dia em que decidiu entrar sob os aplausos da turma toda. Foi um tempo de espera, que mexeu conosco, em sala de aula e com a família. Durante este processo, sua mãe veio dizer-me: - “professora, lá de casa vejo a Taíse na beira do rio. Por que será que ela não gosta de estudar? Eu só não fico mais aflita, porque vejo que tu não abandona ela, que vez em quando vais conversar com ela.”

Vivi um momento crítico, porém, resolvi esperar pelo tempo de Taíse. Foi, sem dúvida, um momento de grande solidão. O que me animava era o desejo de perceber o que esta situação poderia clarear para mim o qual Taíse pudesse traduzir em palavras a sua vivência, e isso pudesse contribuir para a mesma. Sobre o final deste enredo, sentia ansiedade e me perguntava: mais uma evasão estaria se configurando ou estava sendo gestada a sua inclusão, no universo da escola? Seria uma contestação a esse jeito de se fazer escola?

A atitude de Taíse, frente ao rio e à cobra, finalmente, me fez entender que a escola não precisa romper com seus desejos, como também afastar os alunos da pesca e do rio, simbolicamente falando. O que se faz necessário são políticas educacionais, que possam capturar todas as Taíses, os seus desejos, sonhos e olhares diferentes sobre o tempo, o espaço, a escola, o rio e a cobra. A escola não pode ser por demais comprometida com os conteúdos, com o currículo, de forma dissociada da realidade e da comunidade a que atende, tornando-se rígida, inegociável; precisa desenvolver a capacidade de intrometer-se no universo e fantasia dos/as alunos/as, reconhecendo em suas pessoas, um mundo de encantamento em meio à dura realidade, de domínio de conhecimentos básicos de sobrevivência e que desejam ver tudo isso, sendo levado em conta, com seriedade. Taíse parece sugerir mudanças ao jeito de ser escola, hoje. São estas algumas das histórias, que interagem comigo nesta escrita, como âncoras de reflexão e que as trago à memória, tendo como objetivo situar o leitor no campo dos novos desafios pelos quais passei e das muitas indagações que foram suscitadas ao longo destes encontros.

5 GÊNESE, EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA EXPERIÊNCIA DA SECOP

A Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa – SECOP - tem seu nascedouro na experiência do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, Núcleo SADI, onde pais e avós dos alunos, aproximavam-se espontaneamente das Oficinas de Artesanato (reciclagem de velas, horta escolar, cartões em papel vegetal, trabalho em gesso, pintura em tecido, biscoitos, bombons e bolos), de seus filhos/as e netos/as, no Núcleo. Assim aconteceu quando desenvolvemos o 'Projeto Reciclando Velas', com a voluntária Ivana da Silva. Segundo o pescador, Orlando Silva:

A minha vó fazia vela como vocês tão mostrando aqui. Eu até vim pra aprender. Só que ela não usava este frasco de detergente, porque naquele tempo não tinha. Eles usavam taquara que aqui tem bastante. Rachavam pra tirar os nós, botavam o fio e amarravam as duas partes uma contra a outra. No outro dia, abriam e a vela estava pronta. Bem igualzinha com esta aqui (informação oral).

Ao desenvolvermos o 'Projeto Horta Escolar', pais e avós tornaram-se instrutores da turma na escola. Alguns levavam sementes para casa, desenvolvendo também a horta caseira, modificando seus hábitos, porque não é da sua cultura, o consumo de verduras e legumes. Outros, plantavam as sementes em vasos, pendurando-os em árvores, para defender dos animais,

como diziam. Iniciativas que podem significar o desejo de cruzamento de saberes e povoamento deste espaço, do qual sentem-se excluídos, como oportunidade de produção de novos conhecimentos, convidando a escola a se deixar atravessar pela voz que vem de fora, fecundando suas buscas e inquietações, como força de transformação.

A grande preocupação dos pais, revelada em seus depoimentos, é com o futuro dos filhos:

Vou deixar “eles” estudar, só enquanto não achar um bico pra eles trabalhar e me ajudar (PAULO, 1992, informação oral).

Na escola, “eles” só aprende a ler e a escrever, quando muito, e já dá pra se defender. Eu também não estudei e tô vivendo (JUAREZ, 1992, informação oral).

Se “eles” aprendessem, pelo menos, uma profissão pro futuro, eu não me importava de fazer um sacrifício (ANDRÉ, 1992, informação oral).

Eu sonho ver “meu filho” no SENAC⁵⁴, mas nós não podemos mandar “ele” pra cidade, e a escola não ensina uma profissão pra vida (MARIA, 1992, informação oral).

Essas falas apareciam nas visitas, conversas pela estrada, passeios comunitários, festas e reuniões. Iniciamos a discussão com a comunidade para a

⁵⁴ Segundo Maria Ciavatta Franco (1998, p. 123) : “Mas é após a revolução de Trinta, com o Governo Getúlio Vargas (1930-1945), que ganha força o ideário liberal que introduz o trabalho como princípio educativo, com suas práticas disciplinares, os valores éticos do trabalho produtivo e os sistemas de ensino voltados para o trabalho da indústria. Mantendo a dualidade intrínseca à formação brasileira, entre trabalho manual e trabalho intelectual, a Constituição de 1937, destina a formação profissional para “as classes menos favorecidas” (art. 129) e serve de base para a organização dualista do sistema nacional de ensino: o ensino primário e profissional para as classes trabalhadoras e o ensino secundário e a formação geral ou intelectual para as elites. Este projeto ganha forma em 1942, com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), - cerca de 1% sobre as folhas de pagamento dos empregados de todas as empresas... - do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a criação da rede de Escolas Técnicas Federais, em um contexto de expansão do capital monopolista, de demanda de força de trabalho para a indústria e de migração do campo para as grandes cidades. Com a ditadura iniciada nos anos 60 e a nova fase de expansão do capital no país, há a ideologização ampla dos sistemas de ensino pela influência da “teoria do capital humano” do tecnicismo em educação, pela ênfase na relação escola e mercado de trabalho e na importância da educação para o desenvolvimento econômico. As novas reformas de ensino introduzem a profissionalização compulsória de todo o ensino, (introduzida pela Lei no. 5692 de 1971) o que foi parcialmente revogado no início dos anos 80 (diante de sua falência generalizada, tornam-se facultativa pela Lei no. 7.044 de 1982)”.

realização desse sonho e a maneira de criarmos um espaço para Oficinas e Cursos para o desenvolvimento de algumas habilidades e, principalmente, seus encontros. Foi indicada uma casa abandonada, próxima ao Hotel da Ilha, propriedade da ISA-SUL, onde buscamos o direito de uso, através de Adília Prates Gonçalves.

Em julho de 1992, o contrato foi regulamento, conforme apresentação da seguinte documentação:

Inspetoria ou Província Nossa Senhora Aparecida, sito à Rua Gonçalves de Carvalho, no. 390, em Porto Alegre-RS, inscrita no CGC / MF sob o no. 93.024.990 / 0001-89, foi assinado o Instrumento Particular de Comodato com a ISA-SUL ADMINISTRAÇÃO E PARTICIPAÇÕES S / A, empresa com sede em Porto Alegre, na Travessa Francisco Leonardo Truda no. 40 – 5º andar, inscrita no CGC / MF, sob o no. 89.548.606/0001-70, proprietária do imóvel localizado na Ilha Grande dos Marinheiros à Rua João Inácio da Silveira, no. 01, Bairro Arquipélago, dentro de um todo maior de propriedade da COMODANTE indicado em “croquis” anexo, que fica fazendo parte integrante do presente instrumento. O prazo do presente Comodato é indeterminado, (...).(Doc. Instrumento Particular de Comodato, julho de 92, p. 01).

A assinatura do instrumento de Comodato, realizada pela Inspetoria ou Província Nossa Senhora, se deve ao fato de que a coordenadora do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, professora Lúcia Rosane de Souza, pertencer àquela Instituição, na época e, interessada na realização do Projeto de Oficinas, agilizou a assinatura para a tomada de posse da área, enquanto a entidade nascente providenciava o seu documento. Encontramos uma casa de 137 metros quadrados, ocupada, e em péssimas condições de manutenção, porém os seus ocupantes, ao saberem do objetivo dado para aquele imóvel nos procuraram para a entrega das chaves. Uma pequena casa de madeira, pré-fabricada, foi construída, próximo ao local, para a nossa residência e aí constituímos uma pequena comunidade religiosa: Olga Vieira, Maria de Lourdes do Patrocínio e Lúcia Rosane de Souza.

Assim que obtivemos as chaves, foi feita a primeira reforma do espaço, cuja infra-estrutura oferece vários espaços: duas salas para Oficinas e Cursos,

cozinha e despensa, banheiros e secretaria, cujos custos foram assumidos pela comodante e repassados aos pais, que realizaram os trabalhos de reforma.

No final do 2º semestre de 1992, a casa foi inaugurada e começou o movimento de Oficinas e Cursos, assumidos por nós e pelas pessoas da comunidade, voluntários, que socializavam o que sabiam, como: crochê, bordado, corte e costura, pintura em tecido e outras artes. A intenção primeira era reunir as pessoas. Crianças, adolescentes e jovens começaram a freqüentar a casa e a discutir as atividades que desejavam promover. Os idosos começaram a se reunir para trocas de experiência, trabalhos artesanais e para tomar um chá.

Esses encontros começaram a trazer mais vida para a comunidade e servir de referência como um espaço de discussões sobre assuntos que envolviam escola, trabalho, formação humana, violência e, principalmente, o futuro dos filhos, como sempre dizem. O maior sonho dos pais é que os filhos não passem pelas mesmas dificuldades que eles passam, principalmente, por não terem oportunidades de trabalho e de uma vida melhor. E, essa vida melhor é traduzida pelo sonho de um bom emprego e segurança no emprego além de casa própria e comida.

... em 02 de fevereiro de 1994, foi fundada a Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa, entidade civil, CNPJ no. 97.263.180 / 0001-36, sem fins lucrativos, com duração ilimitada, ano civil de janeiro a dezembro, com sede o foro na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, à Rua João Inácio da Silveira, no. 01, Ilha Grande dos Marinheiros, com sigla SECOP e se rege por esses estatutos e regulamentos baixados por órgãos competentes no País e Princípios Gerais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas).

PARÁGRAFO PRIMEIRO:

A Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa é uma entidade de fins beneficentes, educacionais, assistenciais, culturais, promoção humana, bem estar social à infância, jovens, adolescentes e idosos, nos meios mais desprovidos de recursos, dando ênfase à educação, instrução em qualquer grau e ramo (ESTATUTO, 1994, fl. 2).

No Relatório das Atividades do Quadriênio, 1994-1998 podemos acompanhar o processo de construção do ambiente físico da SECOP, para o desenvolvimento das suas atividades, através de parcerias com diversas instituições, onde lemos o seguinte:

Para desenvolver suas atividades necessário se fez o tratamento do espaço físico, que só foi possível graças à ajuda de importantes instituições parceiras, como: ISA-SUL, AEC, Comitê dos Funcionários da Caixa Econômica Federal, Irmandade São Miguel e Almas, Paróquia Nossa Senhora da Piedade e pessoas, em particular. A SECOP recebeu doações de móveis e utensílios usados, em ótimo estado de conservação, importantes para o plano de desenvolvimento de suas atividades : fogões, forno a gás, (semi-industrial), cadeiras, bancos, armários, escrivaninhas, butijões de gás, espelhos, toalhas, geladeiras, freezer, eletrodomésticos, máquinas de costura e datilografia, louças e talheres, mesas. O Centro Nativista “Querência da Liberdade”, (Departamento da Paróquia Nossa Senhora da Piedade) através do sócio da SECOP, Luis Trindade e de sua equipe, assumiu, com a Entidade, o transporte de materiais, quando necessário, a pintura interna do prédio, o serviço hidráulico, a colocação de vidraças em portas e janelas (RELATÓRIO QUADRIÊNIO, 1994-1998, p. 02).

O trabalho continuou sendo realizado através de pessoas voluntárias da Congregação, da comunidade e por todas as pessoas interessadas no Projeto. Foram feitas algumas parcerias com entidades como o SENAC Comunidade, para desenvolver Programas de Capacitação para o Trabalho, após consulta à comunidade. A divulgação dos cursos envolveu, espontaneamente, professoras da Escola Estadual Alvarenga Peixoto que realizaram visitas de casa em casa com os alunos. Algumas professoras participaram de Oficinas e Cursos.

Os cursos mais procurados e realizados foram: Garçon, Elétrica, Cabeleireiro, Empacotador, Cestaria, Cartões em Papel Vegetal, Bichinhos de Lã, Corte e Costura, Owerlock, Pintura em tecido, Encadernação, Doces e salgados, Sorvete, Congelamento de Alimentos, Lanches Rápidos, Cozinheiro, Confeiteiro, Pratos Rápidos, Jardinagem, Preparação de Servidores de Praça de Alimentação, Solda Elétrica (realizado em espaço cedido por um dos alunos) e Comunicação e

Expressão, Matemática, Conhecimentos Gerais, Iniciação ao Teatro, Cooperativismo e Relações Humanas.

A duração de cada curso variou entre 40 horas até 6 meses, como foi o caso da Jardinagem e Preparação de Servidores para Praça de Alimentação, dos quais participaram 30 alunos do bairro, todas as tardes, de junho a dezembro de 1997, com direito a uma Bolsa Auxílio de R\$50,00, não ocorrendo, no período, nenhuma evasão. Algumas Oficinas se desenvolveram na EE Alvarenga Peixoto nos dois turnos.

A aluna Nali Celi do curso de Jardinagem, referindo-se à Bolsa Auxílio, declara: “Mas não é pelo dinheiro que eu estou fazendo o curso. Sou apaixonada pela natureza, gosto de fazer jardim. Puxei minha vó. Ela sempre mexe com flores. É a vida dela ! E eu sou igual a ela.”

Com esta reflexão Nali Celi faz o engate com gerações passadas, como motivo e motivação de sua busca por cursos como jardinagem, deixando claro que o que a move são sentimentos estéticos, de prazer, e que neste ponto, nem o dinheiro pode comprar sua dignidade, pois, como diz: “Sou apaixonada pela natureza (...). Puxei minha vó”. Sua consciência ultrapassa a lógica assistencialista na política pública, que finge atender os jovens e as crianças com pagamento em valores monetários. Ela mostra que há valores maiores, valores geracionais, de raiz, pois, esta lógica de pagar para manter a criança e o jovem na escola, não paga o direito de todos ao ensino universal, à educação, apenas o mascara.

O 'JORNAL FUNDAÇÃO' (1997, p. 07) publicou, em sua reportagem de uma matéria intitulada CAPACITAÇÃO, teve os jovens da SECOP entrevistados e destacados em sua capa. Diz o seguinte, o recorte que faço: Meninos e meninas que vivem nas ilhas dos Marinheiros e da Pintada, no delta do Rio Guaíba, puderam participar de cursos de capacitação profissional em diversas áreas. Foi uma experiência incomum para eles, que moram num local de poucas chances de preparo profissional, embora a ilha esteja separada de Porto Alegre apenas por uma ponte e por um braço de rio. Enoir Castro da Silva, 19 anos, estava preocupado com a formatura, no final do ano. (...). Na verdade, preparar pessoalmente os salgados e doces para os convidados não seria problema para ele e seus colegas da turma Praça

de Alimentação... Todos integraram o Projeto de capacitação de jovens, promovido pelo Programa Comunidade Solidária. (...). “O curso foi supertri” diz Enoir, que antes trabalhava como gari, mas não gostava. “O serviço não era bom. Sou jovem e quero o melhor. Agora, vou ser profissional”. Enoir nasceu na Ilha dos Marinheiros... Nessa área alagadiça, que já foi depósito de lixo, vivem pescadores artesanais e grupos de desempregados e subempregados, de baixa escolaridade e sem nenhuma formação profissional. O projeto de capacitação, em parceria com a SECOP e outras instituições da região, abrangeu várias áreas.... “Eles se sentiram valorizados”, diz Olga Vieira... São quatro missionárias. Além da Olga, trabalham na ilha: Marcelina Nobre, Joana Machado e Diva Teresinha Rodrigues. Elas percebiam que a falta de escola profissionalizante era uma das preocupações dos pais na ilha. Interessadas em buscar, junto com a comunidade, uma resposta a essa demanda, encontraram uma casa desocupada perto da estrada, conseguiram que a empresa proprietária a cedesse em comodato e instalaram nela a SECOP, onde realizam cursos abertos aos moradores. (...) Os cursos de Jardinagem e Praça de Alimentação, freqüentados por 30 jovens, sem nenhuma desistência. Uma das moças disse que o curso serviu até para melhorar seu rendimento na escola.

Além do SENAC Comunidade, a SECOP realizou parcerias, com outras instituições e pessoas, em particular, para possibilitar a realização de seu trabalho. Assim que, fazemos referências a algumas: ISA-SUL; Comitê dos Funcionários da Caixa Econômica Federal; AEC/RS; Irmandade São Miguel e Almas; Paróquia Nossa Senhora da Piedade; Centro Nativista “Querência da Liberdade”; Hotel da Ilha; SENAI; Escritório de Contabilidade EBL Auditores, Consultores S/C Ltda.; Assessoria Jurídica,⁵⁵ Fundação Solidariedade; UNITI/UFRGS - para o conhecimento das ervas e confecção de pomadas, xampus, xaropes, sabão medicinal, chás; Banco de Imagens e Efeitos Visuais –, Prédio do ILEA 43322, Campus do Vale, Porto Alegre, para desenvolver o Projeto de Video-Documentário com adolescentes, na SECOP, e que resultou no vídeo de 30 minutos: “A Ilha Assombrada: realidade ou ilusões?”

Voluntários/as desenvolveram Oficinas e Cursos como: bombons, velas, fantoches, artesanato em papel, dobradura, cartões em papel vegetal, papel machê, recortes artísticos, confecção de cartões, aproveitamento de retalhos de tecidos para montagem de palhaços, bruxas e fadas, confecção de bichinhos em

⁵⁵ Dr. João Antônio Cirne Lima e Dr. João Mostardeiro Pabst.

feltro e moletom, corte e costura, chapéus em tecido, iniciação ao bordado, confecção de painéis, colagem, trabalho com sucata, cerâmica, bijouteria, pães e bolos, biscoitos, confecção de chapéus em tecido, iniciação ao teatro.

A tônica dada aos encontros era que esse local fosse se constituindo em um espaço para conversar, para trocas de saber, para além do desenvolvimento de habilidades puramente manuais, ou seja, um fazer refletido. Este é um momento de afastamento de algumas pessoas do processo, porque percebem que é preciso romper com situações introjetadas e arraigadas em suas histórias de vida, em sua formação, provenientes de modelos tradicionais, que separam homens e mulheres; que determinam diferentes papéis na família, na escola, na igreja e, que geralmente, impõem submissão à mulher. No início, algumas pessoas mostravam-se aflitas, porque queriam aprender a fazer alguma coisa, sem permitir-se a reflexão, que computavam como tempo perdido, porque “atoladas no reino das necessidades mais básicas de sobrevivência” (GONZALEZ ARROYO, 1998, p. 14). Outras, porque se achavam incapazes para falar ou porque não se reconheciam, ainda, importantes para o grupo.

Através da arte de bordar, de cozinhar, de costurar, de se produzir encenações e do momento do chá é que foi sendo construído o gosto pela conversa, pela expressão dos sentimentos, pelo aprofundamento da amizade e pelo convívio. Embora alguns maridos, tentassem impedir a participação de suas mulheres aos encontros, como é o caso de Marla, do curso de Corte e Costura, que fugia de canoa, pelo rio, evitando, assim, ser vista pelo marido, que cuidava de um mercadinho na própria casa. O acesso à direção norte da ilha é feito somente por uma estrada, que é chamada rua e pelo rio. Seu maior desejo era ter uma máquina de costura, para fazer as roupas da família.

Como diz Maturana:

A maior dificuldade na tarefa educacional está na confusão entre duas classe distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação. A formação humana tem a ver com o desenvolvimento (...) como pessoa capaz de ser co-criadora de um espaço humano de convivência social desejável. A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos

operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver (MATURANA; RESEPKA, 2000, p. 11).

A história de construção de um espaço educativo, na SECOP, está registrada em seu relatório, onde destacamos:

O trabalho foi sendo construído através de visitas às famílias, às escolas das ilhas que formam o Bairro Arquipélago, encontros informais, questionários impressos para pesquisa de opinião da comunidade sobre os cursos desejados. Amplo material de divulgação dos cursos foi oferecido à comunidade, que participou ativamente da campanha. Alguns professores da Escola Estadual Alvarenga Peixoto, mobilizados pela iniciativa, engajaram-se, com os alunos, nas visitas de divulgação dos cursos. “Para mim, foi uma oportunidade de conhecer onde nossos alunos vivem e como vivem”, confidenciou-nos uma professora (RELATÓRIO QUADRIÊNIO, 1994-1998, p. 01).

Os/as alunos/as, além de buscarem os “diplomas dos cursos”, pendurando-os na sala, promoviam o dia da formatura, onde faziam bonitas festas, reunindo familiares e amigos. Ficou registrada a emoção que tomara conta de Olavo, do curso de cabeleireiro, no momento da chamada dos formandos: “Imaginem o que significa este dia, pra mim ! Estou com 40 anos, e é a minha primeira formatura. Nunca pensei de ter essa felicidade!”

Houve dias, em que as salas se tornavam pequenas, tal o afluxo de pessoas para as Oficinas, obrigando a sua repetição em outro turno. As pessoas chegavam e suplicavam para entrar, prometendo ocupar o mínimo espaço, no cantinho da mesa de trabalho, para não atrapalhar ninguém. A maioria, alunos da Escola Estadual Alvarenga Peixoto. O aluno Pedrinho, participando da Oficina de Embalagens, aprendeu a confeccionar sacolas de papel. Chegando à escola, liderou uma Oficina em sala de aula, com os colegas, colocando a professora em apuros para prover materiais para todos.

Os/as participantes das Oficinas e Cursos perguntam: “Por que não fazem Oficinas assim, na escola ? Seria bem legal. Eu ia aprender um monte de coisas, igual aqui ! Por que a escola não é assim ? Aqui a gente se sente livre, a gente decide o que fazer, como fazer.” O que podemos depreender dessa reflexão é que, tal pergunta, parece revelar o desejo de ver um projeto como este, de forma

unificada, fazendo parte da escola, estendendo-se a todos, sem quebra de tempo e de espaço⁵⁶.

Podemos cruzar os comentários realizados pelas mães, comentando a importância da participação dos filhos nas Oficinas e Cursos da SECOP, onde dizem:

'Nossos filhos têm com que passar o tempo, fora da escola.' 'Só assim não estão andando pela rua, aprendendo o que não presta.' 'Eles, ali, aprendem coisas boas.' 'Eles ficam mais alegres ! Até o jeito deles, em casa, é outro. Eles ficam mais amigos, mais amorosos. Até beijam o pai, me beijam. Coisa que não faziam antes.' 'Até na aula, eu noto, que minha filha melhorou. Ela gosta de fazer os temas. Tem menos tempo e estuda mais.' 'Tinha que ter esses cursinhos na escola. Por que não tem? Tu não pode botar cursinhos ali, na escola? Acho que os alunos iam ficar mais animados. Eles gostam tanto da SECOP! Em casa, a gente não pode ensinar isto tudo. A gente não tem condições (informações orais).

Os depoimentos dessas mães, ao mesmo tempo em que expressam alegria e esperança, em verem as suas filhas e filhos bem atendidos, em um espaço específico, revelam o alto grau de abandono em que se encontram, e a impossibilidade de dispensar-lhes cuidados e formação. Trazem, à lembrança, a imagem do profeta Ezequiel⁵⁷, em momentos de crise no país, tentando incutir esperança no povo, esperança, fundamentada em um olhar crítico, sobre a realidade:

Notei que havia grande quantidade de ossos espalhados pelo vale e que estavam todos secos. E Javé disse: "Vou cobrir vocês de nervos, vou fazer com que vocês criem carne e se revistam de pele." "Enquanto eu estava profetizando, ouvi um barulho e vi um movimento entre os ossos,

⁵⁶ Desejo fazer uma referência a Gramsci, quando reflete sobre escola unitária: "A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á portanto em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhe um novo conteúdo (...)" (NOSELLA, 1992, p. 115).

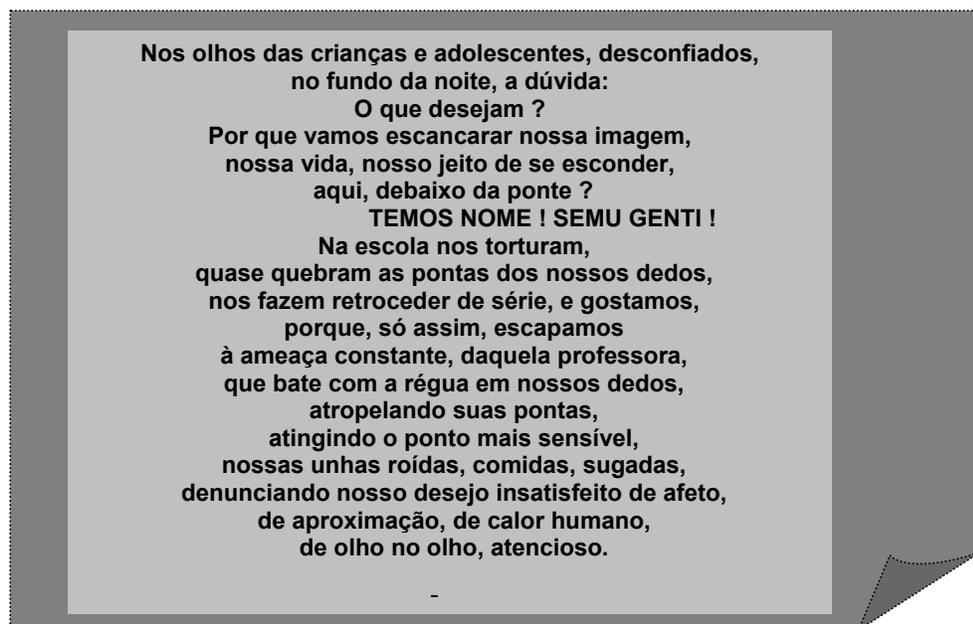
⁵⁷ "O profeta Ezequiel exerce sua atividade entre os anos de 593 a 571 a C . Sacerdote exilado em Babilônia com uma parte de seu povo, ele anuncia aí as sentenças de Deus. A comunidade, em meio à qual ele vive, acredita que tudo voltará a ser como antes. Assim, para ela, Deus era um mero sistema que lhe dava segurança. Ezequiel, no entanto, sabe que o sistema passado está agonizando de maneira irreversível. (...). Com sua linguagem simbólica, Ezequiel indica os passos para a construção do mundo novo" (BÍBLIA, 1989, p. 1127).

(...).” “Observando bem, vi que apareciam os nervos, que iam sendo cobertos de carne e que a pele os recobria.” (Ez37, 2. 6. 7).

Realmente, ao encontrar as alunas e os alunos, durante ou posteriormente aos encontros, cursos e oficinas, noto um brilho nos seus olhos como se uma nova pele cobrisse seus corpos e uma nova expressão facial tomasse conta de seus rostos, sinalizando alta auto-estima. Isto ao se descobrirem capazes de criar, inventar, sonhar, admirar e realizar uma atividade diferente, ao se encontrarem com o grupo de convivência ou ao agregarem o domínio de uma nova habilidade, como forma, também, de geração de renda. Não são os mesmos! O profeta, acima citado, desponta neste contexto como um intérprete das profundas feridas no tecido social da humanidade, “onde aparecem, como estigmas, os males, que sofrem nossas sociedades” (DELORS, 1999, p. 221). Como os ossos secos de que fala Ezequiel.

A notícia dessa pequena iniciativa ultrapassou os limites da Ilha Grande dos Marinheiros e, as outras ilhas, aproximaram-se da SECOP, disputando vagas. Houve cursos, em que participaram alunos das ilhas: Pavão, Flores e Pintada.

Foi em uma visita, a noite, a um aluno na Ilha do Pavão, que havia se machucado durante a aula, em 6 de dezembro de 1997, que sensibilizada, escrevi:



**Nos olhos das crianças e adolescentes, desconfiados,
no fundo da noite, a dúvida:
O que desejam ?
Por que vamos escancarar nossa imagem,
nossa vida, nosso jeito de se esconder,
aqui, debaixo da ponte ?
TEMOS NOME ! SEMU GENTI !
Na escola nos torturam,
quase quebram as pontas dos nossos dedos,
nos fazem retroceder de série, e gostamos,
porque, só assim, escapamos
à ameaça constante, daquela professora,
que bate com a régua em nossos dedos,
atropelando suas pontas,
atingindo o ponto mais sensível,
nossas unhas roídas, comidas, sugadas,
denunciando nosso desejo insatisfeito de afeto,
de aproximação, de calor humano,
de olho no olho, atencioso.**

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS: um jeito de fazer educação

Alimentada pelo desejo da revisitação, inicio como pesquisadora, o caminho de volta a uma ilha que teria mobilizado minha atenção, cujos moradores sempre dizem “nóis semu genti”, pois, é neste arquipélago de complexidades, localizado neste espaço geográfico, político, econômico e cultural, que se dá a luta pela constituição desses sujeitos, moradores da Ilha Grande dos Marinheiros, bem como suas representações sócio-culturais.

A trama que nos envolveu ao longo deste amplo processo de convivência pedagógica fez brotar situações, como as que já foram descritas, em que a incidência dos conceitos de exclusão, cidadania, formação para o trabalho, escola e trabalho pontuaram os diálogos e, de certa forma, constituíram visões, que deram forma e nome a situações vividas no seu cotidiano.

Houve uma farta e fértil partilha de representações. A realidade assume significados a partir destes conceitos, apresentada e representada pelos indivíduos, nas suas relações cotidianas na Ilha Grande dos Marinheiros. Isto indica que há um processo de subjetivação muito intenso, em que um conjunto de representações produz e processualiza a realidade.

Segundo Salles:

A representação social é o sentido que o indivíduo elabora sobre sua realidade, mas, embora seja incorporada como uma visão pessoal da realidade, constrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais. A representação social se constrói com

as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações que são transmitidos pela tradição, pela comunicação, pela mídia e pela educação. Assim, a representação social é uma interpretação pessoal e, ao mesmo tempo, não é pessoal, pois a sociedade impõe ao indivíduo como deve ser representada. A representação social é, pois, produzida coletivamente pela sociedade (SALLES, 1995, p. 26).

Nesta ilha encontro as âncoras que possibilitam minhas reflexões a partir de um grupo escolhido de egressos da SECOP: Fábio, Ronan e Jair e de suas trajetórias de vida. Com eles, desenho o mapa da formação e as transformações ocorridas no interior das relações trabalho- educação. Nós nos conhecemos em diferentes situações: Ronan, na escola Alvarenga Peixoto; Jair, em uma visita que fiz à sua casa e Fábio no ponto de ônibus, em direção à Ilha. Mas o ponto de encontro mesmo foi a SECOP com seus Cursos e Oficinas na Ilha Grande dos Marinheiros. A notícia dessa iniciativa mobilizou os moradores das ilhas vizinhas: Pavão, Flores e Pintada, como também dos municípios Eldorado e Guaíba.

Importante destacar nesse pequeno espaço, fisicamente falando, o lugar da arquitetura de sonhos, da festa, da descoberta de si e do outro como possibilidade de relação e criação. Momentos, às vezes, registrados pela câmera fotográfica, responsável pelas imagens e comentários de admiração, especialmente, quando o registro se referisse ao 'dia da formatura'⁵⁸. “Bah, cara ! Agora ninguém vai mais me chamar de burro.” “Agora, eu vou botar o meu diploma num quadro e pendurar na sala.” Alguns corriam até suas casas, para mostrar o álbum das fotografias aos familiares.

Os jovens, sujeitos desta pesquisa, oferecem à reflexão as suas impressões, após terem participado dos cursos na SECOP e o que agregou às suas vidas, fazendo emergir a tomada de consciência entre o mundo vivido e o mundo representado. Ouvindo suas histórias de vida e as representações sociais que as produzem e revelam mudanças, onde dizem não mais se reconhecerem no passado.

⁵⁸ Receber um atestado ou certificado de curso, chamado “diploma”, é algo muito importante nessa comunidade, merecendo uma celebração chamada “formatura”, motivo para a reunião dos familiares e amigos. É dia de alegria e confraternização (informação oral).

Inicialmente, a minha análise procura identificar as especificidades educativas da Formação Humana no interior da relação trabalho-educação, a natureza pedagógica das representações sócio-culturais produzidas pelos egressos da SECOP e a relação trabalho-educação enquanto processo de formação humana constituinte de identidades sócio-culturais e as transformações ocorridas nas relações sociais a partir das trajetórias de vida dos egressos dos Cursos Profissionalizantes.

As Histórias de Vida, metodologia da minha investigação, fundamentam-se nas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos cursos profissionalizantes da SECOP, na Ilha Grande dos Marinheiros, no período 1994-1997, em que fui professora da Escola Estadual Alvarenga Peixoto, que coincide com a experiência dos cursos profissionalizantes da SECOP, onde estive envolvida em processos educativos e processos sociais. Os cursos profissionalizantes apresentam-se como estratégias de aproximação da comunidade ao mundo da educação.

Neste sentido, via-me como mediadora na formação de sujeitos, nesta mescla, entre processos educativos e processos sociais daquela comunidade. Este esforço, ia produzindo em mim, questões com as quais tentava lidar durante aquela minha trajetória, e que me levavam à conclusão de que o grande desafio seria ordenar estas questões de tal forma que pudesse retomá-las, sistematicamente, agora sob a mirada de um novo olhar.

Com isto, devo dizer, que tento um retorno a antigas questões a partir de um novo referencial, que se consubstancia nesta pesquisa. Investigar, portanto, as representações sócio-culturais dos egressos dos cursos da SECOP, promovidos na Ilha, e as transformações ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida no processo de formação humana é o dispositivo que lança a questão chave e promove o desdobramento da problemática nela implicada:

1. Quais as representações sócio-culturais produzidas pelo processo educativo no interior da relação trabalho-educação e que transformações elas produzem na formação humana dos sujeitos?

1.1 - Essas representações sócio-culturais se reproduzem e tecem um processo educativo?

1.2 - Que representações de escola, cidadania, exclusão, trabalho e formação para o trabalho se formam na constituição de identidade sociocultural dos egressos?

1.3 - Que transformações ocorreram nas relações sociais e nas representações sócio-culturais dos egressos ao longo de sua trajetórias de vida?

O desenvolvimento da pesquisa de campo foi feito tendo as histórias de vida dos egressos como recurso metodológico, pois através delas foram resgatadas as representações sobre trabalho, educação, formação para o trabalho, cidadania e exclusão social que se formam ao longo das trajetórias de vida dos egressos, uma vez que as experiências desenvolvidas por eles, trazem as suas interpretações de mundo. Segundo Becker:

(...) a história de vida se aproxima mais do terra-a-terra, e se interessa (...) por um relato fiel da experiência e interpretação por parte do sujeito do mundo no qual vive. O sociólogo que coleta uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. (...) enfatiza o valor da “história própria” da pessoa (BECKER, 1994, p. 102).

O mesmo autor sugere que as Histórias de Vida sejam utilizadas na confecção de um mosaico científico, através do qual se possa fazer uma descrição e análise dos processos sociais que envolvem os sujeitos da pesquisa. Com o mosaico científico penso que tenho condições concretas de prosseguir o meu trabalho, buscando agora identificar as transformações ocorridas nas representações sócio-culturais produzidas pelos sujeitos, tendo como pano de fundo o processo de formação humana e suas vinculações com a educação. Tenho como pressuposto o fato de que ao descreverem suas trajetórias de vida, os egressos se formam e se transformam no interior da relação trabalho-educação e de que esse processo é de natureza pedagógica e está vinculado à formação de

identidade sócio-culturais, na relação que os egressos mantêm dentro da complexidade do mundo que os cerca.

A imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças são colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir; (...) (BECKER, 199, p. 104).

O desafio colocado foi o de empreender uma pesquisa qualitativa, de enfoque antropológico, através das histórias de vida dos egressos dos cursos profissionalizantes, promovidos na Ilha Grande dos Marinheiros, onde a composição do mosaico científico, através dessas histórias de vida, possa me permitir o lançamento de um olhar retrospectivo, através do contorno desta realidade, que cerca o contexto dos atores sociais que pretendo investigar, através de visitas e entrevistas não estruturadas, observação, conversa com os egressos e com familiares e/ou amigos, utilizando como instrumentos o gravador, lápis e papel, filmadora e máquina fotográfica.

Desta forma, pude lançar um olhar sobre a vida e o ambiente, onde vivem e trabalham os egressos dos cursos, suas falas, observando esses processos e relacionando-os com o objeto da pesquisa. Desta maneira, fui fazendo o contorno da geografia física, local onde esses sujeitos se movimentam no dia a dia e da geografia das relações, observando com quem interagem, como interagem, desenhando assim, um mapa do mosaico que as experiências tão ricas e tão variadas, cheias de surpresas me proporcionavam nos cruzamentos, através da SECOP, daquelas representações sobre escola, trabalho, formação para o trabalho, exclusão e cidadania.

E que este contorno sirva à elaboração de uma teoria que tenha como primado desvendar “o lugar da simbologia e do imaginário, da linguagem e da dramatização, das relações de ordem e desordem” (BALANDIER, 1997, p. 109).

6.1 - Os egressos da SECOP e suas principais características

NOMES	TRAJETÓRIAS
Jair	Solteiro, 23 anos, nasceu e reside na Ilha Grande dos Marinheiros. Coursou a 3ª série do ensino fundamental. Fez curso de Garçon na SECOP, em 1996. Posteriormente, recebeu uma Bolsa de Estudos para um curso de 800 horas no SENAC REGIONAL. Foi Gari, pela COOTRAVIPA. Manteve, durante o curso, o trabalho como gari, que executava durante a noite, saindo da escola SENAC, às 23 horas, para pegar o turno da meia noite às 6.00 horas. Reside com a mãe e um irmão, em casa alugada. Foi criado, pela avó, até aos 10 anos.
Fábio	Nasceu em Rio Pardo. Casado, 25 anos, pai de um filho. Coursou até o 2º ano do 2º grau. Fez o curso de elétrica, na SECOP. Atualmente, está fazendo o Supletivo pela SEC. É eletricitista, profissão anterior ao curso. Residiu na Ilha Grande dos Marinheiros, de 1996 a 2000, em uma casa alugada. Hoje, reside na Ilha das Flores, em casa própria. Após o curso de elétrica na SECOP, em 1996, fez outros cursos na mesma área.
Ronan	Casado, 24 anos pai de dois filhos. Reside na Ilha Grande dos Marinheiros desde 1991. Saiu da escola na 7ª série do ensino fundamental. Trabalhava como carroceiro. Fez o curso de Garçon na SECOP, em 1996. Também recebeu Bolsa de Estudos para o curso de 800 horas, no SENAC REGIONAL.

7 O PONTO FIXO E O VAZIO : entre o balanço e o relho

O sinal, indicando o final do horário de recreio soou, porém, Bruninha, não voltou à sala de aula. Fui procurá-la e a encontrei no balanço da pracinha da escola, num ritmo tão acelerado, que seus cabelos esvoaçavam ao vento: - “Vem cá, professora, pega um balanço também!”, gritava ao me enxergar. Olhei-a e não tive coragem de solicitar a saída do balanço. Não tive coragem, na verdade, de sugerir que trocasse o balanço pela sala de aula, naquele momento, pois, Bruninha, estava tão feliz ! Ao voltar para a sala, vi seu pai chegando de charrete e, com o relho na mão, descer dizendo: - “Professora, vai buscar a Bruninha na pracinha, que eu quero dar uma surra nela, agora mesmo”, ao que argumentei: - “Bruninha está na pracinha e eu já estive lá e resolvi esperar um pouco mais. É que ela está tão feliz! Está plena de alegria! Seu rosto está iluminado! Talvez vivenciando, naquele balanço, o colo da mãe que não tem, que a deixou.” – “Tá bom, professora, eu sei que a senhora *qué* muito bem a Bruninha e aos irmãos dela também. Tô indo. Télogo.” Nesse instante, aparece Bruninha, assustada.

Nesta história, revivo com Bruninha, toda uma trama de amor/desamor, dor/alegria, segurança/insegurança, em que a busca de um ponto que lhe dê o sentido de ser gente está muito presente. Por trás deste balanço há um discurso sonorizado no ar, com vozes, imagens e sons, para além de tudo o que indica peso físico, mecânico e inerte, onde é permitido ousar descolar os pés do chão firme, aparentemente seguro para misturar-se aos ventos, que dão a sensação de leveza

e que embalam sonhos transcendentais, fazendo-a voar em direção ao sol nascente de novas produções de vida, afetos, instituições, ser águia. Como quem “pertence ao céu e não à terra” (BOFF, 1997, p. 68).

Momento dramático ao mesmo tempo, pois, cá embaixo está aquela figura paterna representante da lei, empunhando o relho e tentando impor ordem. É a Bruninha, do rosto iluminado, em luta com a Bruninha assustada, simultaneamente. Está colocada exatamente entre o balanço e o relho, entre o desejo de ser livre e a dor da realidade, o prazer e o desprazer, a ordem e a desordem. Depende do ângulo em que cada um se coloca para realizar a sua leitura. Há um balanço e um relho, símbolos que evocam idéias de sistemas⁵⁹ abertos e sistemas fechados.

É aberto⁶⁰ porque se redimensiona para fora. (...) no seio de uma imensa solidariedade ecológica, terrenal e cósmica. Tudo está ligado a tudo. É a presença da dimensão águia. (...) É fechado porque constitui uma realidade consistente, com sua relativa autonomia, dotado de uma lógica interna pela qual se auto-organiza e se auto-regula. É a vivência da dimensão-galinha” (BOFF, 1997, p. 100).

E, entre os dois, há uma voz, a da intervenção - que por acaso é a minha, porém, poderia ser a sua – que se coloca, como que fazendo a ruptura, propondo o corte daqueles fios que insistem na fixidez, na mecanicidade, na rejeição ao lúdico, na fixação do tempo em teias obrigatórias do enquadramento e o que sugere o balanço, as emoções, que também não encontraram ainda o ‘ponto ótimo’, nas relações com o outro. Voz que tenta “criar um centro fecundo, convergência das duas escutas, que tenta captar a águia que se anuncia ou a galinha que emerge” (BOFF, 1998, p. 104), sem perder de vista o ponto tenso, indicando ruptura, porque é preciso romper. O relho e o balanço, instrumentos⁶¹ de tensão e de possibilidades.

⁵⁹Sistema, segundo Boff (1997, p. 100) significa um conjunto articulado de inter-retro-relacionamentos entre partes constituindo um todo orgânico. (...), um sistema dinâmico sempre buscando seu equilíbrio e se auto-regulando permanentemente.

⁶⁰ Aberto: em cosmogênese, em expansão e evolução (BOFF, 1997, p. 101).

Cosmogênese: é a gênese do cosmos. Este não está acabado, mas ainda em processo de nascimento e de evolução (BOFF, 1997, p. 190).

Arrisquei posicionar-me em favor da luz que naquele momento percebi no seu rosto iluminado, ao vê-la tão feliz: - “Bruninha está na pracinha e eu já estive lá e resolvi esperar um pouco mais”, argumentei. Enquanto se faz o tempo necessário, condição esperançosa de possíveis mudanças de rota e de visão, processadas naquele que detém o relho, Bruninha continua lá, de olhos brilhando, como quem encontra no tempo, um cúmplice, à maneira de Josué⁶², quando fez o sol parar. Espreita. Analisa. Sente. E convoca: “Vem cá, professora, pega um balanço também!” Desestabiliza. E o aceno não demora, indicando que o pai se rende à emoção: - “Tá bom, professora, eu sei que a senhora *qué* muito bem a Bruninha e aos irmão dela, também. Tô indo. Télogo.”

Concordo com Boff, quando escreve, que:

nestes gestos deparamos com a energia mais fundamental que move todo o universo: o amor incondicional. Amor que não coloca nenhuma condição para ser vivido. Entrega-se (...) cria relações, gera laços, funda comunhão. O amor incondicional possui características maternas, e é profundamente terapêutico. (...) põe em movimento um imenso processo de libertação de carências, de opressões e de limitações de toda ordem (BOFF, 1997, p. 131-133) .

“Possui características maternas”, afirma o autor, e uma delas é o colo, o regaço, que afastamos, muitas vezes, como se fosse uma coisa horrível. O colo. Um colo. Quem não deseja um colo? Estar no colo? Estar próximo de alguém, sentindo o calor, o afeto? Colo, como útero de mãe, que gera, que acalma, que plenifica. Colo faz bem. O Salmo 131, 2, diz: “Sinto-me seguro em ti, Senhor, como a criança no colo de sua mãe.” O colo é calmante. Revigora as forças. Cria e recria o sentimento de confiança, de pertença, “a menos que tenhamos teorias culturais que limitem ou façam objeção a tal proximidade, tornando-o ilegítimo”, complementa Maturana; Rezepka (2000, p. 42).

Podemos fazer do colo um recurso pedagógico. Colocar uma pessoa no colo é ocupar-se dela, escutá-la com inteireza, participar de sua vida, amparar nos

⁶² “No dia em que o sol o dia inteiro ficou sem ocaso. O sol se deteve e a lua ficou parada até que o povo se vingou dos inimigos” (Josué 10, 12-14).

momentos difíceis, de incertezas, dizer: 'estou contigo, você é capaz', enfim, acompanhar a gestação, o nascimento do ser gente⁶³. Formar na criança e no jovem esta mentalidade, como um valor, visto que o amor é uma das palavras mais desgastadas de nossa linguagem⁶⁴. Boff (1999, p. 111) pergunta: “Como se caracteriza o amor humano?” e, responde, pela boca de Maturana: “o que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos (...) é a nossa maneira particular de viver juntos como seres sociais na linguagem (...); sem amor nós não somos seres sociais” (BOFF, 1999, p. 111).

Na ocasião dos dois cursos promovidos na SECOP, em 1997, Projeto Comunidade Solidária, num total de 30 alunos, durante seis meses, à ameaça de evasão de alguns adolescentes, íamos visitá-los, para ouvir a razão do afastamento. No encontro, íamos refletindo e, em geral, tinham vergonha de retornar e enfrentar os olhares dos colegas. Uma vez removidas estas dificuldades, o retorno era certo e a alegria do reencontro era grande em todo o grupo. Afinal, chegamos ao último dia de aula, com todos os alunos, o que significa 100% de presença.

E por causa, também, do colo. Boff (1999, p. 91) contribui com esta reflexão ao afirmar que “quem cuida, cura, pois as duas palavras têm a mesma raiz⁶⁵.”

⁶³ Maicon, aluno da 1ª série, EE Alvarenga Peixoto, gostava de ficar escondido debaixo da classe. Após várias tentativas frustradas para sentar, decidi chamá-lo a nascer, o que concordou. Passados vários dias, voltando à posição anterior, chamava-me: “Professora Olga, vem me fazer nascer de novo!”

⁶⁴ Sem dúvida alguma, o cérebro necessita do abraço para seu desenvolvimento e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um adequado nível de competência. (...) o cérebro, segundo Leontiev, é um autêntico órgão social, necessitado de estímulos ambientais para seu desenvolvimento. Sem matriz afetiva, o cérebro não pode alcançar seus mais altos picos na aventura do conhecimento (RESTREPO, 1998, p. 49).

⁶⁵ Em sua forma mais antiga, cura em latim se escrevia coera e era usada num contexto de relações de amor e de amizade. Expressava a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação (BOFF, 1999, p. 90-91) Outros derivam cuidado de cogitare-cogitatus e de sua corruptela coyedar, coidar, cuidar. O sentido de cogitare-cogitatus é o mesmo de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação (BOFF, 1999, p. 91).

O amor, centralidade na convivência humana, legitima-se pelo respeito a si próprio e pela aceitação do outro, como legítimo par de convivência. Portanto, cimentam-se as relações estabelecidas entre sujeitos, a partir do amor, da cooperação entre eles. A escola, os cursos de capacitação, em geral, apresentam dificuldades em ver a aluna, o aluno, na sua totalidade, na sua corporeidade, na sua legitimidade.

6.1 - Bruninha e Jonas: personagens cruzando saberes

A história de Bruninha conduz-me, imediatamente, a um outro personagem, bíblico, Jonas⁶⁶, em cujo balanço das águas embalou e anunciou sonhos, que trago à construção teórica e me sinto desafiada. Quando meu orientador sugeriu-me este profeta, eu, que metaforicamente, vali-me da imagem de Zacarias (Lucas 1, 62-63), no momento dramático de nomear seu filho, - permanecendo mudo até escrever “João é seu nome”, em uma tábua -, para representar o que eu estava vivenciando naquele instante, ou seja, como fazer o encontro da prática do chão da vida com a teoria? Porque senti-me como que perdendo os pés da realidade, ao migrar para dentro das paredes de uma sala de aula, do curso de Mestrado, que exigia a cada dia, tempo de parada, tempo de olhar, criticamente, a prática, tempo de buscar novo sentido para caminhos conhecidos e colocar-me, por opção, na fronteira.

Naquele momento, me perguntava: Jonas daria conta de sustentar a minha busca? Forneceria munição para manter o desejo de fogo em uma determinada direção? Sair embarcada naquela viagem que, por certo, partindo de porto conhecido, de um ponto fixo, conduzir-me-ia a portos nunca dantes pensados, pois, entendo que aquele que se lança pelos mares, sujeito está a muitas surpresas, agradáveis e/ou desagradáveis. E que, por vezes, será

constrangido a aliviar a carga, jogando-a ao mar. Tornar leve a bagagem, para poder absorver novas experiências, enfrentar outros desafios, viver novas expectativas. Como Jonas, este profeta, cujo material simbólico encanta e dá asas a tantos enfoques de leitura, fazendo-o enriquecer sempre mais com a sugestão de novas e vivas imagens, quero viver a aventura de uma viagem que, a certa altura, poderá mudar de tipo de embarcação.

Uma das falas de Nicholas Constantine Burbules, professor americano de Illinois, ao administrar um curso no PPGEDU/UFRGS, nov/dez, 2000, refere-se ao autor Thomas Kuhn, para o qual “barcos são paradigmas.” E prossegue: “O barco, no meio do oceano (...) é uma forma nova de entender as coisas (...) Há todo um embasamento religioso, que não deixa pensar que o universo pode ser diferente. A ciência normal dá um conjunto de padrões, procedimentos, conceitos.”

No entanto, as pessoas resistem a aceitar totalmente o novo paradigma, e vão tentar ficar o máximo de tempo possível no barco, mesmo que este apresente fissuras. Insistem nele permanecer, tentando fechar os buracos, que porventura apareçam, protegendo-se, negando-se olhar para fora e, assim, ter que mudar de paradigma. Apesar de reportar-se às mudanças tecnológicas no campo educacional, Burbules apropria-se do tão proclamado mito das cavernas, para fazer a seguinte referência: “Na maioria, as pessoas são muito conservadoras e querem ficar no barco que já conhecem, parados em alto mar, pensando atingir novos horizontes. Pode ser trágico! Perdendo o contato com o mundo fora do barco, insistimos em consertar o barco furado.”

Só o processo dirá! Jonas, história novelística que, pelo vigor de suas imagens e símbolos, deixa-nos a todos atônitos e energizados, misturando nossas emoções com as deste protagonista. E o mais fascinante é descobrir que, no processo, até Deus muda de idéia, se transforma, como o pai de Bruninha, desistindo do mal da ameaça, pois o conteúdo do chamado implica num envio:

⁶⁶ Conforme Kilpp (1994, p. 9), Jonas não é explicitamente designado profeta no livro que leva seu nome, mas 2Rs 14,25 menciona um profeta Jonas, filho de Amati, que atuou na época do rei Jeroboão II de Israel (787-747 a C).

Levante-se e vá a Nínive, a grande cidade, e anuncie aí que a maldade dela chegou até mim (JN 1,2; 3,2). Dentro de quarenta dias Nínive será destruída! (JN 3,4b) e em Jonas 3,10, Deus viu o que eles fizeram e como se converteram de sua má conduta; então, desistiu do mal com que os tinha ameaçado, e não o executou.

Quem entra em crise, com a mudança de Deus, é o próprio Jonas, refém da idéia de um Deus imutável, duro, juiz severo, exterminador. Faz-se refém de sua idéia fixa, de um pensamento único, de sua visão curta sobre outras possibilidades de se lidar com a mesma coisa, de sua avaliação tacanha e comprometida com uma única maneira de olhar. Seu desejo era fazer aquele povo ninivita "rodar"⁶⁷, sem dar-lhe nova chance, sem querer saber da razão e do "por que" agiam daquela maneira e, sobretudo, sem querer acreditar que ele poderia se organizar, coletivamente, para descobrir outras saídas, que não as apresentadas, de fora, pelo profeta. Pode haver outra profecia vindo de onde não se espera. Enquanto vamos apresentando saídas, podemos ser surpreendidos com soluções, tecidas sem nós.

Se somos, como Jonas, reféns de uma idéia fixa, de uma visão curta sobre possibilidades de mudanças, que segundo Burbules, "não se trata de progresso"⁶⁸, fazendo com que as pessoas girem em torno de nossas idéias, de nossas afirmações, que chamamos "certeza", "ponto final", podemos assim contribuir para a paralisação de potencialidades, capacidades, "sob o peso burocrático das rotinas produtoras de notas, das guias e das tarefas, dos projetos e das avaliações" (RESTREPO, 1998, p. 36).

Como Maurício, aluno regular da escola, refletindo sobre a recuperação preventiva, diz:

Sabe, professora, àquilo que vocês chamam "recuperação" eu chamo "humilhação", porque ali na Vilha, quando a gente sai com a pasta do

⁶⁷ Repetir o ano, como acontece, em geral, nas avaliações escolares.

⁶⁸ "Não se trata de fazer as mesmas coisas mais rápido, mas fazer outras coisas, diferente. Não se trata de progresso, mas de mudança. Corremos o risco de satisfazermos-nos com progressos e não mudanças" (BURBULES, 2000).

material escolar, neste tempo, que já é de férias, as pessoas ficam gritando quando a gente passa: “lá vai o burro”. Eu tenho vergonha de vir para a escola quando a maioria não vem, tá? Porque eles sabem que a gente não passou direto (informação oral).

Pela percepção do aluno Maurício podemos ver o quanto insistimos, muitas vezes, em realizar ações que paralisam suas potencialidades, causando indignação e humilhação, não admitindo a complexidade da vida e do seu entorno. Voltamos, assim, a uma época da humanidade em que “o homem antigo entendia que o grande problema era o espaço, que ele julgava envolvendo-o e fechando-o numa realidade acabada” (VAZ, 1967, p. 73-74), podendo ser muito bem representada com o sinal de exclamação, como numa atitude de admiração, modo como o homem antigo construía sua cosmovisão, em função desta ordem contemplada.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, vem nos dizer que não podemos, nos dias de hoje, insistir em:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado”, (...) e que, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação, ou seja, educação com tônica narrativa, onde o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1981, p. 65).

Entrar no mundo dos alunos, e entender como vivem, nos ajuda a lembrar que “o viver é sempre uma criação pessoal” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 36). Esta reflexão remete-me ao encontro que tive com Antônio⁶⁹, referindo-se à sua experiência, como aluno do Projeto Alternativo, Núcleo SADI:

(...) e lembro também do Zoológico. Tu lembra, professora, daquele picolé que, no pauzinho, tinha o nome “grátis”, e a gente podia pegar um sorvete de uva, grátis?” Lembro do tempo em que a gente fazia pão, bolo. Chegemos a ensaiar música, fazia enfeite, fazia construção. Nós fazia merenda e nós se repartia para fazer a merenda: um fazia o Milk,

⁶⁹ Antônio, egresso do curso de Alfabetização e Pós-Alfabetização, Núcleo SADI, 1992/3 e que seria sujeito desta pesquisa. Tive de abandoná-lo, em função de suas mudanças constantes de local de trabalho e moradia, o que não consegui acompanhar.

outro enchia o sanduíche, um lavava a louça, outro secava, outro guardava. Eu achava legal. Eu aprendia muita coisa, fazendo construção com tacos no chão. Tinha que fazer concentração ! Era pauzinho, a gente botava em cima do outro, fazia casinha. A gente fazia “fazenda” no chão: era o boi, o cavalo, o carneiro, a carroça e ficava ali no chão e ninguém desmanchava e no outro dia tava lá, no mesmo lugar. Eu gostava, porque a gente tinha orgulho daquilo que fazia no chão, coisa que não se fazia antes. Nós fazia mercado, açougue, tanta coisa que nem dá pra dizer tudo. Nós tinha moeda, notas de dinheiro; lembra que o Carlos trazia aquele feixe de dinheiro pra casa, pra dizer que tinha dinheiro? Tinha açougue, bar, mini-mercado, fazenda. Comprava caminhão. Viajava, “fazia de conta” e aprendia muito. O Carlos, naquele tempo, era um baita parceiro⁷⁰ e, hoje, ainda é. Às vezes, nós brigava e voltava a ser amigo (ANTÔNIO, trecho da entrevista em 18 de dezembro de 1998).

Na fala de Antônio, a diversidade das experiências e a maneira como são elaboradas na sua memória afetiva, onde, para cada lembrança, expressa a dimensão do seu afeto com o vivido. É uma entrevista com gosto de saudade, de desejo, prazer, resignação amorosa com a sua própria história, em que projeta a dimensão do gosto, que configuram relações, que somam ao seu viver. E, como tal, demanda respeito, amor, aceitação. Aceitação que, para Maturana/Rezepka (2000, p. 40), “é construtiva, amplia a inteligência no auto-respeito e a centra na colaboração. O que se vive no espaço relacional é sempre válido, mesmo que seja considerado um jogo ou uma brincadeira.” Importante é criar o momento, tecê-lo de tal forma, que propicie ao aluno condições de tramitar sua curiosidade, seus desejos, suas relações com o objeto da aprendizagem, sem atropelá-lo, como “tempo de possibilidades ao ponto de ir criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo” (FREIRE, 1997, p. 57-58).

Isso, podemos observar, quando Antônio expressa: “coisa que não se fazia antes.” Ele nos chama a atenção para a idéia de “conseqüência solidária”, pois, “tudo o que fazemos tem conseqüências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos” (MATURANA 1999, p. 65), e, também, para um

⁷⁰ “Parceiro porque ele ajudava a fazer as coisas, ensinava a gente, ia e voltava junto da escola” (ANTÔNIO).

tipo de escola em que não vê contempladas essas ações⁷¹, enquanto, muitas vezes, lhe é negado um modo de relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo que o cerca, com legitimidade e com autonomia.

Antônio redimensiona, através dos trabalhos de construção com tacos de madeira⁷², no chão da sala de aula, o seu olhar sobre aprendizagem e possíveis modos de vivenciá-la. E acrescenta: “E aprendia muito”. Admirado, conta: “a gente fazia fazenda no chão, usando tacos de madeira: era o boi, o cavalo, o terneiro, a carroça e ficava ali no chão e ninguém desmanchava e, no outro dia, tava lá, no mesmo lugar. Eu gostava porque a gente tinha orgulho daquilo que fazia no chão (...).”

Ao se sentir respeitado. naquele espaço das construções, vê, em suma, respeitada a sua pessoa mesmo, identificando-se como um ser de relações, interagindo com o outro e com o meio. É o tempo das construções, do “faz de conta”, necessário à incorporação de novos elementos à sua linguagem. Tempo do privilegiamento da imaginação, que tem a ver com aptidão de formar imagens mentais.

⁷¹ “As emoções guiam o fluxo do comportamento humano e lhe dão o seu caráter de ação. (...) Ou dito de outra maneira, as distintas emoções que distinguimos no viver cotidiano correspondem a distintos domínios de ações relacionais. Vejamos alguns exemplos: amor, agressão. Indiferença, autoridade” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 19).

⁷² “Numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz-de-conta”, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. Ao brincar com um tijolinho de madeira, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de “carro”) e não com o objeto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto de significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é, também, uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do “faz de conta” há regras que devem ser seguidas. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. (...) uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1991, p. 66-67).

Quando Antônio, após oito anos daquela vivência, diz: “E ninguém desmanchava e no outro dia estava lá”, nós nos perguntamos: - o que pode significar essa memória? Aquela mesma construção, com tacos de madeira, representando o seu mundo, projetava, certamente, a criação de novos mundos, simbólicos⁷³, onde a vivência da emoção monitora novas aprendizagens, apreende novos conhecimentos, desenvolve o prazer da descoberta, pois, como leio, em Cidadela: “Criar o navio não é içar as velas, forjar os rebites, ler nos astros, mas antes fazer o gosto pelo mar” (EXUPERY, p. 165).

Emoção, eu diria, ainda à espera de valorização pela família, pela escola, que muitas vezes, não a acolhe, porque não descobriu o valor da construção simbólica, do brincar de “faz de conta” dos filhos/as e alunos/as e que, naquele espaço, se tornava possível, motivo de prazer⁷⁴. Quando Antônio diz: “Eu gostava, porque a gente tinha orgulho daquilo que fazia no chão (...)”, podemos entender, por trás de suas palavras: pois, eu era respeitado.

Maturana, ao falar do propósito da educação, valoriza a experiência dos valores que se deseja vivenciados:

Consideramos que o propósito da educação não é o de preparar cidadãos úteis e responsáveis; estes devem resultar do crescer com respeito por si mesmos e com consciência social. A educação também não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrado nela. Por isso, também, não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los a partir do viver na biologia do amor. Não se deve ensinar cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver no respeito mútuo (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 16).

⁷³ “Uma parte das crianças, apesar de viverem tão inseridas no mundo dos adultos, não são tratadas como cidadãos com direitos, pouco se lhe oportunizam espaços e momentos para viverem o lúdico, importante e necessário nessa etapa da vida. Algumas pesquisas já apontam a dificuldade das crianças se descolarem do contexto, de se distanciarem e extrapolarem o real. Permitir à criança viver o lúdico é permitir-lhe também amadurecer no simbólico. Como a escola tem possibilitado a vivência do lúdico ?” (COSTA, 2000, p. 40).

⁷⁴ “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento, a partir dos laços afetivos que nos impactam” (RESTREPO, 1998, p. 18).

Antônio, em outro momento, reinventa a trajetória das relações sociais, ao empreender a fuga de casa para a escola. Numa manhã de sábado, ouvimos os gritos vindos de longe, que chegavam ao local da aula: - “Professora! Professora! Consegui fugir da minha mãe, consegui fugir; botei os meus irmãos sentados em frente da TV, pulei a janela e escapei da minha mãe.” Hoje, ao encontrá-lo fora da escola⁷⁵, vejo que a mesma, dentro de um sistema educacional excludente, promove em seu nome a exclusão, sem buscar adequar-se à realidade, conferindo ao seu Regimento o estatuto de uma lei morta.

Naquele momento da fuga de casa para a escola, Antônio, ao reinventar a trajetória das relações sociais, desmonta tudo o que existe de discurso pedagógico, porque põe motivação como um desejo de estar na sala de aula, põe relação professor-aluno, tudo isto atestando, que não é a carência econômica que desnute esse seu desejo. Ele pode ter fome de pão, mas não tem fome de desejo de aprender, dividir, partilhar e reencontrar nesse espaço da sala de aula, o novo espaço de relações sociais.

As reflexões, sobre a positividade de sua experiência, nestes relatos, apresentam embutidas no seu interior, mensagens, de que pelo ato pedagógico podem passar, também, a violência, o sofrimento. “Infelizmente, o sofrimento, para alguns, é lugar comum” (VIEIRA, 2000, p. 32). Se o educador não se encontra preparado para esta interação no diálogo afetivo, se não entende de relações

justas, de direito humano⁷⁶, “se não partir de um respeito à singularidade humana, há uma violência transitando, de maneira sutil, entre o grupo em sala de aula”

⁷⁵ Tentei resgatá-lo, mais tarde, quando percebi sua ausência da escola, escrevendo-lhe uma cartinha, onde recordava a experiência que fizemos no Núcleo SADI, ao que respondeu positivamente, retornando às aulas, no dia seguinte. Por acaso, substituindo sua professora, por alguns dias, pude observar que a linha de seu nome, no Caderno de Chamada, estava riscada, apesar da presença. “É que ele já havia atingido o número de faltas permitidas para o ano e, por isso, estava eliminado”, explicaram-me. E Antônio não voltou mais.

⁷⁶ “En su expresión primera de 1789, los Derechos del Hombre fueron principalmente la manifestación de una voluntad de autonomía individual. “Todo para el individuo en el seno de la

(RESTREPO, 1998, p. 65), podendo aflorar sob formas variadas, desde o tratamento pessoal até os processos de aprendizagem.

Restrepo, ao tratar deste assunto, nos coloca frente a frente, com realidades, onde podemos detectar a presença de situações de violência, na prática educativa:

A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes, que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e, devessem por isso responder às nossas exigências, com resultados iguais. São “violência sem sangue” (RESTREPO, 1998, p. 06).

Visto sob este ângulo, a escola passa a ser o espaço da dor, do sofrimento, principalmente, de estudantes das camadas populares, porque muitas vezes, acreditamos que para os pobres, políticas pobres⁷⁷.

Rosane, como articuladora e professora da primeira hora do Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização, da Ilha Grande dos Marinheiros, numa leitura reflexiva, fala de sua percepção sobre o trabalho desenvolvido:

O que na época já me indignava e, hoje ainda, em que eu olho para trás e vejo, é que era um trabalho pobre para crianças pobres. E não havia uma política que apontasse para a direção do Projeto, de organização e participação da população. (...) até porque nasceu de cima para baixo. A proposta era resgatar a criança para a escola (...). Mas chegou um momento em que a escola decidia quais alunos viriam para o Projeto. Se

sociedad”; lo cual implicaba la idea de que la “especie humana” estaba destinada a florecer y culminar en una pluralidad de elementos que alcanzasen aisladamente, cada uno para sí mismo, el máximo de su desarrollo. Tales parecen haber sido la preocupación y la visión dominantes en los humanistas del siglo XVIII. Ahora bien, desde esta época, y a consecuencia de la importancia que han tomado en el mundo los fenómenos de colectividad, los datos del problema han cambiado profundamente. Ahora ya no podemos seguir dudándolo. Por un sinfín de razones convergentes (rápido crecimiento de las relaciones étnicas, económicas, políticas y psíquicas), el elemento humano está comprometido definitivamente en un proceso irresistible que tiende al establecimiento sobre la tierra de un sistema órgano-psíquico solidario. Querámoslo o no, la Humanidad se colectiviza, se totaliza bajo la influencia de fuerzas físicas y espirituales de orden planetario. De ahí el conflicto moderno, en el corazón de cada hombre, entre el elemento, cada vez más consciente de su valor individual, y los lazos sociales, cada vez más exigentes” (CHARDIN, 1967, p. 237).

⁷⁷ “Organizam-se políticas pobres para os pobres” (BOFF, 1999, p. 19).

a criança apresentasse distorção idade/série ou se fosse problematizada nas suas relações com a escola ou se apresentasse alteração no comportamento, o entendimento era que deveria ser remetida ao Projeto, como se remete à FEBEM. O Projeto virou um reformatório, o lugar do castigo, da punição. A escola punia, via Projeto. E começou a haver uma discriminação (Da entrevista, 15 de agosto de 1999, p. 03).

Como podemos depreender do depoimento feito pela professora Rosane, o referido Projeto, parece não ter conseguido se distanciar da velha matriz “escola para todos” (HADDAD, 1995, p. 40), com ímpeto salvacionista, independentemente de suas condições físicas e administrativas, que no fundo pode ser o grito de misericórdia, dado em favor de uma situação, que já conhece o seu ocaso. Insiste-se, como fala Brandão, em “experienciinhas hipócritas, pura⁷⁸”, isoladas, pensando garantir um atendimento às camadas populares, de maneira deslocada, assistencialista, resistindo entrar no bojo das relações complexas do sistema escolar oficial. Abriu-se, na verdade, um mecanismo de exclusão, de “limpeza”, do espaço da escola oficial. Agora, as crianças se separam por um novo motivo, que não é mais “norte/sul” da ilha, como acontecia, mas de pertença ou não ao Projeto, o que significa dizer: ‘tu és menos, tu és pobre, tu és incapaz.’ Como os caminhos da exclusão são sutis ! Na busca do remédio, matou-se o paciente.

Em nosso século, mais precisamente após a 2^a guerra mundial, apostou-se na educação como a salvação do mal que assolava o país, o subdesenvolvimento, “ampliando a oferta de escolas para todos” (HADDAD, 1995, p. 40). O que nos distanciava dos países ricos, eram os índices de alfabetização, tidos como os menores no 3^o mundo. Analfabetismo e pobreza, eram dois elementos, apresentados como responsáveis diretos pelo subdesenvolvimento.

Os analfabetos, de acordo com a política vigente à época, deveriam ser extintos. Pois bem, em nosso país, de modo bastante político, foi deslocado para a

⁷⁸ De maneira mais detalhada, Brandão diz o seguinte: “Uma outra característica é que, no plano internacional, o Brasil e vários países da A L, tudo aquilo que nós condenávamos veementemente, há anos atrás, que era entregar a proposta de EP ao poder do Estado, inclusive, com muita clareza, vimos que a partir do momento de abertura, era através da escola pública, do poder do Estado, era ali que a gente devia estar trabalhando e não criando essas experienciinhas

escola, o foco da solução do subdesenvolvimento econômico, tornando-a “o caminho da salvação nacional” (HADDAD, 1995, p. 40) o que, aliás, a escola já fora projetada no final do século XIX, como a grande salvadora da pátria e, hoje, ainda continua, como vemos, na afirmação de Haddad.

Mas “qual educação ?” pergunta, sabiamente, Haddad (1995, p. 40).

O que se percebe é que, apesar da ampliação de oferta de escolas, “a nação continuava empobrecida” (Haddad, 1995, p. 40). A precarização das condições de vida da população a mantém refém de uma pobreza, o que faz entender que não é o analfabeto a causa do subdesenvolvimento. “(...); o analfabetismo passa a ser entendido como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social injusta, não igualitária” (HADDAD, 1995, p. 40).

A Igreja progressista está unida nessa leitura da estrutura social e, muito contribui, com a reflexão e ação para o desvelamento das verdadeiras causas do subdesenvolvimento, instaurado na sociedade. É verdade, que a herança que temos de um descobrimento às avessas, do recurso mão de obra escrava para a manutenção de uma estrutura agro-exportadora, remete-nos à reflexão de como era vista a relação humana e com a natureza. O valor da pessoa, como ser humano, sempre deixou a desejar. Se olhamos os discursos que a Igreja, através de seus pastores, fazia na época, só reforçava a desigualdade ao não incluir o outro como “diferente”, negando, desta forma, aos negros, aos índios, às mulheres e crianças de serem gente.

hipócritas e, aí vem outro lado, principalmente dos cristãos, que defendiam uma experiência pura, associada aos movimentos populares” (BRANDÃO, ANPEd, 1998) (informação oral).

Na década de 60⁷⁹, o discurso muda o foco e se inicia uma grande cruzada no país em favor de uma educação transformadora, de uma consciência crítica, buscando superar a consciência ingênua. Paulo Freire, um dos expoentes dessa cruzada, inaugura novas abordagens, dentro do tema da educação, fundando o grande mote “educação popular.” Faz o contraponto à leitura das letras, simplesmente formando sílabas e palavras, jogando para dentro das mesmas, um conteúdo novo, tornando-as grávidas de sentido, que vem pela leitura do mundo.

As palavras para ele não são vazias, estéreis, mas gordas de sentido. Nessa leitura de mundo aparecem duas categorias: o opressor e o oprimido. E a exigência de uma tomada de consciência⁸⁰ por transformações estruturais na sociedade. Esse processo, em nosso país, passou pela experiência da noite escura, do aparente recuo como estratégia, como um tempo de gestação, longo e sofrido, acarretando torturas, mortes e exílios, para não deixar morrer a esperança da planta, ainda semente.

Essa década, tão comprometida em unir processos educativos com processos políticos, sofreu o golpe militar, que tentou colocar um ponto final no movimento de transformação social. Com o espaço institucional golpeado, o trabalho educativo “busca os movimentos sociais, as organizações populares e as bases do trabalho das igrejas” (HADDAD, 1995, p. 41). Foi, assim, o momento de

⁷⁹ Segundo Paludo: “Os movimentos que acontecem na década de 60 já representam uma certa descrença na escola pública. O desfecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem sido citado como um dos fatores que impulsionou uma descrença na educação pública como espaço importante para o processo de mudanças sociais. É no início dos anos 60, que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MPC), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à Prefeitura de Recife/PE. Paulo Freire pertenceu a este grupo (2000, p. 114). (...). É nos anos 60, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central” (PALUDO, 2000, p. 116).

⁸⁰ (...), a Reflexão, como a própria palavra o indica, é o poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado da sua própria consistência e do seu próprio valor: já não só conhecer – mas conhecer-se a si próprio; já não só saber – mas saber que se sabe. (...). O ser reflexivo, precisamente em virtude da sua inflexão sobre si mesmo, torna-se de repente susceptível de se desenvolver numa esfera nova. Na realidade, é outro mundo que nasce (CHARDIN, 1966, p. 169-70).

repensar a educação e de ampliar a visão de que educação não se restringe ao trabalho escolar, às quatro paredes da sala de aula.

Conforme Arroyo, a ação educativa pode ser ampliada:

O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos espaços e tempos de lazer, de celebração e comemoração. A reflexão pedagógica escolar vem sendo marcada por esse olhar alargado sobre os fenômenos educativos (GONZALEZ ARROYO, 1997, p. 5).

Tempo de diáspora, em que no deserto, a mulher acaricia o filho, sem contudo conhecer seu rosto. E é preciso investir no futuro rosto, sentindo a alegria antecipada pelo que está sendo gestado. Esperançosamente. Isto acontece com os profissionais da educação, quando iniciam a cada ano o projeto de alfabetização e pós-alfabetização. Mobilizam forças, crenças, esperanças, porém, convencidos de que a escola, sozinha, não fará o milagre da transformação, embora alguns setores depositem, nos ombros desta instituição, toda a responsabilidade. E no seu interior, sofrem todas as contradições, o que não lhe tira a importância, como parte de um todo e, parte importante. A escola pode revelar as fraturas responsáveis pela estrutura injusta da sociedade e colocar o dedo nos seus pontos críticos, doentios e ensaiar possibilidades de saída.

Ver globalmente, para agir localmente, e, este olhar, nasce do compromisso ético e do respeito aos pequenos, e não movido pela idéia da globalização política, econômica, do projeto neoliberal, que nos faz sempre mais convencidos de que estratégias simplesmente assistencialistas, não podem resolver os problemas dos pobres e excluídos, pois, se aproximam, dos “métodos de opressão, e como tal, não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera; ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve auto-configurar, responsabilmente” (FREIRE, 1981, p. 3).

Apple (2000), em palestra proferida no VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, promovido pela SMED, em Porto Alegre, dá a dimensão do que representa desenvolver atividades escolares, sob olhares de um sistema autoritário, ao apresentar fragmentos do diário de uma professora de 18 anos, que em 1869, relata:

Meu Deus, o Diretor está vindo me observar. Ele vai escolher uma criança para ser avaliada. Meu Deus estou morrendo de medo, porque eu sei que o jeito certo de ler é começar dizendo: página 3, capítulo 35 e a criança tem que segurar o livro na mão correta e os dedos têm que estar no ângulo perfeito, 45 graus. Os olhos para frente a uma distância xis (...). Meu Deus eu lembrei da posição do dedo, da posição do braço, do nariz, mas esqueci (...). Meu Deus, acho que a minha vida de professora está terminando .

Esse tratamento da educação revela o alto grau de engessamento que enredava professores e estudantes. Uma violência de mão dupla. Talvez modificaram-se, com o passar dos anos, as formas de repressão. Porém, as exigências e violências, a rigidez e as representações produzidas na e pela escola persistem no tempo, tais como: seguir currículos fechados em seus conteúdos e ter como objetivo primeiro, o 'ensinar para passar de ano', que reduz o ato de aprendizagem a uma verdadeira fonte de ansiedade, de stress, para professores e alunos, tornando-os reféns de parâmetros funcionalistas. Parâmetros que se transformam em meros inibidores e domesticadores da curiosidade, possibilitando "alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto" (FREIRE 1997, p. 96).

Cury, (1999, p. 130), vem dizer que "a pura transmissão não provoca a inteligência dos alunos, não os surpreende, não os tornam engenheiros de idéias." Freire, comunga com esta idéia, ao casar aventura com responsabilidade, condição do desafio à mudança: "Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente" (FREIRE, 1997, p. 55).

No campo da aventura responsável, não há lugar para a vivência da repressão dos sonhos, dos desejos, da "educação como uma experiência fria, sem

alma (...)” (FREIRE, 1997, p. 164-5). Como estamos à caça de um ponto fixo, de um modelo, de uma receita, de um plano de aula pronto, para utilizá-lo durante anos, como, às vezes, sói acontecer ! Falta-nos a dimensão da inconclusibilidade, como pessoas. Também Jonas, ao chorar e ao desejar a morte, perante a virada de posição que Deus dera ao aproximar-se do povo ninivita, sentindo com ele suas dificuldades, não deixa de revelar a sua visão determinista de que todo o homem está acabado e que nada tem a ser feito, afastando a História como “um tempo de possibilidades” (FREIRE, 1997, p. 58).

Assim como Jonas, nós, modernos, elegemos um tipo de discurso como sendo o legítimo, o científico, o verdadeiro. Mas há outros discursos, outras linguagens, também racionais de se falar a verdade. Nosso século está vivendo uma crise intelectual, “civilizacional”, nos dirá Boff (1999, p. 18), e ela atinge a todos nós, porque ainda estamos embebidos na utopia da verdade com V maiúsculo, da ciência com C maiúsculo, unitária, atemporal.

(...) há um difuso mal-estar da civilização. Os dados da Organização Mundial da Infância de 1998 são aterradores: 250 milhões de crianças trabalham. Na América Latina, 3 em cada 5 crianças, trabalham. Na África, uma em cada 3. E na Ásia uma em cada duas. São pequenos escravos a quem se nega a infância, a inocência e o sonho. Não causa admiração se são assassinadas por esquadrões de extermínio nas grandes metrópoles da América Latina e da Ásia (BOFF, 1999, p. 18).

A realidade acima desenhada por Boff, nos dá conta do total abandono a que estão submetidas as crianças e os jovens, em todos os lugares do mundo. Nós e nossos alunos, sentimo-nos como que desamparados, pois não temos o ponto fixo, a garantia do bon Dieu, a rede garantidora de nossos saltos de trapézio. Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, no vôo, largamos um para tentar pegar o outro. “E se, neste salto, descobríssemos um Deus solto, criança, malabarista, dançarino, mulher?” (PESSANHA, 1993, p. 32). Ao olharmos as populações carentes, periféricas, e tomando as imagens, que podem ser ampliadas a muitas vezes mil, podemos ver revelada a imagem real, sem falsificações nem ilusões, da fotografia do país. Aí, ficarão registradas,

situações-limite, que pelo rosto da educação, da saúde, do trabalho, tornam-se patente.

As soluções apresentadas, são as mais próximas do “paliativo”, para os pobres, assistencialistas, portanto, “herança das políticas sociais do Estado-Providência” (SANTOS, 2000, p. 75). Importa não nos deixarmos alcançar pela idéia do sujeito enclausurado pelo estigma da pobreza, da miséria, da carência, porque assim, fixo e asfocado, impedem avanços em direção a novas propostas, a apostarmos nas possibilidades reais e imaginárias dos sujeitos, que dão sentido ao fazer pedagógico. Este sujeito, assim pensado pela proposta de educação é um sujeito esvaziado de significados, é um sujeito pensado como autômato, como sujeito de necessidades, coisificado no ponto fixo que o esvazia dos seus desejos, temores, possibilidades, permeabilidades. Quem vê dessa maneira, de fora, não vê o dentro, não se dá conta, como conclui Teilhard de Chardin, de que “há sempre um interior das coisas” (CHARDIN, 1966, p. 168).

É do aparente vazio de quem está olhando de fora que queremos nos libertar, vazio de Políticas Públicas com ausência de propostas, vazio do olhar “mesmista” sobre a população, apontada como excluída⁸¹. É o vazio do “não vale a pena investir”, porque não há retorno, conforme visão daquela colega de escola: “Não vale a pena investir nos alunos aqui da Ilha, porque eles têm um pé, hoje, aqui na escola, e o outro, já está no presídio. É só questão de tempo” (informação oral). Podemos conectar essa reflexão ao ranço histórico, “colonialista” (SANTOS, 2000, p. 111), que nenhum discurso, mesmo o mais aparentemente progressista, consegue esconder.

⁸¹ Martins reflete: “Alguém já lembrou que no discurso católico, particularmente nos últimos trinta anos, primeiro se falava nos pobres, depois se começou a falar nos marginalizados e na marginalização (os sociólogos, católicos ou não, também fizeram isso) e depois, de uns anos para cá, se começou a falar na exclusão. Aparentemente, essas designações dizem a mesma coisa. Uma dúvida epistemológica é esta: por que é preciso usar três nomes para a mesma coisa? De certo modo, a palavra exclusão está demistificando a palavra pobre.” À página 14, Martins continua: “Por isso, rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (MARTINS, 1997, p. 27-28).

8 TRAVESSIA PROFÉTICA COMO TRANSIÇÃO DO SER GENTE

Levante-se e vá a Nínive,
a grande cidade, e anuncie aí...
(Jn 1, 1a).

Jonas partiu, então, com a intenção
de escapar da presença de Deus,
fugindo para Tarsis...
(Jn, 1, 3 a).

Na travessia, Jonas, à passagem de fujão a profeta, faz o exercício do mar. Das ondas. Da tempestade. Da fuga e da volta. Do ir para longe e do chegar perto. Da dispersão e da contração. Do tudo e do nada. Da busca de si e da entrega. Do descer e do subir. Do desencontro e do re-encontro. Da perda e do resgate. Da profecia.⁸² Faz a aventura da travessia.

E, nesta aventura, propõe-nos o exercício, não o conteúdo. A coragem do exercício. Mostra-nos que precisamos exercitar tantas coisas, em tantas direções. Em novas direções. Fazer a experiência do inédito. Do “inédito viável”, diria Freire

⁸² O pequeno livro de Jonas propõe a profecia não como um exercício de confirmação do que já sabemos, mas como exercício de alteridade. Profecia são os outros, outras realidades. A profecia mora ao lado e não dentro do discurso consagrado. O protagonismo de pessoas estrangeiras (marinheiros, habitantes de Nínive), o protagonismo da natureza (vento, mar, animais, erva, verme) se apresenta como o lugar da profecia, dos acontecimentos proféticos. Desloca-se, assim, as cercas etnocêntricas e antropocêntricas para a amplidão de possibilidades inclusivas, particulares e surpreendentes da revelação (PEREIRA, 2000, p. 203/4).

(1981, p. 110). Da busca por caminhos ainda não viajados. Deus, certamente, aponta outro caminho e, Ele mesmo, faz mudanças na travessia, passando de uma posição de vingança para uma atitude de compaixão, pois, Ele, “desistiu do mal com que os tinha ameaçado, e não os executou” (Jn 3, 10b).

Deus se transforma no processo, enquanto acompanha o viajante fujão em sua travessia. Sem abandoná-lo, mostra que é no encontro das duas pontas, que pode estar o segredo da mudança. Diz o dito popular: 'nem tanto ao mar, nem tanto à terra', indicando a necessidade da busca de equilíbrio nas ações, “da justa medida que se alcança pelo reconhecimento realista, pela aceitação humilde e pela ótima utilização dos limites, conferindo sustentabilidade a todos os fenômenos e processos, à terra, às sociedades, às pessoas” (BOFF, 1999, p. 112).

E a educação escolar, institucionalizada, chegou a um ponto que pedenos a coragem do exercício. Também, a cidadania, clama por exercício de relações novas, com marinheiros, ou seja, com todos aqueles que pensam e se portam diferente de nós, que estão desejando singrar em outras águas, novas, mesmo que se apresentem, às vezes, turbulentas, tempestuosas. Cidadania não como algo que se ofereça como dádiva a alguém mas provocadora de entrada no terreno da busca. É preciso alimentar a busca.

Manter-se em clima de busca. Olhar no horizonte “para além da terra, do mar e do céu ...” (PESSOA, 2000, p. 194). Ir além de Jonas. Desejar sair do mundo fechado que nos cerceia. Desejar ser vomitado do ventre escuro do peixe. Esticar os marcos do mar até que ele tome o máximo de espaço, que ultrapasse as fronteiras marcadas. Ir além. Sempre além. Não estar conformado com o que já atingiu na aventura da travessia. Proclamar mesmo: não há fronteiras.

Com Fernando Pessoa, dizer:

Se houvesse um horizonte com mais sentido do que a terra e o mar! Se eu pudesse fugir a este espaço e à sensação do tempo! Ir e vir de ondas ... ondas sem fim, e nós, Que esperamos nós? Que procuramos? Descansamos de quê? De quê fugimos? Que cio é este em nós por algo além deste tempo e deste espaço? Ah, não ter um barco rumo ao

Impossível, a um espaço real. Um lugar alcançável, pleno de ressonância de vestígio do Inalcançável ! Só o mar, sempre o mar, como um desenrolar de muitos rostos... Sempre o mar, o mar correndo indiferente e sem repouso Para sítio nenhum, para praia nenhuma – para onde? Quem o poderá dizer? Não ter um barco que nos regresse ao lar, para além da terra e do mar e do céu! Abandonando as velas a um vento que sopra sem destino! (PESSOA, 1993, p. 193-94).

Lançar-se ao mar, sem impor condições. Fazer o movimento contrário. Ir contra os ventos. Extrapolar o território conhecido, cotidianizado, redundante. Esta experiência, pelas suas falas, parece terem feito os egressos dos cursos profissionalizantes da SECOP e, à medida em que falam, explicitam suas visões, vão como que fazendo dançar imagens, alimentadoras de novos sonhos e novos desejos.

Ronan, relata a trajetória do sentimento da decepção à conquista de uma profissão que, no seu caso, soa como dignidade:

Sofri uma grande decepção no quartel. Quando voltei, tinha esse negócio de curso aqui. Daí, eu fiz, e só ganhei com isso e estou ganhando até hoje. Tudo começou ali na SECOP. Agora, eu tenho uma profissão, que antes não tinha. Antes, eu saía para ver se 'caçava'⁸³ um serviço. Hoje, não. Vou direto ao meu trabalho. Aqui, na SECOP, o mundo se abriu para mim.

Para o seu colega Jair, abrir portas, abrir brechas, brechinhas, pode significar abrir possibilidades, abrir saídas, que antes não encontrava, condição para lançar-se em direção a novas buscas, enfrentando as dificuldades que certamente, viriam. Até então, esse jovem estava possuído pela representação de que se não passasse por um curso, se não obtivesse o passaporte, que no caso, para ele, era o diploma do curso, não estaria apto a apresentar-se em algum lugar, pedindo 'serviço'.

⁸³ O verbo “caçar” é usado, pelos ilhéus, com o sentido de apanhar, encontrar. Ex: “caçar laranjas”, “caçar serviço”.

Agora, a situação mudou. O curso parece ter atuado como um exorcismo que espanta os demônios de todas as faltas e carências, - tal a distância entre a sua realidade e as possibilidades de saída - com o poder de abrir caminhos. E completa : “Eu não sabia mesmo era por onde começar.” Jair fala sobre a participação em um curso, na SECOP, como a brecha, como passagem, simplesmente e, isso era tudo, o que queria naquele momento, para abrir sempre mais, conforme revela:

Eu estava pensando sobre o que fazer com minha vida, com o futuro, pois sempre me disseram que, se alguém quer ser alguma coisa na vida, tem que estudar muito. Mas como eu iria estudar, sendo pobre? Como ia conseguir comprar livros, estudar sem trabalhar pra ganhar algum dinheiro, para ajudar em casa ? Foi aí, bem naquele momento, que eu estava pensando o que ia fazer, que a Olga entrou na minha casa e me falou do curso da SECOP. Bah ! era tudo o que eu queria. Foi a brecha⁸⁴, não foi ? Daí pra frente, eu fui... Este curso que foi feito aqui na Ilha foi uma preparação, um começo para um outro curso que eu fiz; já encaminhou, já comecei a entender como era o sistema dos cursos. O curso aqui, na SECOP, foi rápido, poucas horas, mas foi a brecha que eu procurava pra me enfiar e abrir sempre mais. Valeu como brecha, uma brechinha. E eu fui... . Antes, eu tava de varredor de rua (...) O curso abriu muitas portas. Aprendi várias lições. Abriu um livro pra mim, sabe!

Já Fábio, faz do desejo de ampliar o conhecimento na sua área, que para ele constitui como “falta”, como ausência, um dos motivos de admiração, de alegria, de poesia, como parte de sua vida e de sua história, conforme relato nesta experiência:

Aqui na SECOP, eu comecei a conquistar aquelas coisas que estavam me faltando, que era o conhecimento. Ali encontrei resposta a tantas interrogações em elétrica, que é o meu ramo. É claro que, na minha vida, foi uma grande página, que vai ficar pro resto da minha história. Essa parte foi uma passagem muito linda que passou pela minha vida, e que melhorou e que se não fosse aquele curso, eu não seria um técnico instalador que hoje eu sou, graças a Deus. E que se não fosse aquele curso, talvez, eu aqui também não estaria na Ilha, morando, que pra mim é uma bênção. Mas não vou parar aí.

Sob várias formas, os egressos expressam em seus relatos e histórias o significado dos cursos para suas vidas: “abertura do mundo”, “brechinha”,

“resposta”, “grande página”. Aparentemente o mínimo, é o que propõem estes jovens, para poderem ressignificar a vida, criar o futuro, dar novo sentido ao tempo em que vivem. Tudo pode ser sintetizado como “brechinhas”, valendo-me da metáfora de Jair, como pedra de toque, para redimensionar sonhos.

Brechas que guardam possibilidades de abertura para novas dimensões, para maiores amplitudes no espaço e no tempo, injetando, assim, um novo dinamismo, uma nova energia, como expressam os sujeitos desta pesquisa: “Mas eu não vou parar. E, eu, fui (...); estou ganhando, até hoje.” Por que ? nos perguntamos. Certamente, “pela simples razão de que qualquer acréscimo de visão interna é, essencialmente, o germe de uma nova visão, que inclui todas as outras e que leva ainda mais longe” (CHARDIN, 1966, p. 250).

É esse acréscimo de experiência, oportunizada, que vem fazer a diferença, arrancando os jovens as suas visões tímidas e, como afirmam, não pararam aí, avançaram, superaram-se, tentando escapar do decreto capitalista que, historicamente, submete os corpos dos pobres, ao trabalho braçal ou ao abismo do desemprego, eliminando assim, toda e qualquer expectativa de dias melhores, de construção de um mundo diferente.

Assim, dão provas de sua ilimitada capacidade de aprender e de continuar aprendendo, numa busca de criação e transformação de seus mundos, que é, em última instância, a busca da felicidade, sem exclusões, representando a possibilidade de romper barreiras, próprias do ser humano, na luta contra a maré da vida, a partir de oportunidades.

Ronan atesta que, após a experiência do curso, sua vida mudou totalmente, que ele se sente outra pessoa, que tudo agora tem valor novo e que olha as pessoas de outro jeito, fala de outro jeito. E atribui a mudança, também, ao fato de conviver com muitas pessoas, fora do seu cotidiano:

De quatro anos pra cá a minha vida mudou. Antes eu era carroceiro, puxava papel, criava porcos. Depois do primeiro curso, que eu fiz aqui, na SECOP, a primeira experiência foi boa pra mim. Tive a segunda experiência, melhorei mais na minha área de garçon. Comecei a trabalhar. E a minha vida mudou total. Como eu posso dizer? O que eu posso falar é que mudou da água pro vinho, de um dia pro outro. Minha mente mudou, sou uma

outra pessoa, agora. Já olho as pessoas de outro jeito, falo doutro jeito, meu modo de ser mudou totalmente e, agora, eu tenho uma razão de viver, no caso. Tudo tem valor, agora, tudo tem valor novo. Antes eu dava valor às coisas mas não como agora, entendeu ? E a tua vida muda. Muda totalmente, totalmente a visão. Muda total, total. A minha visão mudou, assim, oh, 100%, daquela época, que eu tinha antes. Claro, tu convives com quantas pessoas?

Vemos Ronan, colocando-se numa dimensão de abertura ao novo, reconhecendo que a saída de seu mundo e o ingresso em outros mundos, interagindo com outras pessoas, o deslocam do cotidiano, do vivido, do conhecido e o modificam, provocando nele uma mudança de visão, de olhar, de concepção. Sua fala já o integra como cidadão, como um todo, refletindo que as novas aprendizagens atingiram a sua vida, como um todo, e não apenas o desenvolvimento de habilidades mecânicas, a área do adestramento. Refere-se, não ao domínio de habilidades conquistadas, que é uma das áreas desenvolvidas nos cursos, mas como esta experiência ressignificou sua vida, na totalidade, atingindo o núcleo do sentido de valor das coisas, das pessoas e da razão de viver. Continuando a leitura de sua história, ele diz:

Não é só aquela coisa de Vila; não que Vila não seja bom. Eu me criei em Vila, e não saio daqui. Antes, eu olhava a cidade daqui, ia com a carrocinha lá pegar lixo nas ruas, e só conhecia a cidade, por fora. Hoje, eu conheço, posso dizer, por dentro. Às vezes, eu olho daqui para a cidade e penso: eu estou aqui no campo de futebol da Ilha, com os meus amigos, mas estou lá, também. Assim, eu me sinto. Vejo como uma coisa só ! É bem diferente do que eu pensava antes. Antes, eu tinha que sair pensando, que ia ganhar dinheiro e não ganhava.

Parece dizer: a cada nova experiência, vou desvendando outros mundos, vou captando outras realidades, antes inexistentes. Também vou ressignificando as idéias que fazia de mundo, de trabalho, de conhecimento, de relações sociais, o que pode se aproximar do seguinte pensamento de Lefebvre: “viver é representar mas também transgredir as representações. Falar é designar o objeto ausente, passar da distância à ausência preenchida pela representação. Pensar é representar mas também superar as representações” (LUTFI et al., 1996, p. 97).

Uma das dimensões, explicitadas na fala de Ronan, é a possibilidade de superação da realidade existente, através da ação-reflexão.

A partir dos relatos das experiências, vividas por Ronan, e a afirmação do autor, acima citado, é possível fazer um gancho com a idéia de passado, enquanto concepção de um tempo em que corria atrás das coisas, sem condições de alcançar, traduzida pela palavra *emparelhar*, como pode-se constatar na afirmação que segue:

O meu passado foi todo o dia, todo o dia, correr atrás... nunca *emparelhar*, sempre atrás das coisas pra conseguir dinheiro. Agora não digo que estou atrás, tô *parelho*. Antes me sentia excluído. Totalmente fora. Totalmente. Agora, não. Tô *parelho*. Aprendi a viver mais um pouquinho, adquiri outra experiência (...), eu amadureci .

Na sua maneira de expressar em gestos, *emparelhar*, queria dizer o igualizar-se com, equilibrar-se com. Esta é a condição de quem amadureceu, de quem aprendeu a viver “um pouquinho mais”, de quem reconhece, que viver isolado é estar excluído. Não é esta experiência, que deseja ver repetida. Portanto, o que modificou suas concepções sobre o mundo vivido, foi a possibilidade, também afirmada por Lutfi et al. (1997), de transgressão de suas representações, através da ação e da reflexão sobre suas próprias experiências, cujo desfecho é o sentimento de pertença.

Nas palavras: “agora tô *parelho*; antes me sentia excluído”, percebe-se, implicitamente, a idéia de resistência indignada, a tudo o que promove a desigualdade e, ao mesmo tempo, o desejo de viver uma vida, sem exclusões. Portanto, sua representação do mesmo lugar, onde vivia há tantos anos, foi superada através do conhecimento de outras realidades, através da oportunidade de freqüentar dois cursos técnicos, e da possibilidade de ingresso no coração da cidade. Afirma ele: “só conhecia a cidade, por fora. Hoje, eu conheço, posso dizer, por dentro.” É a busca da convivência, da aproximação, da saída do isolamento a que foi submetido, da participação, da construção de novas relações sociais. O desafio de estar num lugar marginalizado, excludente, provoca ao mesmo tempo o

que chama de “mudança total”, “sentido de vida”. Busca, povoada de uma análise crítica, assim relatada:

Esse negócio da economia, uma hora tudo sobe, uma hora tudo desaba. Se fosse tudo estável, se acabasse com tudo, acabasse com tudo o que era tipo de dinheiro, entendeu? Acabasse com tudo, tudo, tudo...tudo, tudo e, aí chegasse a esse ponto: oh, isso vai ser todo mundo igual a partir de hoje: assim, assim, assim. Não interessa que tu tem mais ou tem menos. Tu vai repartir com o outro e acabou o assunto. Quem tiver a mais, vai repartir com o outro. Aí, só assim, porque ... o cara só fala em pobreza, pobreza, tem um monte de gente passando fome e, os outros, lá, fazendo festa. Agora, que nem eu vi na televisão, ontem, 22 de junho de 1999, no Jornal Nacional da Globo: o presidente dos Estados Unidos, sentado com as crianças, lá no Oriente. Quantas bombas os cara não tocaram nas pessoas lá, que não têm nada que ver, depois vai lá abraçar as crianças ! É gente, né ? Gente é gente !

Ronan manifesta, dentre outras idéias, sua “consciência política”. Entende que os benefícios conquistados, universalmente, pela sociedade, devem se estender a todos, implicando cada um na construção de uma nova sociedade, mais igualitária, mais solidária e, portanto, com uma outra ética. Para ele, a garantia da cidadania, passa pela repartição dos bens e pelo sonho do fim do dinheiro, representante de uma economia que produz a injustiça e a divisão entre os que têm e os que não têm. Sua análise, extrapola a realidade local, quando faz a defesa dos pequenos, em qualquer lugar do planeta, numa globalização ao revés, apoiado na convicção do outro, como sujeito, como iguais nos direitos e nas relações, porque **'gente é gente'**, independentemente de sua localização.

Temos a sensação de que Ronan, até então, fragmentado, se unifica, apropria-se da sua pessoa, da sua história, torna-se inteiro. Aqui e lá. Dentro e fora. Longe e perto. Da vila para o centro. Do limite do rio para o continente. Do Brasil aos Estados Unidos. Ele já não reproduz um discurso posto, previsto pelas entidades treinadoras de mão de obra para o mercado. Ao identificar-se com a cidade, por dentro, Ronan cria e recria em seu corpo e em seu ambiente, uma maneira própria de olhar, de relacionar-se, de mover-se em um mundo que vai, a cada dia, recebendo contornos novos, diferenciados e ampliados.

Ronan, agora, já não vê o mundo, a vida, com os olhos do tamanho de sua realidade, mas seu olhar sofreu uma ampliação, que ele considera “total, total, 100%”, daquela época, em que tinha somente o contorno geográfico da sua Vila e da sua carroça. Focaliza um tempo, precisa uma mudança, com clareza: “daquela época até hoje”, e este é o parâmetro de sua fala.

Além de fazer um ato de fé, uma declaração de amor à sua Vila, confirmando que não é seu desejo migrar de seu chão, perder a identidade e a dignidade, ele deseja não só permanecer onde reside, como também, melhorar o espaço de moradia, dando maior atenção ao ambiente, refazendo conceitos, e representando sob novo enfoque o que, até então, não via assim:

Agora, estou alugando uma peça na cidade até construir a cozinha e o banheiro⁸⁵. As peças mais importantes numa casa são a cozinha e o banheiro. Até hoje, eu não via assim. Sempre usamos aquela “casinha”, atrás da casa, como banheiro, e não achava ruim, mas desde que eu descobri outros ambientes onde estudei e onde trabalho, aí não deu mais para continuar daquele jeito.

As transformações, ocorridas na vida cotidiana de Ronan, aproximam-se das vividas por Fábio, apesar de diferentes aprendizagens pessoais. Este declara que mudou muito, que já não se reconhece no passado. Elabora, dentre outros posicionamentos, o tempo passado numa concepção linear, onde cada etapa, faz parte normal do crescimento. Como afirma Fábio, a seguir:

E eu já mudei. Parece pouco, mas foi muito. Eu já não me reconheço no passado. Não me reconheço mais trabalhando, onde eu trabalhava, como ajudante. Eu não consigo me ver iniciando tudo de novo. É um passo. Uma, porque agora eu já consigo um pouquinho daquilo que buscava, porque são degraus, né? E que cada um tem que passar, mas eu creio que já passei por isso e não pretendo começar de novo. Eu acho que isso é um

⁸⁵ (...) a UNICEF relata que existem hoje no Brasil, em torno de 35 milhões de crianças nos 20% dos domicílios mais pobres do país. A taxa de mortalidade infantil brasileira é ainda uma das maiores do mundo – 47,2 para cada 100^o nascidos vivos. Analfabetismo, fome, ausência de condições sanitárias para um grande parte da população e instabilidade econômica são apenas alguns dos indícios que revelam o tecido social. Setenta e cinco por cento da população vive em áreas urbanas e mais de vinte cidades têm mais de um milhão de habitantes. (...). A concentração da propriedade da terra no Brasil é a maior do mundo – tão grande quanto a concentração de renda. (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 25).

ponto que já deixei pra trás. Mas tudo trás benefício. Não deixa de ser um amadurecimento. Adquiri mais experiência, convivência com pessoas do mesmo ramo e pessoas com outros conceitos.

Ao designar esses pontos de mudança, Fábio anuncia a importância e o valor de uma oportunidade na vida das pessoas. Ao dizer que não se reconhece mais no passado, vivido, com sabedoria tira proveito de suas experiências. Nesse sentido, a afirmação de Chardin, parece ser pertinente: “deve saber abandonar, incessantemente, por formas melhores, as formas primeiras de sua indústria, de sua arte, de seu pensamento” (PÉRIGORD, 1967, p. 42-43).

Há, de outro lado, perpassando a sua fala, uma representação social de que para o excluído em experiência, em capacitação, em condições de vida, basta o mínimo. E que se sobe na vida por mérito próprio, isto é, conformando-se com degraus, como “ajudante”, no caso, para subir, passo a passo, pouco a pouco, e que enquanto não estiver em dia, com a competência técnica, exigida pela sociedade trabalhista, tem que passar por esta graduação, ou seja, pela experiência de submissão, como algo naturalmente posto.

Colado a essa compreensão está a idéia de superioridade e inferioridade assumidas, introjetadas, como hierarquia nas relações, legitimando, assim, o poder do mais forte. Há um sentido de ‘conformação’, de ‘justificação’, perpassando a fala de Fábio, como o argumento de alguém que quer justificar o enriquecimento de uma pessoa: “Mas ele começou do nada. Foi camelô. Hoje tá rico”, quer dizer, justificando a riqueza em escala gradual ou como repetem alguns políticos: “hoje eu estou aqui, mas vim lá de baixo”, passando a representar, no imaginário das pessoas, exemplos ou modelos a serem seguidos e, se não alcançados, pelo menos sentem-se, por eles, redimidos. Ao entrar neste círculo de pensamento, a reprodução do modelo vê-se garantida, impedindo a ruptura com o referido modelo. Este é o seguimento da ordem e do progresso, que não permitirá o acesso ao botão da solidariedade.

Seguindo esta ótica de leitura, a aceitação submissa da opressão, parece indicar o caminho do benefício, em que o oprimido recebe, de quebra, um ganho, que corresponde ao amadurecimento de sua pessoa, ou seja, é pelo sofrimento que a pessoa amadurece. Esta leitura poderá alcançar, também, na escolaridade, o pensamento de que, quando o mais escolarizado torna-se sinônimo de maior competência, o mais competente torna-se, naturalmente, o controlador do menos escolarizado, logo, do menos competente.

Este recorte, se vê atravessado, pela idéia de que os cursos servem para garantir a ascensão nos postos de trabalho, ligado somente ao desempenho de uma atividade mecânica e funcional, com base apenas no desenvolvimento da área do treinamento, dispensando-se, por conseguinte, a formação humana.

Os sujeitos desta pesquisa, como podemos constatar no cruzamento das falas, manifestam de forma unânime, os benefícios que os cursos provocaram em suas vidas, conferindo uma nova dimensão ao olhar, inclusive o da auto-crítica, privilegiando a busca de conhecimento, evitando, assim, o desperdício de força física, como indica Fábio:

Como eu disse: antes eu já trabalhava no ramo da elétrica mas era um emendador de fios. Mas, com o curso, os pontos de interrogações se foram terminando, pois eu entendi a lógica das coisas. Eu precisava deste aperfeiçoamento, ou de alguém que me explicasse aquelas coisas, que eu não conseguia entender de jeito nenhum. Então, com muito esforço, eu continuava trabalhando, só que me prejudicou bastante, porque trabalhava muito e rendia pouco, por falta de conhecimento, né? Porque fazia com muita vontade, mas com pouca estrutura, vamos dizer assim. Eu tava precisando de um curso, de conseguir algumas coisas, que tavam trancadas dentro de mim.

A fala de Fábio possibilita entender o quanto é fundamental a formação, como agregação não só de novos conhecimentos mas acima de tudo, “ser tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 1997, p. 159), indicando afetividade. Conhecimento e afeto, sem dicotomia, formam o ingrediente necessário à libertação de tudo aquilo

que insiste em impedir a realização plena do ser humano, como ser de múltiplas e complexas relações.

Para além da cognoscibilidade a formação pode atuar, terapeuticamente, no campo das emoções, atingindo a totalidade da pessoa, segundo afirmação de Fábio: “Eu tava precisando de um curso, de conseguir algumas coisas, que tavam trancadas dentro de mim.” Depreende-se, pois, desta fala, que o conhecimento transita entre as áreas do cognitivo e do afetivo, buscando sua completude além de afirmar o sentido de responsabilidade, conforme ensinou Paulo Freire.

Jair ao manifestar sua visão antecipada sobre o trabalho, que pretendia realizar como garçon, reconhece como Fábio, que sua representação era minimizada e que a realização deste curso possibilitou a sua mudança. Fábio ao revelar que “antes do curso era um emendador de fios e não um eletricista”, e Jair “antes, eu pensava que ser garçon era segurar uma bandeja com umas garrafinhas, uns copos, né”, confirmam as falas anteriores, enquanto possibilidade e avaliam a caminhada de suas descobertas nos cursos de formação e capacitação:

A minha visão mudou. Antes eu pensava assim, oh: que ser garçon era segurar uma bandeja, com umas garrafinhas, uns copos, né, só que eu vi que não é assim. Para ter o nome de garçon tem que ter esse curso aqui, de 50 horas, mas também tem que ter o de 800 horas, que eu fiz lá no SENAC Regional. Agora, eu já sei do comportamento que se tem que ter, quando entra numa casa nova. Que os garçons, se têm curso vão ser a mesma coisa que eu. Agora, se eu trabalhar com garçons sem curso, que se acham garçons, só porque carregam uma bandeja, aí se eu botar um talher certo, eles vão dizer: Bah! tu tá chegando agora e isso aí tá errado. Por isso que é bom ter estudado.

Em sua trajetória profissional descobre a tendência pela área da cozinha que, para ele, oferece maiores condições de trabalho. Questiona o SENAC, entidade nacional de formação profissional e seus custos tão altos, impedindo o acesso dos mais pobres, quando revela: “Eu queria também fazer um curso de cozinheiro, no SENAC, só que a situação tá ruim e é muito caro. E ia ser melhor pra mim, cozinhar. Um ano de curso: R\$750,00. Por isso, é bom esses cursos

comunitários, como aqui, na SECOP.” Esse mesmo jovem que, posteriormente, vai lançar a pergunta: “Por que a escola, o estudo, é só pros ricos?”

Ao afirmar: “Por isso, é bom esses cursos comunitários, como aqui na SECOP”, acaba fazendo concessões, movido pela impossibilidade de alcançar por suas próprias forças, um curso de custos elevados. Está embutida em seu discurso a idéia de que os cursos, como oferta de melhores condições de formação técnica, são para os ricos, e que os pobres devem contentar-se com pequenas iniciativas comunitárias. Assim, desobriga o Estado da responsabilidade em assumir políticas públicas, dando atenção às demandas que lhes são próprias, denunciando ao mesmo tempo as barreiras, fruto de práticas excludentes do mundo capitalista, que impedem os jovens das classes populares sonharem.

A este respeito, Frigotto (1998) afirma a necessidade da transparência dos recursos da rede de formação profissional formada pelo SENAI, SENAC e similares. Aponta para a necessidade de democratização dessas instituições, transformando-as em Centros Públicos de Formação Profissional.

As promessas vindas das políticas governamentais nos anos 40 eram, primeiramente, o de tornar o Brasil um país industrializado e, a outra, da igualdade social pelas oportunidades educacionais. Neste contexto e perspectiva, foram criados o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra Industrial (PIPIMOI) e o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL)⁸⁶. No entanto, estas iniciativas não foram transformadas em oportunidades para a amplitude da população, dentre outros problemas que apresentaram (MOBRAL, 1998).

Tais dificuldades são anunciadas como ponto político de reflexão, nas expressões dos egressos da SECOP, que querem mais, que não desejam parar, que querem participar de outras e novas oportunidades, no afã de ampliarem

⁸⁶ A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL -, cuja lei de criação foi publicada em 1967, somente iniciou suas atividades em 1971, através de um movimento nacional de alfabetização, num momento estratégico em que o Estado autoritário buscava um rígido controle da sociedade civil. (...), a Fundação MOBRAL ditou as diretrizes políticas de Educação de Adultos do país à revelia do próprio Ministério de Educação e Cultura, uma vez que somente no Plano Setorial de Educação e Cultura, elaborado no período de 1972-1974, é que a Educação de Adultos apareceu, pela primeira vez, através de projetos específicos (DORNELES, 1988, p. 2).

sempre mais o conhecimento e atestam que um dos endereços para estas realizações encontra-se fechado por políticas autoritárias, que guardam segredos, concentrando para poucos as conquistas que seriam de todos. A convivência com tantas pessoas, como refere Ronan, vem confirmar que todos os momentos e todos os lugares são espaços educativos, como argumenta Arroyo:

Os processos educativos acontecem de formas muito diferenciadas. Se reduzirmos nosso olhar apenas à escola, corremos o perigo de não entendermos outros processos que tanto influenciam a educação escolar, por exemplo: como alfabetizar em uma sociedade onde a cultura oral é predominante? Como implementar uma política de qualificação se o horizonte da juventude é o desemprego, a economia informal ou o biscate? (GONZALEZ ARROYO, 1998, p. 5).

Não deixam, porém, de captar a distância de uma agência de capacitação profissional, como o SENAC, - que tem seu lastro financeiro feito da contribuição dos empresários para fins específicos, que é atender a formação profissional dos brasileiros -, impossibilitando o acesso natural dos mais pobres ao seu interior. O depoimento de Jair a seguir, projeta luzes sobre a nossa discussão, revelando a expectativa do jovem ao buscar o curso e deixando entrever suas representações sobre trabalho, formação para o trabalho e exclusão, numa mescla de tensionamento entre a expectativa e a experiência:

Antes, eu pensava uma coisa e não é. Eu pensava muitas coisas assim: bá, eu vou fazer o curso, me profissionalizar, vou pegar um serviço bom, com os maiores ganhos possíveis, vou ingressar num ramo de trabalho, vou ser alguém, alguém mesmo, vou ser gente. Mas, agora eu vi que não, que agora a gente vai procurar um serviço, - tá, tenho um currículo, o diploma é importante -, mas depois que tu passa tudo ali, que eles vêem que tu tens o curso, que tem tudo, eles querem te ralar.

Jair no mais profundo do ser, no mais escondido espaço do mistério humano, deixa aflorar como um grito o seu objetivo primeiro, a essência mesmo da busca de trabalho, que é o “ser alguém”, o “ser gente”, ou seja, a realização daquelas condições básicas para ser respeitado como um ser humano, onde o trabalho é uma das faces mas não a única. Ao buscar “um serviço” o faz com naturalidade, pois, entende o trabalho como parte integrante à produção da vida

como transparece em sua fala: “para viver a gente precisa comer e pra comer a gente tem que trabalhar.” E permite-se sonhar com a produção do amor, da casa e de uma família.

Jair apresenta com legitimidade uma representação antecipada sobre o mundo das relações de trabalho, representação que a prática logo desfaz, ao substituí-la por uma nova compreensão, que lhe chega através da experiência. Experiência que não projeta nenhuma nova expectativa porque se vê desconectada, desde a raiz, de uma proposta que o privilegie como ser humano na construção do 'ser alguém', 'alguém mesmo', 'ser gente', no sentido de apontar para algo diferente do que vivia anteriormente.

Ao dizer de suas expectativas com o ingresso no curso e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, no mundo da vida, este jovem avalia, por trás das palavras, a realidade presente como não realizadora de sua identidade enquanto ser humano, como não satisfatória para produzir a existência, para lhe identificar como alguém, como gente. Na esfera do trabalho busca a esperança de realização dos sonhos, existencialmente negados. Realidade que, neste caso, não vê transformada porque não apresenta nada de novo, que possa marcar diferença entre o vivido e o sonhado, entre o que é e o que pode vir a ser, a utopia. É o jogo do “parece que é, mas não é”, próprio de relações não transparentes e opressoras, portanto.

O desejo de que o curso atuasse como possibilidade de trabalho parece revelar uma compreensão mágica deste universo, porque o trabalho como vai se apresentar ainda está em suas relações, refém de um modo antigo e capitalista de ser, que não contempla a pessoa, na sua totalidade, como sujeito. Por isso, tão frágil e precarizado. Contempla, apenas, a área mecânica, o suporte, como vida animal e pura sobrevivência, aquele espaço “em que treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se” (...). Falta-lhes liberdade de opção” (FREIRE, 1997, p. 56).

É a produção da vida ainda desvinculada da produção da existência, pois: “A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a

cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que ocorria no domínio da vida” (...) (Freire, 1997, p. 57). É esse o momento, em que “o ser humano intervindo no suporte, toma consciência de que já não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 1997, p. 58).

O trabalho é relação de um ser humano com outro ser humano, para produzir-se⁸⁷. Produzimos alimento, idéias, valores, relações e beleza, enfim, a existência. Daí, ser o trabalho uma atividade tão humana, quanto humano é viver.

Frigotto:

Neste sentido, o trabalho é um princípio educativo: formação profissional e formação humana, as aprendizagens que propiciam as travessias proféticas, através dos cursos os educandos se reencontram consigo e rumam a novos encontros, tecem aos poucos as gêneses de múltiplos inéditos viáveis (FRIGOTTO, 1996).

A fala de Jair é ilustrativa desta compreensão. Trabalhar e viver são duas categorias inseparáveis onde uma alimenta a outra. Houve, através do tempo, mil maneiras de articular estas categorias, em que o trabalho em suas relações quis suplantar a vida, deslocando-a do paraíso, fazendo-a ingressar em um mundo de novas experiências dolorosas. Historicamente, com a compreensão do corpo humano, projetava-se o sentido do trabalho. Este corpo foi entendido, por uma maioria, nas formas apenas mecânicas, físicas e musculares, como animal de tração. Por outros, uma minoria, foi mente e intelecto. Ambas, porém, como mercadorias, argumentos de troca, geração de mais valia e produção do capital.

Pode-se constatar, ao longo da história, a desumanidade e a escravidão. Corpos medidos com metro, tronco e palmo dos quais foram arrancados a alma, o

⁸⁷ Conforme Melucci (1997, p. 24-5) : “Produzir não significa mais transformar os recursos naturais e humanos em mercadorias para a troca, organizando as formas da produção, dividindo o trabalho e integrando-o no complexo técnico-humano da fábrica. Significa, ao contrário, controlar sistemas complexos de informações, de símbolos, de relações sociais. Também o mercado não funciona simplesmente como lugar de circulação das mercadorias, mas sempre mais como sistema no qual se intercambiam símbolos. O capitalismo industrial nos tem habituado a ligar as “relações de classe” à produção material, ao trabalho que transforma a natureza e que produz mercadorias.”

nome, a religião e imposto o deus trabalho, lucro, progresso, desenvolvimento, solução, ilusão, servidão, moeda, esmola, assistência e culpa, compreensão passada e repassada para o mundo da formação humana, para os processos educativos e políticas educacionais. Aponta, portanto, para a necessidade de construção de um outro mundo, humano e ético, cuja educação contribua para a passagem de antigas práticas à sedimentação da solidariedade.

Assim, aquela representação que em Jair nutria o desejo para manter-se na busca de um curso técnico, em substituição ao ensino básico, conferindo-lhe diploma, imagem da segurança e garantia do sucesso na vida, foi sendo substituída pelo campo movediço da complexidade das relações com o mundo e no mundo do trabalho, guiado pelas regras de mercado, que tem pressa em explorar, acumular e lucrar. É o que revela a fala de Jair:

Hoje, eu tenho essa noção já. Não é a mesma coisa. Hoje eu já sei que se eu procurar um serviço, não vai ser uma mar de rosas. Por isso, que eu digo, serviço eu vou procurar, não vou desistir, sabe, vou procurar mas procurar uma coisa que me adiante, não que me atrase. Atrasar, quer dizer, por exemplo, a gente fazer um curso pra mecânico e trabalhar de chapista. Aí tudo o que aprendeu, tu não vai usar. Procurar um serviço bom, no meu ramo de garçon, trabalhar uma coisa boa pra mim, que amanhã, depois, eu possa usufruir. O que eu quero é uma vida normal, equilibrada, decente, que desse para me sustentar, sem preocupação: poder trabalhar, poder ajudar a minha família e me ajudar também. Mais ou menos, assim: eu tô pensando em comprar um terreno e comprar a minha casa, tê a minha casa e fazer a minha vida. Investir no que eu quero, fazer o meu futuro. Ter comida, ter roupa, calçado, comprar uma geladeira que nós não temos e viver uma vida normal.

O que Jair define como vida normal, equilibrada e decente pode ser a realização dos direitos humanos básicos, para que a pessoa possa viver e produzir-se como tal.

A experiência de Fábio apresenta uma outra percepção sobre o assunto. Ao retomá-la, percebemos que um curso técnico tem dimensões bem importantes em sua vida, valorizando-o sobremaneira, podendo atuar como: “defesa, garantia, sorte, solução e como oportunidade de convivência com outras pessoas, nome, identidade, apresentação, salvação da exclusão, porta de acesso, meio de integração à sociedade, valorização da pessoa, reconhecimento, meio de

integração à sociedade” como também agregação de novos conhecimentos ao que chama “‘conhecimento básico’, enfim, ‘uma nova página no livro’. Algo, também, que faz o diferencial entre curso acadêmico e curso técnico, atribuindo, portanto, determinados valores à escolaridade:

A sorte é que existe os cursos técnicos (...). O meu irmão tem 4^a série. Se ele chega onde estamos trabalhando e apresenta o curso técnico, mesmo que seja de poucas horas, ele é bem recebido. Agora, se ele chega dizendo que tem 4^a série, aí é rejeitado, com certeza. O que abriu a porta pra ele foi o curso técnico, não foi a 4^a série. Pode ser curso pequeno, mas isso aí, já exclui um monte de gente. Sempre sobra pra quem tem o 1^o grau a parte pior, embora pode saber até mais do que quem tem o 2^o. A sociedade tem divisões bem grandes. Quem tem um curso técnico, curso de pequena ou longa duração, já tem um nome e, a apresentação, em si, fica mais fácil. Um curso técnico não é uma faculdade, mas já abre muito mais portas.

Várias nomeações, indicando significados, podem adquirir os cursos de capacitação profissional, conferindo-lhe maior valor até mesmo sobre a escola básica ! Dizia Arroyo, em Caxambu(1997), que os jovens correm atrás de cursos do SENAC sobre a escola básica, numa proporção de 95% da comunidade e que a escola não faz parte de seu imaginário. Fala que vem complementada por Jair e que coincide com a argumentação acima:

Eu vejo que muitos serviços, eles não pedem nem a escolaridade da gente. Eles não querem saber se tu tens 1^o ou 2^o grau. Eles querem saber se tu tens curso profissionalizante. Um amigo meu, entra para essa profissão, não porque tem escolaridade, mas pelo curso. A esposa do meu amigo tem faculdade e está desempregada.

Podemos ler, neste contexto, uma outra inscrição no imaginário das pessoas menos escolarizadas, ou seja, de que o estudo é para os ricos e que o trabalho é para os pobres e/ou não estudados. Vê-se, assim, uma minimização do estudo acadêmico em relação ao curso técnico, no exemplo direto de uma pessoa estudada versus desempregada, deixando de ir à raiz do problema, que passa

pelas políticas de ajuste de uma economia globalizada⁸⁸. Dessa maneira é reproduzida a tradição greco-romana de que a escola é para os ociosos, ou seja, para quem não precisa ocupar-se com o trabalho, como afirma Frigotto:

... na tradição greco-romana, aparecem os primeiros traços da institucionalização da educação. O que importa ressaltar é que esse locus específico do educativo nasce para educação-ocupação dos ociosos, “o jogo nobre” onde não havia lugar para aqueles que estavam ocupados no mundo do trabalho e dos negócios (não ócio). Trabalho e cultivo (cultura) do espírito aparecem como contrários na construção grega do campo educativo. O estudo, a educação aparecem cada vez mais, com maior nitidez, como o contrário do trabalho e da produção. O campo do educativo tal como vai se configurando, tem uma função social específica: cultivar o espírito e a cabeça, não as mãos (FRIGOTTO, 1987, p. 84).

Os sujeitos desta pesquisa apresentam em suas falas o que está inscrito no imaginário popular, ou seja, que o estudo acadêmico sofre toda a espécie de resistência, colocado como oposição direta ao trabalho, como um empecilho.

Assim, as falas dos sujeitos da pesquisa revelam o quanto pesado é pensar em estudar, vivendo em condições desumanas, obrigados que são a providenciarem a sobrevivência para si e suas famílias. Colocam-se em situações-limite de escolha: estudar ou trabalhar. Ou, quando estudando, precisam largar o estudo em função do trabalho. Realmente, estudo e trabalho⁸⁹ são atualmente duas realidades que não se entrosam com tranquilidade.

⁸⁸ “A globalização se legitima pela liberação de enormes forças materiais produtivas e por colocar disponíveis bens e serviços mais numerosos e variados no mercado mundial, pela potencialidade da universalização das relações individuais e sociais e de absorção do conhecimento. Ela se refere à 'mundialização da economia de mercado, privatizada, desregulamentada e liberalizada (...) das regras, procedimentos e instituições que haviam permitido, à escala nacional, construir o contrato social – o Estado previdenciário ou 'Welfare State' .” (FRIGOTTO, 1997, p. 32).

⁸⁹ “Historicamente, as questões da qualificação e da educação em geral têm sido extremamente tensas, conflitivas, antagônicas. Isto porque, pelos seus conteúdos, pedagogias, gestões e recursos, há uma luta permanente entre capital e trabalho e, mais amplamente, de toda a sociedade dividida por interesses de classe, de visão de mundo, etc. Trata-se de uma disputa pela apropriação de conteúdos e finalidades dos conhecimentos científicos e tecnológicos e suas aplicações” (FRIGOTTO, 1997, p. 26).

Entre as exigências concretas de sobrevivência e as oportunidades/possibilidades de estudar⁹⁰, percebe-se a complexidade do mundo vivido pelos trabalhadores da Ilha Grande dos Marinheiros e de outros lugares. Ronan retrata muito bem a situação vivida por muitos de seus vizinhos:

Tem que estudar, é obrigado estudar. É importante estudar mas vamos vê: lá em casa o meu pai não consegue trabalhar, minha mãe não consegue trabalhar mas eu consigo. Consegui um serviço, eu tenho que largar o estudo pra mim trabalhar. Então, por quê? Porque meu pai e minha mãe não tem um serviço. Aí é que tá, vou larga os estudo que não podia, mas sou obrigado a largar.

É possível, também, destacar as ambigüidades das relações entre educação e trabalho, a partir da constatação de Fábio, estudante da última série, do 2º grau:

Tenho dificuldade de estudar por falta de um ensino gratuito de 2º grau, em um outro turno, fora do trabalho. Por exemplo, a escola da Ilha é uma escola grande e fica fechada de noite. Se tivesse um outro diretor e mais professores, podia fazer ali uma escola de 2º grau, fantástica. Todas as ilhas teriam um curso perto. Alunos têm muitos, mas falta consciência. Eles dizem: só tem 100 alunos, e não vale a pena abrir um 2º grau, naquela área. O aluno, então, tem que depois do serviço se deslocar para alguma escola no centro, cansado, sem comer e tal. Pra me integrar à sociedade a solução foi o curso técnico.

O que podemos nos perguntar a partir dos depoimentos de Fábio, Ronan e Jair é se há no interior das escolas, nas discussões dos gestores da política educacional, uma preocupação e o conhecimento de tais realidades vividas concretamente por esses sujeitos, enquanto cidadãos de direitos? Como, no caso, a fala de Jair: “Aí, esses que estudaram porque tiveram uma vidinha boa, são advogados, são juiz. Tiveram vida boa (...) Eu estudei até a 3ª série e me

⁹⁰ Relatório do FMI: “Dados, de 1996, mostraram que aproximadamente 2/3 da população brasileira, com 15 anos ou mais, não possuía a escolarização obrigatória. Deste universo, 1/3 foi considerada analfabeta por não ter concluído mais que três anos de estudo. De toda a população, apenas cerca de 50% das crianças freqüentavam uma pré-escola e a perspectiva era de que somente 10% das crianças, que haviam se matriculado no ensino fundamental conseguiriam finalizar o ensino médio” (DELORS, 1999, p. 15). “A idéia da sociedade dos “terços” afirma na atualidade essa perspectiva de exclusão em escala planetária: 1/3 da população mundial acede com plenitude aos bens e serviços disponíveis; 1/3 “equilibra-se”, tendo acesso a alguns bens e serviços e a possibilidade de trabalho e 1/3 está absolutamente excluído” (MOLL, 2000, p. 60).

arrependo de ter parado, mas não dá, sabe? (...) tem que escolher: escola ou serviço.”

Ronan vai falar que estudar é difícil e que o coloca na fronteira da escolha, da opção, como Jair, ao concluir que: “ou trabalhar ou estudar “, delineia o perfil do estudante ocioso, afirmando que “estudar é para os filhos dos riquinhos, que têm a roupa lavadinha, a comidinha na mesa, o banhinho, o material de estudo pago pelos pais” mas não para quem sobrevive do trabalho.

Em Jair, Ronan e Fábio, a escola, o estudo, a educação⁹¹ e a formação humana travam guerra com o trabalho, em permanente oposição, fruto da representação de uma época em que a escola ainda não era tida como relevante para a vida das trabalhadoras e dos trabalhadores, não apresentando o valor que se dá em nossos tempos como valor como conquista social e universal.

Hoje exige-se, especialmente das classes populares, a freqüência à escola, como garantia negociada, condição de ingresso e participação em outros setores da vida social, transformando-a em um instrumento de controle sobre a população pobre. Por exemplo, “só manter-se-á matriculado no curso “y” se apresentar, mensalmente, comprovante de assiduidade dos estudantes à escola oficial ou a família só será beneficiada com a ajuda da Prefeitura se, comprovadamente, os filhos estiverem freqüentando a escola, mediante a apresentação do boletim escolar ou de atestado da direção. Assim, fica mudado o foco da luta por uma escola de boa qualidade, passando a mesma a funcionar como uma arma de controle de suas crianças e adolescentes pobres, que novamente devem carregar o pesado fardo da manutenção daqueles direitos cidadãos. É uma forma velada de trabalho infantil.

⁹¹ Para Delors, (1999, p. 223) “educar tarefa eminentemente social. A formação da solidariedade. A humanização concebida como crescimento interior encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. Mas é, sobretudo, pela formação para a justiça que se pode reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõe uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para uma cidadania ativa em que a responsabilidade da intervenção se substitua a uma mera cidadania por delegação.”

Antigamente essa exigência era feita, especialmente, para o mundo do trabalho. Esta palavra, trabalho, se origina do latim “tripalium”⁹² (ALBORNOZ, 1986, p. 10), que passou a designar instrumento de tortura. Parece que ainda estarmos comandados pelo mesmo princípio de poder colonialista, regulador, perpetuando sob outro véu, o domínio sobre os pobres e excluídos, como “um retorno ao estado patriarcal, ao velho conhecimento” (SANTOS, 2000), cuja proposta apenas muda da “autonomia licenciada para autonomia regulamentada” (SANTOS, 2000).

Assim, absolvemos a escola e o sistema escolar de suas omissões e negações no trato com a política da educação, e, novamente, depositamos nos ombros dos excluídos, os males produzidos por uma sociedade dividida em classes, que se nega a uma revisão profunda dos parâmetros da vida social, à mudança de mentalidade, à inclusão de todas as pessoas, sem distinção, no seu projeto político⁹³, mudando apenas o foco de análise.

Não desejo fazer aqui a defesa da não participação de todas as alunas e de todos os alunos à escola, e, sim, que esta escola, afora a sua localização territorial e o perfil da sua clientela, deve apresentar-se como ‘o lugar’ onde toda criança, adolescente e jovem gostam de estar e desejam permanecer, porque se sentem seduzidos por este espaço que lhes dá prazer de aprender e sentido de estar aí e de viver, como argumenta Charlot, em sua fala, no VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, da SMED, 2000, em Porto Alegre:

Os alunos têm que encontrar o prazer de aprender e o sentido para estar aí. A escola básica ainda é o espaço de múltiplas possibilidades na

⁹² “Tripalium era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra tripalium apenas como instrumento de tortura (...). A tripalium se liga o verbo do latim vulgar tripaliare, que significa justamente torturar” (ALBORNOZ, 1986, p. 10).

⁹³ Apple (2000) chama a atenção para uma possível manobra política em que “os neoliberais querem passar das antigas alianças para a nova aliança, como um guarda-chuva: sob o novo guarda-chuva seria - o que acham os neoliberais - que o privado vai ser bom, onde os alunos serão vistos como futuros trabalhadores. As escolas dependem cada vez mais de agências conservadoras. Confiar no neoliberalismo tem que confiar na idéia de mercado, economia. Qual economia? A proposta desta política neoliberal é: Se criarmos um currículo mais ligado ao mercado, teremos crianças felizes.” (informação oral).

preparação do sujeito protagonista. Uma aula de teatro, uma aula de música, na escola, prepara o aluno mais que tudo. Arte e trabalho. Construir, artisticamente, o aluno. Esteticamente. Dizer que a vida vale muito. Resgatar o valor da vida (informação oral).

A escola precisa passar, também, do reino da necessidade para o reino da liberdade. A sua procura deve ser marcada pelo reconhecimento de uma escola competente, totalmente coincidente com os desejos de seus demandantes e não como uma camisa de força que é imposta, de fora para dentro, de cima para baixo.

A sociedade pode pela exigência de escolarização, novamente exercer o controle na vida das pessoas, especialmente pobres. Corre o risco de fartá-las de objetos eletrônicos, comprá-las por uma Bolsa Escola de poucos reais, colocá-las em um mundo fantasioso de imagens e cores e, no entanto, em suas vidas, fundamentalmente, nada mudar. Com os serviços postos à disposição das populações periféricas e quando digo periféricas, refiro-me ao 'diferente', pode adquirir ares redentores, quando as mesmas continuam negadas nos direitos mais fundamentais à sua existência. O mal do colonialismo que, “insiste em ver as pessoas como objeto” (SANTOS, 2000) não nos deixa, continua aderido à nossa pele como uma tatuagem. Podemos ser ONGs e não ONGs colonizadoras, Estados colonizadores, Igrejas colonizadoras, Associações colonizadoras, Escolas colonizadoras.

Caso contrário, deixamos de reconhecer o que esta exigência pode escamotear como frustração, pois, somente a frequência à escola, não transforma a vida da pessoa. A obrigatoriedade da frequência, simplesmente, pode até mascarar toda uma situação de negação dos direitos da pessoa, que passam pela propriedade da terra, reforma agrária, distribuição da renda, garantia dos direitos sociais, como conquista universal e pela participação efetiva na vida da sociedade, em suma, cidadania, numa superação do puramente mercadoria.

Kuenzer, no VII Seminário da SMED, julho de 2000, em Porto Alegre, oferece apoio reflexivo à idéia que estamos desenvolvendo, quando afirma que a escola não faz, sozinha, o milagre da transformação da sociedade e não resolve

todos os seus problemas como por exemplo o desemprego, mas continua sendo 'o espaço' possível de formação humana e resistência, permitindo desvendar as causas estruturais da exclusão, substituindo-as por novas relações sociais em que a produção de uma vida digna para todos, como processo, esteja contemplada:

a escola por si não resolve o problema do desemprego mas pode ser resgatada como 'o espaço' onde, no uso crescente da ciência e tecnologia na vida social e produtiva, vai substituir o saber-fazer pela compreensão dos processos, superando o taylorismo em que a relação homem-conhecimento era mediado por conteúdo. Aí se coloca um desafio, isto é, desenvolver habilidades cognitivas, comunicativas e a pedagogia tem que resgatar a positividade: valores, ética, (...) (KUENZER, 2000) (informação oral).

Se de um lado, há resistência à escola e ao estudo como mostram os sujeitos desta pesquisa, de outro há, na atualidade, entre os intelectuais, uma mentalidade contra o trabalho, dizendo mesmo que estamos no fim da sua era, como se a pessoa pudesse sobreviver sem o seu concurso. “Para pensar, é preciso comer”, diz, apropriadamente, Chardin (1966, p. 44), dando a entender que o trabalho é parte essencial na vida humana. Porém, a humanidade ainda se debate entre os dois polos, educação e trabalho, não tendo encontrado o seu ponto 'ótimo' nas relações, o que faz Frigotto (2000, p. 344), dizer: “estamos num labirinto entre o mundo do trabalho e os processos educativos.”

Assim, as iniciativas comunitárias de promoção de cursos e oficinas precisam estar atentas no desempenho das suas atividades, sem comprometimento “com o reformismo, conveniente para o capital” (KUENZER, 2000, p. 354), ou seja, evitando investimentos equivocados, em projetos de qualificação, que poderão reforçar o que desejam ver eliminado, ou seja, a causa da exclusão, o que equivale dizer, popularmente, acendendo uma vela pra Deus e outra pro Diabo. “O que está em jogo não é o fim do trabalho, em que a crise não é apenas uma questão econômica e, sim, ético-política” (KUENZER, 2000), na qual os segmentos sociais devem se situar criticamente ao assumirem seus projetos e suas relações com a política pública.

Como expressa Jair, “se eles me pagassem melhor e me tratassem como gente, já valia a pena se ralar, se esforçar”, deixando claro que a relação com o trabalho precisa passar por uma revolução, migrando do seu aspecto concentrador e explorador de mão de obra, para o campo da socialização dos bens produzidos e sua apropriação por todos os viventes do planeta, sem distinção. Podemos dizer que é tão pouco o que se propõe para os jovens nos cursos de capacitação para o trabalho, que já não podemos chamar “capacitação para o trabalho”, e sim capacitação para a vida e para viver melhor, mais consciente do valor de ser gente.

Há algo em comum nas falas dos sujeitos desta pesquisa em relação ao binômio trabalho-estudo que é, em última análise, o reino da necessidade se sobrepondo ao reino da liberdade, conforme Hinkelammert (1983, p. 76), em que “o reino da liberdade só começa onde termina o trabalho imposto pela necessidade e pela coação dos fins externos.” Esse tema vê-se cercado pela idéia de relações mercantis, pois, ao mesmo tempo em que os jovens valorizam o estudo como necessidade, entram na defesa do trabalho como prioridade na vida que é necessidade também, movidos pela economia.

Estabelece-se, assim, uma verdadeira guerra entre a pedagogia e a economia, em que o pano de fundo orquestrando essa relação é o privilegiamento do ter sobre o ser e do trabalho sobre a formação humana. Tocamos, assim, no ponto crítico de uma sociedade, onde os valores são ditados pelo capital, que retarda a tomada de consciência das pessoas porque dificulta de todas as formas, a aproximação tranqüila com as agências de formação e com a escola básica e pública. Os sujeitos desta pesquisa são unânimes no que se refere ao valor do estudo e quanto à dificuldade de se manterem estudando. Há um cruzamento nesse caminho indicando que o estudo é para os ricos, revelando uma dicotomia entre estudar e trabalhar, o que faz crer que é fruto de uma concepção burguesa de trabalho e educação.

Frigotto(1996), apresenta a crise de aprofundamento teórico sobre a questão desta relação, que:

se manifesta, num nível mais imediato, pela homogeneização superficial do discurso crítico, mas cuja prática reflete a interiorização da concepção burguesa do trabalho, da educação, em suma, da formação ou fabricação do trabalhador. A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalhador abstrato em geral, força de trabalho. Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência.

Hoje, a reprodução das representações sócio-culturais da escola em sua relação com o trabalho apoia-se em uma teoria capitalista, segundo a qual as pessoas menos escolarizadas são como objetos para a satisfação da sede incontrolável do lucro e a insaciedade do capital. Outra representação reproduzida aqui no texto da entrevista é que no discurso é valorizada a educação formal, porém, na prática, isto não acontece. Como atesta uma das falas: “O que abriu a porta pra ele foi o curso técnico, mesmo que seja de poucas horas, não foi a 4^a série”, numa aberta valorização dos cursos técnicos que preparem a pessoa para a prática de tarefas mecânicas.

Consolida-se, desta maneira:

o divórcio entre escola e sociedade, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre ciência e técnica, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre a necessidade e a liberdade, entre decisão e execução, entre teoria e prática (ARRUDA, 1987, p. 66).

Fábio, na continuidade de suas argumentações, tece comentários sobre suas descobertas:

Então, a gente tirando cursos e falando com pessoas do ramo, cultas, e não necessariamente do ramo, porque teve casos, que eu aprendi mais com médicos e por mais que estivéssemos falando em eletricidade, na casa ou no consultório deles, o conceito de vida deles era mais útil quanto (...) e nesta relação com outras pessoas a cada dia que passa e que a gente vai conversando, aumenta a capacidade de pensar, de avaliar as coisas. Às vezes, a gente avalia de maneira errada as pessoas, até por falta de convivência com as pessoas. Por exemplo, um médico, a gente acha que é uma pessoa de outro planeta e a gente vê, agora, que é um cidadão normal, só que diferente na

profissão. E, na verdade, é tudo pro mesmo fim, porque ele sabe de médico mas necessita de um eletricitista para explicar... Um necessita do outro. No mundo nós somos como uma árvore que tem a raiz e sem a raiz não dá. Necessita a união e não é fácil mas é só as pessoas se entenderem um pouquinho melhor, criando laços.

Mais uma vez ocorre na fala de um dos entrevistados a importância da relação com o outro, que o acorda, produz e desperta para novas visões sobre as coisas e o mundo, que o chama a ser gente, valorizando a interdisciplinaridade do conhecimento, fora do âmbito escolar para além de seu ramo de trabalho, privilegiando a interação com pessoas, pensamentos e visões diferentes, mas sem se sentir inferior, pois, conforme afirma, “o médico não é uma pessoa de outro planeta como se pensava antes.” Descobre-se, assim, na relação com o outro, um ser de troca e de trocas iguais, diferente apenas no exercício da profissão. Agrega, neste percurso, um novo conhecimento, ou seja, que ninguém nasce cidadão, naturalmente, e que o projeto da solidariedade é algo a ser construído, historicamente, “como forma de saber” (SANTOS, 2000, p. 81).

Esta posição indica maturidade, quando vemos Fábio, por exemplo, dando um passo na reflexão, cheio de sabedoria, assumindo-se como cidadão normal e incorporado, desafiando a fronteira do chamado senso comum:

Eu me considero um cidadão normal, incorporado, recebendo e passando informações. Eu sou uma pessoa do interior e ao vir pra cidade, aqui tudo é diferente, então eu tenho que incorporar esta diferença pra poder viver aqui como um cidadão normal. Não posso querer viver aqui, na cidade, com o jeito e os costumes lá de fora. Eu tenho que incorporar o sistema da cidade, desde a relação com os que estudaram. E eles, também, vão aprender com a gente. Então, a cidade precisa se incorporar ao cidadão de fora, do interior, e a gente se incorporar ao da cidade, no caso. São pessoas diferentes. São pessoas normais no habitat normal deles. Saiu dali, quase não se entende um ao outro. Tem que se adaptar dos dois lados.

Ao dizer que se considera um cidadão normal e incorporado, o entrevistado dá mostras de uma capacidade de reflexão e de entendimento do que seja conviver e respeitar as diferenças, sem exigir que todos se inclinem ao que o outro é, e trata de incorporar esta diferença assumindo o outro como alguém com direito a viver de outra maneira, realizando trocas de saberes e informações.

Deixa claro, também, que fora desta dinâmica não há possibilidade de entendimento mútuo, o que implica, de antemão, o compromisso de todos no processo, quer seja na construção da igualdade ou no respeito à diferença.

Entrando pela mesma “porta que abriu o mundo” para os sujeitos desta pesquisa, através dos cursos rápidos de capacitação, posso estar incorrendo em escandalosa ingenuidade uma vez que, como sabemos, tais cursos geralmente enquadram-se no perfil e lógica capitalista do mercado. De outro lado, há uma porta se abrindo, como dizem, no sentido de um passo diferente do já conhecido mas que apresenta alguns complicadores, como no caso: “Eu pensava: Bah ! eu vou terminar o curso, vou ingressar num ramo de trabalho, vou ser alguém, alguém mesmo, vou ser gente, o que não aconteceu por muita exploração.”

9 TRAJETÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

Como a experiência da saída para as laranjeiras, anteriormente referida, aponta para outras possibilidades de relações com a escola, o saber e os significados atribuídos pelos estudantes ao fato de irem à escola, assim, as representações socialmente construídas e as expectativas diferentes de seus entornos, se transformam. As trajetórias, relatadas pelos alunos egressos da SECOP, possibilitam algumas reflexões no que se refere à educação, trabalho, formação para o trabalho, cidadania e exclusão social.

Jair relata sua experiência ao passar pelo curso da SECOP e, a acredita favoravelmente como expectativa, que veio agregar-se ao processo de conhecimento e de abertura a diferentes inserções em sua vida e atividade profissional. Isso fica patente quando diz:

Lá, no meu trabalho, eu estou sempre aprendendo. Quero mais. Preciso estudar para saber mais. Agora, no restaurante, onde trabalho há sete meses, estou conhecendo sobre a Índia. A nossa patroa nos dá aula, todas as semanas, sobre a Índia. Nunca tinha ouvido falar. 20% dos indianos são (...). Também, estou descobrindo sobre sexo, coisas que eu nunca ouvi falar. Quero me informar mais sobre este assunto, também. É importante, né?

Amplia, portanto, o desejo de novas aprendizagens e procura costurar o futuro povoando-o de outras possibilidades. “Eu queria fazer mais um curso na área”, e segundo seu depoimento foi a resposta que buscava naquele momento, pois, queria apenas descobrir uma brecha para começar e isto despertava no seu interior, forças, até então adormecidas.

No caminho, transforma a pequena brecha em nova esperança, onde ocorre uma ampliação de foco na imagem e representação. Na verdade, vê ampliado o território de circulação que, até o momento, apresentava apenas o contorno de uma mapa conhecido e original chamado ilha, mas agora o projeta em direção a novos mapas para situar-se como cidadão do mundo. Com isso, toma consciência de que o chão fora do seu contorno conhecido é, também, local legítimo, onde podem projetar-se e transitar por todo o seu universo.

O novo espaço é esse espaço global em que a ilha já não é mais um lugar privilegiado no mundo, como o Estado do Rio Grande do Sul não é o espaço exclusivo das novas relações de educação e o Brasil, também, não o é. Nós temos uma região maior, que é internacional, e temos uma geografia muito maior onde essas fronteiras já não existem mais.

Daí, os problemas do trabalho serem muito mais complexos, porque não são problemas de falta de emprego na ilha, Estado ou País, como os problemas da educação não são mais problemas só da Ilha, se levarmos em conta que a escola tem de preparar sujeitos para o virtual, para uma nova alfabetização e para um universo mais amplo de linguagem, onde apenas falar bem o português, hoje, não basta.

Conforme apresentamos em capítulo anterior, a problemática das relações trabalho e educação é acrescida por Fábio quando diz: “está tudo defasado”, reconhecendo a crise que há no emprego, hoje. Reconhece, também, que a sociedade exige que a pessoa ao buscar um “serviço bom”, esteja de alguma forma habilitada, não só tecnicamente, mas necessita como afirma “de bons antecedentes e boa escolaridade.” Define-se, portanto, a exclusão ou a inclusão ao dar-se conta, que trabalhar é muito mais do que sobreviver e comer, pois, quer

casa própria e realização mais profunda dos sonhos, evoluir e ter conforto na residência: “Eu pretendo cada vez evoluir mais. Pretendo daqui dois anos criar o meu próprio negócio.”

Na experiência de Jair, porém, nem sempre o curso e o diploma são garantia de emprego, conforme relata: “Eu senti que hoje em dia até quem não faz curso tá no ramo, por exemplo, que nem esses dias, eu vi : tem garçons que estão trabalhando, que não sabem a metade do que eu sei, mas tão trabalhando, entendeu ?”

Contudo há uma ânsia de aprender, confirmada na admiração sobre o que aprendeu no decorrer dos cursos: “Coisas que eu nunca vi, aprendi ali dentro (...). Coisa que eu não imaginava que existia! Aí, comecei a fazer o curso, comecei a aprender, aprender. Agora, já sei (...), não muito (...), mas sei o que aprendi”, fala, pausadamente, como que fazendo a auto-crítica das próprias palavras no exato momento de pronunciá-las. Parece tocar o terreno do ingênuo, do “falso”. Aprender, que, para ele, significa quebrar limites ou romper. Ali, certamente, vivera situações e experiências, que não tivera oportunidade de vivenciá-las em outros momentos. Ao mesmo tempo em que mostra admiração e surpresa com o aprendido, parece captar a provisoriade do novo conhecimento que, em sua expressão facial e corporal, já o reconhece como velho. Esta fala, vê-se complementada pelo anúncio de Fábio:

Sempre que a gente tem um conhecimento, já tá rondando um desconhecido, e novos conhecimentos vão nos cercando. É assim : Quando vou atender o cliente em elétrica, ele pergunta se eu entendo, também, de telefone. É esse desconhecido que faz a gente correr atrás de outro curso.

Tal afirmação nos faz conectar ao pensamento desenvolvido por Vygotski, , definido como Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), idéia fundamental em sua teoria. “A experiência nos mostrou que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento melhor na escola” (VYGOTSKY,1993, p. 89).

É neste contexto reflexivo, em que os sujeitos da pesquisa tocam, levemente, o campo do conhecimento, dele fazendo a razão maior de uma busca permanente, ultrapassando fronteiras, como revela Fábio e que ao sentir “o desconhecido rondando, (...), corre atrás do conhecimento”, que se coloca o salutar desafio de pensar na importância de uma escola básica de qualidade, pública e para todos.

Trata-se de uma fala, que no seu interior não deixa de expressar o anúncio do porvir e o desejo de que o amanhã será povoado de um novo sentido e de uma nova qualidade e, nessa representação, está implícito o processamento do novo conhecimento, pois, segundo Lefebvre (apud: LUTFI,1997, p. 96): “o poder das representações está também em seu anúncio do porvir. Na verdade, as representações fazem “a mediação” e o processo do conhecimento adquire nova qualidade.”

Os jovens formam-se e transformam-se na travessia para o ser gente, é o que podemos depreender dessas reflexões, ao vislumbrarem através dos cursos e do trabalho, que podem constituir-se cidadãos e identificar-se como pessoas, processando um futuro para si e suas famílias e, ao mesmo tempo, participar da construção de uma sociedade diferente da que está posta. Desvendam a oportunidade de levantarem os olhos da Ilha para a cidade, quebrando o isolamento que atingia seus corpos e corações e inaugurando aproximações entre pessoas, enfim, sendo gente.

Isto, sem deixar de perceber o quanto a sociedade ainda precisa caminhar para mudar o olhar e a relação com as/os trabalhadoras/es, pois, em alguns casos, ainda se comporta como se estivesse tratando com escravos, não gente, como desabafa Jair : “O que eles querem é o nosso trabalho, mas não nos valorizam e não nos pagam com justiça.” Reconhecemos, nesse tratamento, resquícios do tempo da escravidão em que os pobres não eram vistos como gente.

Os moradores da Ilha Grande dos Marinheiros, população pobre em condições de sobrevivência, ao entrarem em contato com oportunidades,

exemplificando-se neste estudo, as Oficinas e os Cursos realizados pela SECOP, ressignificam suas concepções sobre o mundo do trabalho, os valores atribuídos à escola, realizando criticamente uma avaliação de limitações e possibilidades. Tais avaliações, porque vivenciadas e aprendidas, transformam suas vidas e as do entorno. A este respeito, Arroyo reflete:

(...). Falamos nesta comunicação em transformações no trabalho e políticas educacionais supondo que o mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam. Supomos que, nestas transformações, os seres humanos se trans-formam, se formam de maneira diferente, aprendem de maneira diferente, se individualizam de maneira diferente enquanto seres históricos (...) (GONZALEZ ARROYO, ANPEd 1997, p. 12).

Os jovens mostram o que pensam e o que sonham com o emprego e toda a contradição que acompanha esse processo, consequência de políticas públicas, inadequadas para a maioria da população. Parte destas contradições podem ser exemplificadas no que expõe Jair:

Muita exploração! Eu tô vendo uma coisa assim, oh: eles ocupam bastante o nosso trabalho e com isso eles ganham. Aí, em vez deles pagar pra gente um salário razoável, - não precisa ser bom também -, eles embolsam mais, pagam menos. E a gente não pode falar nada, senão é rua. (...). E não adianta (silêncio), se não aceitar (silêncio), tem que aceitar... (fala baixinho, quase sumindo a voz). Por exemplo, ganhava R\$130,00, mais ou menos, trabalhando e me esforçando e, agora, que tô parado, não tô ganhando nada. Aí? Também tem que tirar uma base também, né?

Jair posiciona-se, politicamente, contra esta situação que para ele é desumanizadora e que nada vai acrescentar à sua vida e faz uma leitura crítica sobre a situação que está vivendo, que é dolorosa, conforme transparece nos longos silêncios da fala e no tom de voz. Ao tecer suas críticas, o faz a partir das representações construídas onde aponta inúmeros sinais de interpretações, que passam a fazer parte da análise realista. Há uma mescla de sentimentos, que se confundem e que transitam da decepção à indignação, pois, vê, que sua

expectativa, após tanto esforço, seria um serviço bom e que lhe desse um retorno financeiro à altura⁹⁴, o que não acontece.

Reconhece de imediato a exploração, olhando-a 'cara a cara', e, em sua análise, percebe o quanto é aviltante. No contato com esta realidade começa uma nova leitura do mundo a partir de outro lugar, onde sua consciência se amplia para um olhar bem mais alargado do que sua representação, anteriormente, possibilitava. Para o sujeito que se transforma, que se afirma como gente, que vai fazendo essa travessia, que antes possuía uma visão opaca e obscura das coisas e agora se vê, frente a frente, com uma realidade que pede posicionamento, ele o faz com a maestria de quem já está amadurecendo. Reafirma, portanto, com toda a força, que é alguém, num verdadeiro processo alfabetizador.

Lefebvre, ao dizer que a representação tem uma história, um modo de ser, e que não podemos deixar de lado as condições da vida das pessoas que as produzem, põe sobre as palavras de Jair uma estampa teórica, que dá um fecho a tudo o que ele sente, sofre e explicita de forma tão aberta.

Lefebvre:

A própria representação tem uma história, um modo de ser. Não se pode deixar de lado, as condições de vida dos povos, grupos ou classes que as produzem (...). Assim sendo, a representação, como produto de um determinado processo social, está referida à problemática da dominação e da exploração. Os dominantes, através da representação podem, sem mentir, passar uma mensagem que perpetua a dominação (LUTFI et al., 1996, p. 94).

Estamos diante de uma realidade, que vem projetar luzes sobre o movimento de ressignificação do trabalho, empreendido pelos egressos da Ilha. Assim, desejo referir àquele momento em que os jovens ao perceberem o

⁹⁴ Revela, a ausência da justa medida, de que fala Santo Agostinho. Reside, nessa atitude, um princípio de exploração do trabalho do outro, de conseqüente desenvolvimento de uma carência. Ao apropriar-me, injustamente, do trabalho do outro, estou contribuindo para o desequilíbrio das forças que regem a felicidade entre as pessoas. Exploração tem a ver com felicidade/infelicidade e com saúde física e mental das pessoas e da natureza. Justa medida é igual à plenitude (nota da autora).

movimento de exploração no trabalho, numa viva reprodução dos mecanismos que alienam, tomam atitude, buscando outras formas de realizarem suas atividades e sobreviverem, e, ao fazê-lo, anunciam outras possibilidades, o que faz com que após este movimento, já não se reconheçam naquela representação que tinham sobre trabalho e relações no trabalho. A representação, antes projetando um modo de ser e um projeto de vida, já não os representa mais, no presente. Desenvolvem uma aprendizagem em rede, que os conecta sempre mais com outras realidades, complexificando suas relações e representações.

Possuídos agora por uma nova representação, qual seja, que aquela forma de relação com o trabalho, que os coloca numa posição de mero objeto, 'já não tá com nada', na voz de Jair, projetam, simbolicamente, uma nova era de relações possíveis, que ultrapassam as categorias dominante/dominado, opressor/oprimido, patrão/empregado. Retiram do foco puramente econômico, a busca de um espaço para desenvolver suas atividades profissionais e do ranço capitalista, que patrão manda e empregado obedece.

Há uma mensagem indicando mudanças nas relações entre os implicados no processo, através da indignação e da insatisfação, quanto ao assumir uma atividade produtiva e mercadológica e uma nova identidade⁹⁵, afluindo a caminho da constituição do sujeito, que não aceita a afirmação de uma palavra separada das emoções, e que busca radicar-se no ser, mais que no fazer, na experiência humana, que não é só trabalho, mas é encontro, é festa, é alegria, “a busca de voz e linguagem de forma diferente” (MELUCCI, 2001, p. 103).

⁹⁵ “Toda identidade é um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade a uma experiência, que por definição é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações, evidentemente, são construídas de forma diferente segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade, segundo o conjunto de valores, de idéias, de normas que pautam o código de leitura através do qual ele interpreta a sua visão de mundo. É a partir desses referenciais que o indivíduo organiza a sua percepção da realidade. Portanto, toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e de representações” (MARQUES, 1997, p. 63).

Como sujeitos dinâmicos, situados no mundo, em constante interação, não se vêem conduzidos pela lógica do mercado, mas buscando um lugar no mundo, abrindo brechas e decodificando-o, entrando em conflito e buscando superá-lo. E, assim, o processo do conhecimento vai se qualificando, se desvelando, com base “nos fatos da prática social” e a consciência vai caminhando em direção ao possível, mas como diz Lefebvre, “não sem riscos, construindo o objeto virtual, aproximando-se constantemente do impossível” (LUTFI et al., 1996, p. 50).

Notamos, contudo, que a relação escolarização/trabalho não se faz de maneira direta e tranqüila. Em última análise, a escola e o trabalho em nosso país e continente, marcados por injustiças e negação da pessoa, da sua história, Jonas desponta como um exemplo de um novo ponto de vista sobre a leitura, que insistimos fazer de um único e mesmo lugar. Ele sugere que há outro lugar, outro tempo, outra rota e outros personagens entrando na sua história. Há uma outra geografia, outro porto, outros mares a serem navegados e que, às vezes, nos levam longe daquele ponto que estávamos destinados a buscar. Há momentos de escuridão, esconderijo, volta ao ventre do peixe, ao mesmo tempo, de lançamento para fora, para a claridade e para a liberdade de movimentos.

Os egressos, ao deixarem expresso sob várias formas de linguagem, que o que buscam é o ser alguém, afirmando-se como “gente” e não como ‘coisa’, mostram, nesta atitude, que já estão para além do que propunha o curso. O que se esperaria, em geral, de um jovem da periferia? Que manifestasse, no mínimo, submissão, subordinação e acolhimento às regras. Mas, não. Logo ao contato com situações novas, mostram resistência, não resignação às regras, fragmentos de autonomia e nesses movimentos, buscam uma melhor qualidade de vida e uma casa melhor para descansar o corpo. Jair parece entender o que Freire (1981, p. 60) já anunciara, em *Pedagogia do Oprimido*, que “para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’.” A prática vai definir a própria inserção dos egressos no novo espaço, que vão abrindo. O que desejam, na realidade, ao buscarem capacitação, é algo muito maior que educação e trabalho, e algo muito maior como humanização, como ‘ser gente’, algo que vai

muito além do trabalho como possibilidade de emprego e da escola como possibilidade de educação.

No longo caminho de libertação, “na luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE,1981), reside o projeto de constituição do sujeito e não objeto, tampouco um escravo ou uma peça bem alimentada pela máquina, pois:

esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer⁹⁶, mas 'liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se'. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, (...) (FREIRE, 1981, p. 59-60).

O corpo é base necessária para suporte da reflexão, “mas não um corpo dócil” (Santos, 2000). Paulo Freire(1997, p. 56), fala sobre o corpo como suporte para que a pessoa se expresse. Assim, não podemos prescindir do físico do fisiológico, animal como também não podemos permanecer no meramente Homo Faber, etapa de construção do útil e da satisfação das necessidades fundamentais da vida que é comer, beber, dormir, amar, ter cuidados com a saúde, educação, transporte, etc. Temos que encontrar o ponto de equilíbrio entre o maquinal e a reflexão.

Jair continua:

(...). Se tu faz uma coisa errada vem tudo por cima de ti e quando tu faz certo ninguém apoia, ninguém elogia. É por isso que eu não estava mais gostando do serviço, sabe? (...). Eles só querem saber de mim enquanto eu tô ali. Exigem que... olha, tira só uma base do que eu vou te falar agora, Olga: eles queriam assim, oh, que a gente se dividisse na limpeza da loja e com os clientes e não dá. (...) e ainda ter cabeça de sorrir pro cliente? Se eu ganhasse, por exemplo, R\$350,00, aí já dava ânimo, aí sim, vale a pena trabalhar, vale se ralar, bem dizer, mas ganhando tão pouco não vale a pena tanto esforço. É por isso que não tem como estudar. Aí a gente tem que escolher: ou trabalhar ou estudar. Agora,

⁹⁶ “A verdade é que, situados numa época de transição, nós não temos ainda plena consciência, nem o pleno domínio das energias novas que se desencadearam. Fiéis às antigas rotinas, não vemos ainda na Ciência senão um meio novo de obter mais facilmente as mesmas velhas coisas: solo e pão. Atramos Pégaso ao arado. E Pégaso definha - a não ser que tome o freio nos dentes, levando consigo o arado” (CHARDIN, 1966, p. 308).

tu sabes, que não adianta estudar ! Não tem dinheiro. Como é que tu vais estudar? Tem que só se interessar nos estudos, comer, roupa limpinha todo dia, banhinho tomado, livrinhos. Aí, esses que estudaram, porque tiveram vidinha boa, são advogados, são juiz, tiveram vida boa. Por quê a escola, o estudo, é só pros filhos dos ricos? Até agora é assim.

Jair explicita o seu desejo fundamental na relação com o trabalho, pois, quer ser visto e tratado como gente. Ao dizer: 'Ninguém apoia, ninguém elogia. É por isso, que eu não tava mais gostando. Eles só querem saber de mim, enquanto estou ali', Jair está rejeitando ser tratado como uma máquina, que é simplesmente usada; porém, uma máquina diferente, com sentimentos, que apesar de toda a exploração, ainda deve sorrir para o cliente ! Seria como um robô humano. Imediatamente, liga esta situação de exploração ao estudo e conclui a fala com uma pergunta que, para mim, soou como um tiro certo: 'Por quê a escola, o estudo, é só pros filhos dos ricos? Até agora é assim!' Aparentemente uma pergunta simples. "Perguntas, que só uma criança pode fazer, como Einstein costumava dizer, mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade" (SANTOS, 1993, p. 6). Ao descartar um tratamento de máquina e ao fazer tal pergunta, Jair nos faz lembrar um época, em que o mundo se movimentava alicerçado nesta idéia.

Sabemos, que a partir do século XVIII o mundo se vê tomado pela idéia newtoniana de que funciona como uma grande máquina e, esta visão, transformou-se numa forma de conhecimento, imprimindo-lhe a marca determinista e mecanicista, que em tudo busca o utilitário e o funcional, visão esta que capturou, também, o ser humano, enredando-o nos seus fios, como a um objeto. Na esteira dessa visão, estão "a idéia de ordem e de estabilidade do mundo e a idéia de que o passado se repete no futuro" (SANTOS, 1993, p. 7). Daí, que sempre e a tudo o que fazemos, aparece a pergunta: para quê ?, exigindo de todos o ritmo de uma máquina fria e sem coração, com ausência de sentimentos, liberdade e decisão.

Os sujeitos desta pesquisa vêm, de várias maneiras, mostrar, que não buscam somente produzir mas produzir-se, pois, a vida é muito mais. Desejam

descobrir potencialidades e criar possibilidades de viver da melhor forma possível, em uma sociedade por demais complexa, conquistando, assim, o “direito à palavra”, o “poder de nomear” (MELUCCI, 1997, p. 118), sem esperar que alguém os forme para a vida, para o futuro ou para o trabalho, porque qualquer dessas nomeações encontram sua matriz na idéia mecânica e instrumental, da finalidade, da ordem e do utilitarismo. E a idéia de produção e mercadoria em nossas relações precisa ser removida, até para que se possa chamá-las relações sociais, uma vez que a vida não se define somente pelo viés econômico.

Esta idéia vai ganhando espaço na consciência planetária, embora sofrendo resistências, porém, o capitalismo ao que tudo leva a crer, está assentado sobre ‘pés de barro.’⁹⁷ Um dos sinais de sua fragilidade, expressa a questão, levantada no 97º Fórum Econômico Mundial, em Davos/Suíça, quando o Presidente da Federação Internacional dos Empregados Comerciais e Técnicos (FIET/Genebra), lançou na abertura a incômoda pergunta: “Vocês diriam que o capitalismo é um sucesso em um mundo em que 3 bilhões de pessoas de um total de 5,7 bilhões, vivem com menos de U\$2 por dia?” (Folha de São Paulo, 04.02.1997, p. 5).

O que se vê, todos os dias, na Ilha Grande dos Marinheiros, é a ressonância desta pergunta feita em Davos, quando a maioria da população está submetida a viver com menos de U\$ 2 por dia e sem perspectiva. A fala de Jair é bem ilustrativa e indica, que não basta somente trabalhar mas há que mexer com as relações do trabalho, pois, como descreve, pois, há patrão com vida boa, fazendo dos empregados “escada para subir.” Jair nos faz entender que se mudarem as relações, “aí já dava ânimo, aí sim, vale a pena trabalhar, vale se ralar, bem dizer, mas ganhando tão pouco não vale a pena tanto esforço.”

⁹⁷ “Vossa Majestade teve uma visão: Era uma grande estátua, alta e muito brilhante. Ela estava bem à frente de Vossa Majestade e tinha aparência impressionante. A cabeça da estátua era de ouro maciço, e os braços eram de prata, a barriga e as coxas eram de bronze, as canelas de ferro e os pés eram parte de ferro e parte de barro. Vossa Majestade estava contemplando a estátua, quando, sem ninguém jogar, caiu uma pedra que veio bater exatamente nos pés de ferro e de barro, quebrando-os, (...)” diz o profeta Daniel (2, 31-35), interpretando o sonho do rei Nabucodonosor.

Jair, quando se queixa e “se sente injuriado” (MATURANA, 1999, p. 69), parece puxar do trabalho o que ele pode conter de humano, de capacidade realizadora de uma vida digna e integradora de sua pessoa, porém, sua experiência mostra que estas novas relações, estão sendo construídas e, a participação de cada um se torna fundamental, neste processo.

Sposito, mostra sua percepção, neste campo, quando assim se posiciona:

(...) a percepção da exclusão e da pobreza não advém somente de uma ótica econômica decorrente do baixo salário, (...). A percepção da exclusão retém, também, uma dimensão ético-política, que incide sobre a recusa das relações de subordinação porque elas aviltam, porque discriminam em situações novas e diferenciadas os que já foram expropriados do direito às condições dignas de sobrevivência (SPOSITO, 1993, p. 14).

O que se pode apreender, com base na reflexão de Sposito e nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, é que pelos cursos têm passado algo mais do que, simplesmente, a fixação na situação de exclusão. Que há uma aprendizagem na área da formação como um todo, que os transporta para situações novas de interações com outras pessoas, que tecem o enriquecimento de uma consciência mais larga, ultrapassando o próprio trabalho e que encaminha para mudanças significativas.

Por pequena que possa parecer a participação de adolescentes e jovens nos cursos, cremos que os habilita a atravessarem situações antes desconhecidas para novas margens de possibilidades e de oportunidades, bem como a descoberta de novas relações interpessoais, condição de crescimento em todas as áreas da pessoa, tornando-a sempre mais humanizada.

Há mesmo uma linha demarcando o *antes* e o *depois*, que pode ser entendida não como dicotomia entre dois tempos, mas processo, que permite seja visualizado e expressado por eles mesmos, atuando como ‘acréscimo de consciência’, como fonte de energia e de encaminhamento para novas posturas. Podemos dizer que é, também, uma forma de “se perceberem como sujeitos de direito ao saber, à cultura, à dignidade estreitamente vinculadas às formas de

viver, produzir, trabalhar e de comunicar-se” (GONZALEZ ARROYO, 1998, p. 145). Por isso, é preciso avançar para a conquista, de fato, desses direitos e não suavizar suas consciências, contentando-se com o “mínimo”, com o “quase nada.”

A razão de tão poucas horas de curso serem tão valorizadas pelos sujeitos desta pesquisa, parece estar no fato de que o percebem como processo e não como solução e aí está a beleza deste pequeno esforço: não ser considerado como a resposta, o troféu de chegada. Os jovens, em tempo de franca necessidade de condições de formação deste país, são, como estamos vendo, no decorrer das falas dos sujeitos desta pesquisa, potencialidades que correm o risco de permanecerem à margem, porque como confessou Jair: “Eu não sabia era por onde começar.”

De tudo o que até aqui foi discutido, entendemos que na formação humana está o segredo da relação trabalho e educação e, no seu interior, o embrião do novo, onde, a busca fundamental é a constituição do sujeito, acima de tudo, e não a capacitação pura e simples para o mercado de trabalho ou um emprego específico.

Em todos os momentos de produção da vida, porque seres inacabados, presente se faz, o movimento de travessia para o ser gente, o reconhecimento como sujeito como profecia, anúncio de novas situações e superação do imobilismo e isolamento. Transição que se realiza em meio a tensões, entre o “antes” e o “depois”, nesta árdua tarefa de construção do projeto de ser gente.

A fala dos egressos faz deduzir, que este processo de formação para o trabalho já não é só formação para o trabalho, mas formação como um processo humanizador, que tem por base que é na travessia que se tornam humanos, garantia das características próprias das pessoas que sentem, pensam, educam, se educam e, que eles próprios definem a tentativa de influir no seu desenvolvimento. Assim, vão fazendo entender a educação como processo de produção e que “esse processo educativo não acontece descolado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaços de socialização” (GONZALEZ ARROYO, 1997, p. 11).

A SECOP foi neste contexto o espaço de cruzamento destas transformações, que atingiram as representações sociais, complexificando-as e mudando sua leitura linear de que tudo segue, naturalmente, o que sempre foi. Ronan, traz para dentro deste texto, a sua avaliação sobre uma prática puramente assistencialista: “Eu acho assim: comida, eles vão ali e comem na hora. Acabou. Mas o curso tu tá buscando pro futuro. A comida vai vir no presente e não todos os dias. Aqui, não. Aqui, tu estuda, tu aprende.”

Os cursos de capacitação profissional tiveram este caráter de intervir na realidade sociocultural da Ilha Grande dos Marinheiros e provocar mudanças de olhar sobre seus moradores, fazendo-os repensar a prática do assistencialismo para outros modos de prover a existência, através de outros recortes, quais sejam, a capacitação e a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo desmanchado em sua esperança pelo ranço capitalista, que anunciou o canto de cisne e não chegou a lugar algum do planeta, a não ser para uma pequena fatia da população, tudo o que for facilitado para abrir portas, brechas e pequenas janelas será bem vindo. Os cursos valem a pena enquanto unirem reflexão e ação, o fazer e o por quê fazer, produção de vida para todos e possibilidade de descoberta de um fazer inteligente, superando o puramente maquinal e autômato, condição que a torna refém desta mesma máquina. A sociedade precisa de seres humanos e não somente de máquinas, o que significa dizer, que em todas as dimensões da vida humana, em tudo o que a pessoa pensa, faz e sente e não somente no trabalho, há um princípio educativo, uma vez que a pessoa se produz e reproduz no pensar e no fazer, ou seja no ser.

É necessário deslocar o trabalho como centralidade da vida, pois, trabalhar é uma das áreas do ser humano mas não a única. A pessoa produz cultura, saberes, troca conhecimentos e, nessa complexidade, ela se faz humana. É uma sabedoria convergir tudo para a produção de uma vida, em sociedade, capaz de interação, convivência sem atropelos ou concorrência entre si, desenvolvendo uma consciência que, conforme Chardin, se inicia individual e caminha para o social, ou seja, para a solidariedade, pois, como vimos, as pessoas se formam e se transformam no intrincado e complexo mundo das relações sociais, seja no trabalho, na mesa de bar, na escola ou no passeio.

Os cursos são integrados na normalidade do cotidiano e no processo de constituição do 'ser gente', como caminho de descoberta e redescoberta da consciência individual e social, da pessoa como relação e solidariedade, possibilitando a passagem do “conhecimento regulação para o conhecimento-emancipação⁹⁸” (SANTOS, 2000, p. 78). Caminho difícil, porque sua construção passa por regiões tortuosas, tensas e sedimentadas por saberes e experiências anteriores, que contemplavam, muitas vezes, o interesse, a exploração, a opressão e a regulação, constituindo-se verdadeiros desvios, na complexa tarefa das relações humanas.

Dizer que, com tudo o que os egressos revelaram de positividade sobre os cursos da SECOP em suas vidas, ressignificando-as, nos damos por satisfeitos, seria fechar os olhos para uma realidade mais ampla e que os atinge, também. Vivemos em um país, que faz de conta, que cuida dos cidadãos. Olhando, somente, pela janela do sistema educacional brasileiro, vemos cifras alarmantes de negação dos direitos fundamentais da pessoa à escola e ao saber. Vivemos, sem dúvida, em um mundo globalizado, comandado por políticas neoliberais que monitoram os países pobres, propondo ajustes estruturais e, decretando assim o agravamento das condições de vida da maioria da sua população, sem preocupação com as conseqüências sociais resultantes de tais políticas. Políticas, que obrigam os jovens a contentarem-se com as migalhas, que caem das mesas do senhor e a agradecer.

O desenvolvimento de habilidades, na ótica proposta pela SECOP, deve acontecer no bojo da formação humana, em todos níveis do processo, privilegiando a consciência solidária. Os cursos surgem no cenário do imaginário do povo ilhéu, como tentativa de resposta ao desencantamento, que sofre pela ausência do poder público em olhar para suas crianças, jovens e adultos de maneira a proporcionar meios de desenvolvimento com que possam providenciar suas vidas. Daí, representarem uma força mágica, que os salva de tantos

⁹⁸ “O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância, que designo por colonialismo, e um estado de saber, que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância, que designo por caos, e um estado de saber que designo por ordem” (SANTOS, 2000, p. 78).

desencantos e de situações tão difíceis. Contribuem, também, para a consciência da sua identidade e construção de um tempo aberto a possibilidades e alternativas.

Os cursos de preparação para o trabalho, se entendidos como passaporte para o mercado de trabalho, são o novo nome do assistencialismo, que apenas mascara e nada resolve, enquanto promessa de emprego. Há um mercado oscilante de um lado e, de outro, um exército de jovens ligeiramente capacitados, prontos para se entregarem, num verdadeiro acotovelamento, às garras desse mercado, que pratica a exploração, de forma mascarada, sob o véu da “carteira assinada”, cuja prática não se distancia daquela que explora o trabalho infantil.

A sociedade, por sua vez, respira fundo, quando vê os jovens participando de algum curso de capacitação, porque encontra nessa iniciativa uma operação milagrosa, salvacionista, ao “estilo avestruz”, negando-se enxergar o perigo que a rodeia mais adiante, onde assumirá que, no entanto, o assunto não está resolvido. Estes mesmos jovens, amanhã, frustrados, voltam a perambular pelas ruas, sem perspectiva, pois, não se colocou a mão nas verdadeiras causas, que produzem tal negação.

Porém, enfocados como o espaço de desenvolvimento, não só de habilidades manuais mas de produção do sujeito, enquanto ser pensante, histórico, como o ponto de encontro entre as pessoas para a troca, a descoberta de si e do outro, possibilidades novas de construir comunidade, de atuação na sociedade e da confraternização, este espaço torna-se referência de um novo sentido de vida, como manifestou Ronan: “Tudo tem valor; agora, tudo tem valor novo.”

Os cursos surgem, também, como âncoras, para sustentar o momento de passagem de um modo de vida, - como observou Jair: “eu não sabia era por onde começar” -, para uma nova complexidade, além da carroça, da varredura de ruas e do emendar fios. Os jovens egressos, nesta travessia, mostram que não estão conformados com o que já conquistaram em suas vidas, mas mobilizados pelo desejo de aprender mais, ser mais e conhecer mais; lutam por uma vida normal,

enquanto buscam uma identidade, ser alguém, mais formação e novas relações sociais, inclusive, no trabalho.

Ao verbalizarem as palavras “antes” e “agora”, não com sentido binário, dicotômico, mas como processo, os sujeitos desta pesquisa marcam exatamente um ponto de mudança, ao afirmarem que não se reconhecem mais no passado. Afirmação, que não significa negação do passado mas possibilidade de crescimento, evolução e formação permanente. Assim, que posso identificar que ocorreram transformações nas representações sócio-culturais dos egressos de cursos profissionalizantes promovidos na Ilha, ao longo de suas trajetórias de vida.

Há, porém, uma pergunta de fundo atravessando os Cursos e as Oficinas, no decorrer de suas realizações: “Por que a escola não faz o que se faz aqui, na SECOP ? Lá podia ter esses cursos uma vez por semana, né? A gente ia estudar mais animado!” (informação oral).

Esta pergunta parece sintetizar o desejo de ver a escola revestida com um outro olhar e currículo, possibilitando novas formas de construção do conhecimento sob vários matizes e que as políticas educacionais pudessem capturar os desejos, sonhos, olhares diferentes dos educandos sobre o tempo, o espaço, a escola, o rio e a cobra.

Faço aqui uma costura com as Histórias do Contexto, onde Taíse despontou como a grande representação de que preferia pescar cobras a estudar, indicando percepção de rigidez no ambiente escolar e a necessidade de abertura para o seu entorno, como também, a saída para as laranjeiras ou Bruninha, que convida: “Vem, professora, pega um balanço também”, falando de relações de afeto e aproximação de professor/a-aluno/a, sem medo. Há uma nova forma de visualização de escola querendo emergir no coração da comunidade, como acontece em tantos lugares, por onde transitam outros elementos como o prazer, a leveza e a participação.

Através do espaço da SECOP, a comunidade relê a sua representação de escola e de suas inter-relações e faz emergir algo novo, como desejo, de que os

dois espaços sejam alcançados pelo mesmo modo de tratamento pessoal e pedagógico. Autores como Frigotto, Nosella, Arroyo falam sobre uma escola unitária, desinteressada, com base nas idéias de Gramsci. Estariam estas idéias, implícitas, como um indicativo, nas perguntas que sempre voltam à roda nos Cursos e Oficinas da SECOP: “Por que a escola não faz o que se faz aqui ?”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Santo. **Solilóquios e a vida feliz**. São Paulo; Paulus, 1998.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos)
- AMARAL, Mara. Mania de justiça. **Revista Sem Fronteiras**, São Paulo, n. 227, p. 5-7, mar. 1995.
- APPLE, Michael W. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 7., 2000, Porto Alegre. **Utopia e democracia na escola cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, SMED, 2000, p. 87-108.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- BALANDIER, Georges. **A desordem**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.
- _____. **O contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BETTO, Frei. **Sinfonia universal**. 2. ed. Porto Alegre: Ática, 1997.
- BÍBLIA sagrada. São Paulo: Paulinas, 1990. Edição Pastoral.
- BOFF, Leonardo. **Fé na periferia do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

- ____. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ____. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ____. **São Francisco de Assis**: ternura e vigor. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ____. **Saber cuidar**: ética do humano: compaixão pela terra. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino americana**: Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ Ed,1991.
- BURBULES, Nicholas Constantine. **Seminar on the Changing Contexts of Educational Research**: new forms of community, new forms of representation, new audiences. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, nov./dez., 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**. Campinas: Papirus, 1984.
- BRUNEL, Carmen. **Jovens no ensino supletivo**: reconstituindo trajetórias. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- Casa do Coração Eucarístico de Jesus. **Livro Tombo**. Porto Alegre, 1952.
- COLOMER, Eusébio. **A evolução em Teilhard de Chardin**. Porto: Livr. Tavares Martins, 1967.
- COSTA, Márcia Rosa da. **Eu também quero falar**: um estudo sobre a infância, violência e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. **Nuevas cartas de viaje**. Madri: Taurus, 1957.
- ____. **O fenômeno humano**. 2. ed. São Paulo: Herder,1966.
- ____. **Gênese de um pensamento**. São Paulo: Herder, 1966.
- ____. **Cartas a Léontine Zanta**. São Paulo: Herder,1967.
- ____. **El porvenir del hombre**. 4. ed. Madrid: Taurus, 1967.
- ____. **Hino do universo**. São Paulo: Paulus. 1994.

CURY, Augusto Jorge. **Análise da inteligência de Cristo: o mestre dos mestres.** 3. ed. São Paulo: Ed. Academia de Inteligência, 1999.

DELORS, Jacques. (Org.) **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 3. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

DORNELES, Malvina do Amaral. **A utilização estratégica do planejamento na determinação de políticas públicas em Educação de Adultos – MOBRAL: Política Institucional de alienação cultural.** Porto Alegre: UFRGS, 1988. Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

EXUPÉRY, Antoine de Saint -. **Cidadela.** São Paulo: Editora Quadrante, [19- -].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, Nilton Bueno e FERLA, Alcindo A. Revisitando a educação popular a partir das mulheres papeleiras. In: GUARESCHI et al. (Org.). **Relações sociais & ética.** Porto Alegre: Abrapso - Regional Sul, 1995.

_____. ; FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antônio; (Org.) **Educação e classes populares.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 100-137.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido,** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1987.

____. **Desafios e perspectivas da educação neste final de século.** [S.l.: s.n.], 1996. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Educação, 1996, Frederico Westphalen. Texto digitado.

____. **Opinião sobre formação técnico profissional: de política social para assistência e alívio da pobreza.** Conferência proferida na abertura do III Simpósio Nacional de Educação, Frederico Westphalen, [S.l.: s.n.], 1996.

____. **Formação profissional e emprego em SC:** estudo regional. Florianópolis: DIEESE, 1997. Texto digitado.

____. (Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

____. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, SMED, 2000. p. 341- 352.

GOMES, José Juvenal; MACHADO, Helena Vitória dos Santos; VENTIMIGLIA, Marise Antunes. **Arquipélago:** as ilhas de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. **Reverendo os vínculos entre trabalho e educação.** [Belo Horizonte]: UFMG/ FAE, [199--].

____. **Transformações no trabalho e políticas educacionais.** [S.l.:s.n.] Trabalho apresentado na 20. Reunião Anual da ANPEd, 1997, Caxambu. Texto digitado.

GUARESCHI, Pedrinho. Ação e mudança. **Revista Psico,** Porto Alegre, v. 17. n. 1, p. 62-78, jan./jun. 1989.

HADDAD, Sérgio. Qual educação? **Cadernos da AEC do Brasil.** Fortaleza, n. 60, p. 39-46, 1995.

HINKELAMMERT, Franz. **As armas ideológicas da morte.** São Paulo: Paulinas, 1983.

INSTITUTO DE PASTORAL DE JUVENTUDE. **História do negro no RS.** Porto Alegre, Subsídio Pastoral, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública no Brasil:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KILPP, Nelson. **Jonas.** Rio de Janeiro: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, José Clóvis et al (Org.) **Utopia e**

- democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, SMED, 2000. p. 353-368.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia:** contribucion a la teoria de las representaciones. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1983.
- LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa Cabral. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza. (Org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996. p. 87-97.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 5/6, p. 63-74, maio/dez., 1997.
- MARTINS, José de Souza (Org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- _____. ; RESEPKA, Sima Nisis. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MELUCCI, Alberto. **A experiência individual na sociedade planetária.** Lua Nova, n. 38, 1996.
- _____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 5/6, p. 05-14, maio/dez., 1997.
- _____. **Sociedade complexa, identidade e ação coletiva:** movimentos sociais na contemporaneidade. São Paulo: PUC/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, 1997.
- _____. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO. **Nossa história.** Campinas, 1998.
- MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola:** elementos para uma pedagogia da cidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **Las políticas sociales y la educación social del impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre:** estudio de un caso. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad de Barcelona, Espanha, 1997.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular – Brasil anos 90**: para além do imobilismo e da crítica, a busca de alternativas – um leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: UFRGS, 2000, 301 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Br-RS, 2000.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPEd**, Niterói, n. 4, p. 7-36, set. 1993.

PESSOA, Fernando. **Pessoa inédito**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda. 1993.

PEREIRA, Nancy Cardoso. Lições de cartografia – Pequena introdução ao livro de Jonas. **Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana (RIBLA)**, Rio de Janeiro: Vozes, n.35/36, p. 199-205, jan./fev., 2000.

PÉRIGORD, Monique. **Cadernos Teilhard**. Rio de Janeiro: Vozes, n. 4, 1967.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ROY, Ana. **Tu me deste um corpo**. São Paulo: Paulinas, 2000.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **A representação social do adolescente e da adolescência**: um estudo em escolas públicas. Departamento de Educação - UNESP / RIO CLARO, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SMULDERS, Pieter. **A visão de Teilhard de Chardin**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Universo científico e visão cristã em Teilhard de Chardin**. Rio de Janeiro: Vozes, 1967.

VIEIRA, Gabryella Cidral. Brasil XIV. In: **Poesias** e canções filosóficas: da razão ao coração. Joinville: FTD, NUFEP, 2000. p. 32-33.

VIEIRA, Ivone Tavares. **Rosa de ouro**. [Pedras Grandes/SC], 2000. Texto digitado. No prelo.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1994.