

## O 'Encontro' como espaço de experimentação e elaboração

Elisabete Agrela de Andrade  
Daniele Pompei Sacardo  
Juan Carlos Aneiros Fernandez

De acordo com o dicionário Aurélio, encontro significa a posição face a face com uma pessoa ou coisa ou a colisão de dois corpos. O encontro, como um embate entre duas forças, é o momento vital para a formação e criação de qualquer coisa ou evento: é do encontro dos átomos que surge a matéria; do encontro de Adão e Eva, no gênesis bíblico, a multiplicação da espécie; do encontro destes autores com outros autores surge este texto.

Ao falar do encontro, nosso interesse é dar destaque a alguns aspectos que parecem essenciais para que este possa ser relevante e possa ser considerado “um bom encontro”, parafraseando Deleuze em sua leitura de Espinosa, já que, é a partir do encontro com outros corpos que geramos potência:

*Quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe à nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria e nossa potência de agir é ampliada e favorecida (Deleuze, 2002, p.34).*



Por tal motivo, o investimento aqui empreendido foi no sentido de compor um texto que, ao seu final, tomasse o encontro como uma possibilidade de trocas de afetos, capaz de favorecer e ampliar “a potência de agir”.

Resgatando um pouco nossa história: entre 2007 e 2008 a Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão - SDTI convidou-nos para avaliar e acompanhar a gestão local de um programa social voltado à juventude que implementava na cidade de Osasco. A experiência possibilitou reflexões que culminaram em uma publicação que descreve o caminho percorrido e os resultados a que, então, chegamos.

Entre muitos aspectos considerados, o mais contundente foi o reconhecimento da importância que tem a criação de espaços nos quais as potencialidades dos jovens pudessem emergir; lugares que possibilitassem a experimentação e, conseqüentemente, produzissem novas significações para suas próprias histórias. Ou seja, a partir da criação de espaços que possibilitassem a emergência das subjetividades, seria possível encontrar-se com outras estratégias de vida e criar oportunidades para o surgimento de aprendizagens significativas. Naquela ocasião,

*Os resultados a que chegamos com a investigação, considerando as percepções dos jovens, apontam para a importância da atenção às questões ligadas às subjetividades, seja o seu reconhecimento, seja a aplicação de técnicas ou dinâmicas que as façam emergir, seja a criação de oportunidades para a sua afirmação. Apontam para a criação e manutenção de espaços e estratégias que possam funcionar como operadores instituintes (Fernandez et al., 2008, pg 117).*

Porém, para que fosse possível o encontro da experimentação, era preciso a invenção de novos olhares para os ocupantes destes espaços. Isso exigia a preocupação constante de vigiar nosso olhar sob os sujeitos envolvidos neste processo. Para que existisse o encontro era necessário acreditar na presença de potencialidades capazes de gerá-lo. Em nosso caso, tratando-se de juventude, era preciso desprender-se de estigmas e preconceitos que esta faixa etária carrega - desde as relativas a sua conduta até as formas de participar de intervenções - e tomar um olhar diferenciado sob o jovem, como um sujeito de potência capaz de ter responsabilidades sobre suas escolhas.

Após essa avaliação fomos convidados, pelos mesmos gestores da SDTI, a executar uma proposta de formação de jovens. Em consonância aos resultados que chegamos, sabíamos que deveríamos propor algo que considerasse os aspectos subjetivos das pessoas que participassem do processo e precisaríamos, também, criar espaços nos quais pudessem emergir as potencialidades dos envolvidos.

Para ajudar-nos a pensar de que maneira poderíamos contribuir para a formação de sujeitos criativos e responsáveis, tivemos nossos encontros com a Psicanálise, com as Ciências Sociais e com a Pedagogia. Tivemos de trabalhar recorrentemente com as idéias e conceitos que consideramos imprescindíveis para o acontecimento/entendimento da potência do encontro: o inacabamento da constituição subjetiva; a abertura à vivência do espaço público; o processo de maturação do jovem; o papel do educador como facilitador; e finalmente, a qualidade deste processo.

Empregamos os referenciais teóricos com a preocupação em deixar clara a idéia do inacabamento dos sujeitos. Ou seja, por mais que esses referenciais teorizem o desenvolvimento humano, há de se destacar que seu processo de constituição está em constante transformação e atravessado pelos mais variados fatores e forças que podem escapar a qualquer desejo de controle. Assim como Winnicott (apud Jordão, 2007), afirma que o ser humano nunca está acabado e vai se fazendo e desfazendo ao longo da vida, outros autores como Freire (1996), Castoriadis (1991) e Lapassade (1983), também desenvolvem o conceito do inacabamento como um processo de criação contínuo, como a situação de um sujeito que está em constante processo de busca.

Outro aspecto que procuramos ressaltar: o encontro como possibilidade de vivência do espaço público. Ao ocupar o espaço público o jovem permite-se conviver, relacionar-se com a diversidade e auto afirmar-se. Apoiados em Arendt (2001), exploramos o reconhecimento e a afirmação dos sujeitos que se dão ao ocupar o espaço público, aquele espaço entre dois, no qual homens e mulheres de ação podem formular “em concerto” seus juízos, agir como cidadãos da polis. Dito de outra forma, o encontro possibilita o oposto de *tirar o jovem da rua* - como muitas vezes somos convidados a pensar quando trabalhamos com essa faixa etária -, pretende, na verdade, colocá-lo na rua. É pelo encontro que o jovem é convidado a viver o espaço público como um lugar de coexistência, de eminência da diferença, onde outras vozes podem ser incorporadas ao próprio viver.



Além do foco na idéia do inacabamento humano e na ocupação do espaço público, e ainda na perspectiva de destacar a potência do encontro, exploramos o processo de amadurecimento dos jovens.

Para que pudéssemos entender os diferentes fatores que influenciam o processo de socialização, especialmente no que se referem ao processo de amadurecimento psíquico, nos encontramos com os textos do psicanalista D. W. Winnicott. Esta escolha se deu pela valorização que este autor atribui ao meio ambiente na gênese do psiquismo humano.

Winnicott (1983) coloca que, é via a criatividade que o sujeito inscreve-se na relação com o outro, já que ela permite à pessoa sentir-se real devido à sua capacidade de criar algo próprio no mundo compartilhado com outras pessoas. Quando o sujeito imprime seu próprio estilo nos espaços que ocupa a sensação gerada é de uma apropriação do mundo. Para isso, precisa ter vivenciado experiências criativas em sua vida, que começam a manifestar-se na brincadeira. Assim, o brincar assume fundamental importância, pois será a partir deste “brincar” - presente no espaço entre o indivíduo e o meio ambiente -, que vivenciará posteriormente a experiência cultural.

Ao analisar a importância do brincar, Winnicott (1975) associa o desenvolvimento emocional da criança àquilo que denominou de uma “maternagem suficientemente boa” capaz de acompanhar este processo. Essa função desempenhada a

princípio pela mãe, em seguida pelo pai e pela família como um todo, é o que permite gerar um ambiente favorável a esse desenvolvimento e, conseqüentemente, a criança possa exercer sua criatividade.



Para melhor entendimento desse ambiente, Winnicott coloca que ao nascer, o bebê necessita de atenção e empatia advindas da pessoa que cuidará dele (função materna), e como nessa fase não há separação entre sujeito e objeto, há uma unidade. Na medida em que o bebê se desenvolve, ele discrimina o si mesmo do outro e estabelece uma área intermediária, que o autor denominou de área transicional. Essa área intermediária é o “espaço entre” onde se inicia a socialização do sujeito (Winnicott, 1975).

Para que seja possível esse ambiente gerador de oportunidades, também denominado espaço potencial, é necessário instaurar-se um sentimento de confiança por parte do bebê. O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e o mundo depende dessa experiência, dessa confiança.

Na adolescência, estes processos vividos na infância voltam à tona para serem reacomodados, ao que Winnicott denominou de processo de maturação. Intrínseco,

portanto, ao adolescente, é um momento necessário e essencial para sua saúde, pois é neste momento que poderá criar, experimentar e reformular o mundo adulto com seu próprio olhar. Com a passagem do tempo, ele poderá conquistar sua maturidade e independência, já que poderá criar seu próprio estilo de ingressar no mundo adulto. Segundo esse autor, “*a imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, idéias de novo viver*” (Winnicott, 1975, p. 198).

Além do contexto familiar, outras unidades sociais, que tenham disponibilidade de estar em contato com o jovem, através de uma atitude empática, atenta às suas necessidades, e estabelecer um vínculo de confiança, podem ocupar um lugar de referência e contribuir para seu processo de maturidade.

Assim, entendemos que o educador pode ocupar um lugar especial na vida do jovem: estar a sua disposição, com escuta atenta acerca de como ele se torna protagonista do seu projeto de vida, ser uma referência no território jovem. A demanda explicitada nos relatos a seguir pelo estar junto, pela escuta do que o jovem está querendo re-significar, permite-nos identificar os educadores como facilitadores do processo de amadurecimento dos jovens:

*Os jovens discutiram muito sobre todos os anseios típicos desta fase da vida: a sexualidade, o mercado de trabalho, os relacionamentos amorosos, a relação com a família e com as instituições. Muitas destas relações não são vividas de forma tranqüila pelos jovens e os encontros eram um espaço onde podiam trocar suas experiências, se fortalecer e, talvez, compreender melhor os processos que estavam vivendo e até mesmo procurar soluções em conjunto (Educadora do Protejo).*

*Percebo que o educador atua como uma espécie de referência do saber. Acha que temos respostas para tudo. Querem falar sobre alergias que possuem, diferenças entre legumes e verduras, contar sobre festas, drogas, violência, família e ouvir as opiniões. Alguns assuntos querem conversar individualmente ou em grupos de jovens com os quais se identificam (Educadora do Protejo).*

Vale a pena ainda resgatar os conceitos de verdadeiro *self* e falso *self* de Winnicott. A formulação de verdadeiro *self* só existe para compreensão do que seja falso *self*. O *self* verdadeiro é proveniente da vitalidade dos tecidos corporais e da atuação do corpo. Ao longo do crescimento o falso *self* oculta o *self* verdadeiro, com a sua função defensiva e de proteção. Enquanto o verdadeiro *self* é o gesto espontâneo, o falso *self* representa “*a organização integral da atitude social, polida e amável*” (Winnicott, 1983, p. 131). É via falso *self* que o sujeito se relaciona no seu dia a dia.

Porém o potencial criativo é originário do verdadeiro *self*. Logo, o ser criativo é proveniente desta relação que nunca se acaba. Ou seja, para que haja vida cultural é preciso viver nesta área intermediária entre o sonho e a realidade.

O relato preocupado de uma educadora ilustra como, o jovem aprende a utilizar-se do seu falso *self* como uma estratégia de defesa, e a partir do momento em que se instauram espaços para que o verdadeiro *self* insurja, o gesto espontâneo tem lugar. A necessidade de poder circular entre a árdua realidade e a capacidade de sonhar é o que pode levar a criação de novas alternativas para sua própria história.

*Em algumas atividades, os jovens mostraram bastante dificuldade de imaginar uma realidade diferente, falar sobre sonhos e desejos. Nos primeiros encontros procurei dar prioridade a atividades de expressão corporal e oralidade para evitar que a escrita excluísse ou limitasse a troca. A partir do momento em que senti uma abertura e até mesmo o desejo de alguns por conteúdos mais aprofundados e sistematizados, então passei a incluir no planejamento das atividades pequenos textos e poemas. A dimensão do sonho correu paralela. A possibilidade de sonhar, considerando a existência do sonho como um caminho para realizar a crítica do vivido. Os jovens começaram a se lançar com mais desenvoltura para o sonho a partir da atividade 'Cidade dos Sonhos' e 'Minhas Pasárgadas'. A palavra sonho foi incorporada ao repertório do grupo como algo a ser valorizado, às vezes compartilhado e cultivado (Educadora do Protejo).*

Assim, ao se criarem espaços que possam permitir ao sujeito estabelecer conexões com sua vitalidade, imprimir seu estilo e definir seu *self*, poder-se-á contribuir para a aquisição do seu status de adulto. Nossa aposta é de que o encontro pode ser um espaço de experimentação, um lugar privilegiado para o desenvolvimento emocional do sujeito, para o resgate da função do brincar e para a organização do *self*. E o educador pode ser o sujeito facilitador deste processo, desde que esteja sensível e aberto ao encontro, como já ressaltamos.

Devemos ainda considerar que é essencial a qualidade deste encontro. No encontro educador-jovem, se há a possibilidade do jovem vivenciar experiências afetivas que despertem ou promovam seus impulsos de vitalidade, há produção de sentidos. Cabe lembrar, como coloca Kupermann (2008) ao refletir sobre a transferência em Winnicott, que o educador assume tanto a dimensão de amor quanto de ódio intrínseca a este lugar, pois ocupa a função materna na relação com o jovem, como sugerido pelos excertos a seguir:

*a gente aqui está acostumado com nossa mãe em casa, que está lá e muitas vezes não participa muito da nossa vida. Mas nesse ano sinto que a gente teve duas mães, a de casa e a professora (Jovem do Protejo).*

Em uma dimensão oposta:

*Então os jovens reclamaram bastante porque, sendo essa educadora/adulta/responsável/madura muitas vezes eu me tornava, nas palavras deles, 'chata'. E, porque eu entendia melhor o que eu estava fazendo, eu ouvia isso mais ou menos numa boa (Educadora do Protejo).*

A força do encontro é mais do que ocupar uma postura materna. Em nosso caso, tratando-se do educador, este precisa entrar em contato com a própria criança – o mesmo que deveria fazer o psicanalista, segundo Kupermann (2008) - para ter um encontro que seja capaz de ser afetivo e criativo.

*Montamos um museu na classe, com as fotos dos jovens, os objetos importantes da sua vida, as gravações ou leituras das entrevistas com familiares e vizinhos. Foi muito bacana! todos se envolveram na criação das instalações: pegavam cachecol de um, blusa de outro para "forrar" e colorir a cadeira ou mesa para receber os objetos e fotos, ou invertiam as cadeiras, colavam nas paredes, pegavam folhas no quintal para enfeitar sua instalação. Eu trouxe um saco de dormir para colocar em cima da porta (preso por uma vassoura) e pedi para que todos saíssem da sala. O saco de dormir deu um efeito de túnel: lembrei de quando éramos crianças que todos brincavam de cabaninha e propus que assim que entrássemos – um a um – na sala (tínhamos que nos abaixar para passar pelo túnel), estaríamos num "mundo mágico" e um a um iria expor sua instalação para os outros, contando as histórias das fotos e dos objetos, respondendo às perguntas e finalmente, lendo sua entrevista ou mostrando sua gravação (Educadora do Protejo).*

ALVAREZ et al. (2004) reforçam essa tese sobre a importância do encontro, ao estudar moradores de rua. Essas autoras discutem o que denominaram de "encontro transformador" entre estes sujeitos e seus pontos fixos ou pontos de apoio. Via interação entre moradores e suas professoras são possíveis transformações psíquicas das partes, de forma a despertar suas potencialidades, assim como de favorecer a retomada de sentido às suas vidas, promovendo sua resiliência. Resiliência entendida "como a capacidade humana de fazer frente às adversidades da vida, superá-las e sair delas fortalecido ou inclusive transformado" (Alvarez et.al., 2004, p.2).

Outro autor que reforça nossa argumentação - o pedagogo Jorge Larrosa Bondia - convida-nos a pensar a "experiência", entendida como algo que nos toca, um encontro ou uma relação com alguma coisa que se experimenta:

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos*



*tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro...* (Bondía, 2002, p. 19).

Para a qualidade e efetividade do encontro, com caráter sensível e transformador, a afetividade assume o status de imprescindível. Neste sentido, estamos de acordo com Freire (1996) quando afirma que para ser educador é preciso querer bem aos seus educandos e estar sensível aos seus sinais e chamados. É a isso que se refere o excerto abaixo:

*P. estava amuada, na hora do intervalo tive que ir ao chaveiro e perguntei se queria vir comigo. No caminho ela me disse que era seu aniversário. Quando voltamos para o espaço descí até o 'sacolão', comprei um bolo e velinhas e P. voltou a sorrir* (Educadora do Protejo).

O encontro, a experiência com o outro, carrega a necessidade de abertura ao desconhecido, ao novo, ao inesperado, ao incontrolável. Leva o sujeito (educador) a correr o risco de não acertar, de perder o controle, perder o poder de saber aonde vai chegar. Isso exige uma postura aberta, difícil de sustentar cotidianamente. É um processo de constante construção e desconstrução, caminhos de incertezas.

Nos relatos de nossos educadores foi possível perceber a necessidade desta abertura e de aceitar o convite de rever sua própria postura. Ela deve estar desvencilhada do risco de perder o estatuto de poder que o papel de professor propõe - definido social e historicamente – como o de alguém que sabe aonde quer chegar e o que deve ser feito para tal:

*considero que o fato de eu ter chegado à turma segura de que eu sabia de tudo que estava acontecendo ali e que este tudo estava ligado quase que estritamente à violência fez com que o nosso encontro fosse uma grande "trombada". Um choque de posturas: as dos jovens, que novamente sentiam-se abandonados por um educador e a minha, que cheguei com uma verdadeira "receita de bolo" prontinha para ser desenvolvida* (Educador do Protejo).

Como consequência, o respeito mútuo torna-se imperativo para que o encontro funcione como um espaço de experimentação e de elaboração. A partir da construção de vínculos de confiança e abertura para o diálogo, os envolvidos tornam-se proprietários e responsáveis pela qualidade do processo, podendo fazer escolhas autônomas de como construí-lo:

*Quando começaram a aparecer alguns conflitos, desentendimentos, atrasos e dificuldade de mobilização do grupo, nós paramos durante duas horas para discutir o que estava acontecendo e definir regras que viabilizassem o trabalho, a convivência e o respeito mútuo. Acredito que o momento foi bastante oportuno, o grupo já havia criado vínculo e as regras foram resultado das percepções dos jovens acerca daquilo que estava prejudicando os encontros (Educador do Protejo).*

Finalizando o texto, mas não o tema de discussão, muito se pode escrever se todas as questões que giram em torno do encontro forem esmiuçadas. Fizemos algumas escolhas, entre outras certamente possíveis. Assim como alguns encontros parecem escapar às possibilidades de tradução, parecem recusar a ousadia de se escrever sobre afetos e a potência que são capazes de gerar. Valeremo-nos das palavras de Calvino (1990, p. 138):

*quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do self, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavra, o pássaro que pousa no beiral, a árvore na primavera e a árvore no outono, a pedra, o cimento, o plástico...*

#### **Referências:**

- ALVAREZ, AMS; ALVARENGA AT; FERRARA, N F. O encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo in: **Psicol. Soc.** v.16 n.3 Porto Alegre set./dez. 2004
- ARENDT, H. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- BONDIA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARRO\\_SA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARRO_SA_BONDIA.pdf) - Acesso em 06/05/2010.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das letras 1990.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002
- FERNANDEZ, R.M.R.A ; ANDRADE, E.A. ; FERNANDEZ, J.C.A. Centralidade do trabalho e subjetividades. In: FERNANDEZ, J.C.A et al. (orgs.) **Avaliar para compreender: uma experiência na gestão de programa social com**

jovens em Osasco, SP. São Paulo: Aderaldo & Rothschild ; Cepedoc Cidades Saudáveis, 2008.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- JORDÃO, A. Nietzsche encontra Winnicott. In Bezerra Jr. B. e Francisco Ortega (orgs.) **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- KUPERMANN, D. Presença sensível: a experiência da transferência em Freud, Ferenczi e Winnicott. **Jornal psicanal.** v.41 n.75 São Paulo dez. 2008
- LAPASSADE, G. **Grupos Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983
- WINNICOTT, D.W. **O Ambiente e o processo de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

## Pesquisa social e narrativas autobiográficas: a constituição de sujeitos

Daniele Pompei Sacardo  
Juan Carlos Aneiros Fernandez  
Elisabete Agrela de Andrade

### A formação do pesquisador social

*Pessoalmente, prefiro postular essa imponderável liberdade. Seria, para mim, extremamente difícil viver, se devesse supor que, de forma absoluta e irremediável, são para mim impostos escolhas e fazeres e que sou, pois, pré-determinada em cada movimento, em cada decisão, em cada tentativa, em cada acerto, em cada erro, em cada espera. (Mas estejam os leitores, é claro, à vontade para contrariar-me, criticar-me e desdizer-me – categoricamente; o saber é mera contingência; a aventura é o aprender). (Fétizon, B., 2008, p. 101).*

A pesquisa social tem por objeto os homens e as relações que estabelecem entre si. Ela se realiza a partir da ação de um pesquisador, também ele marcado pelas relações estabelecidas com o seu entorno. A pesquisa social é, pois, a ação do homem que busca conhecer, explicar, interpretar ou compreender a si mesmo, já que o sujeito e o objeto da pesquisa não apresentam fronteiras que se possam demarcar com precisão.

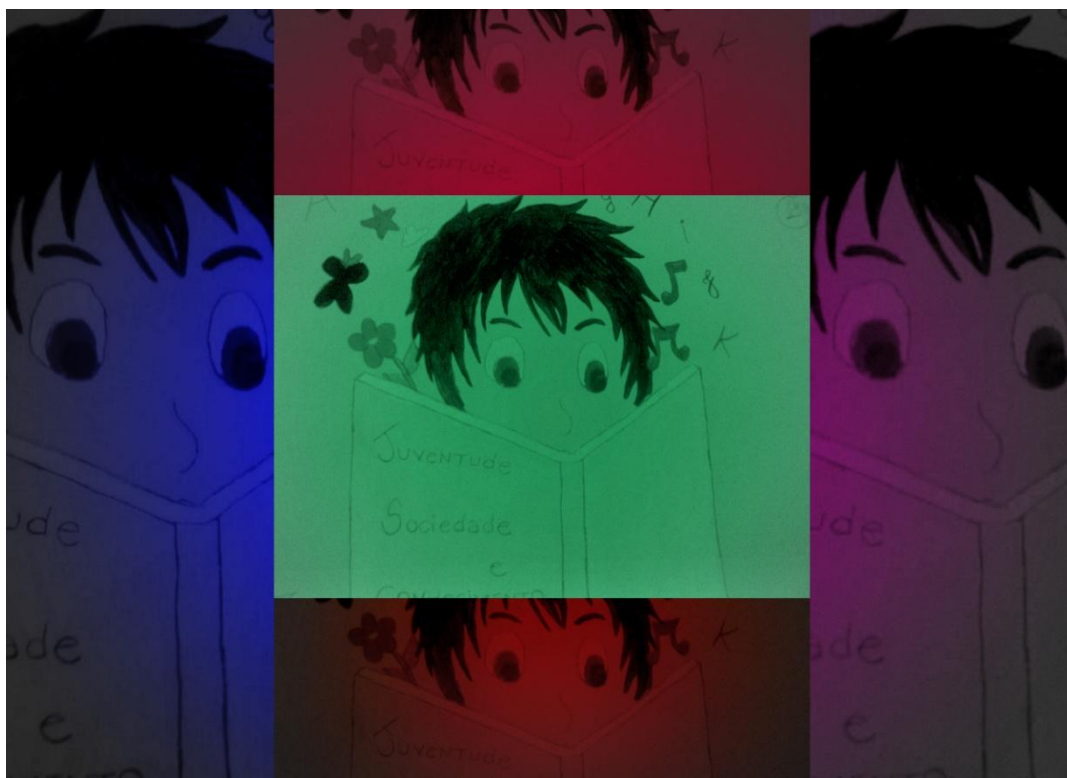
Seguindo a perspectiva aberta por um “olhar antropológico”, com a pesquisa social nos descentramos para dar lugar ao estranhamento do outro e, por fim, compreendê-lo como um “outro possível” de nós mesmos.

O que permite isso é a nossa condição humana comum, aquilo que, apesar de toda a diversidade e pluralidade humanas, permanece como invariâncias culturais. Não se trata de essencializações do humano, mas de considerar que em todos os lugares a espécie humana se desenvolveu a partir das condições existentes e das transformações realizadas sobre elas. Aprendemos com as ações e reações das outras culturas sobre as condições dadas e aprendemos, também, com as ações e reações dos outros de nossa própria cultura e, nesse processo, aprendemos mais de nós mesmos.

Nossa abordagem da pesquisa social com os jovens do “projeto PROTEJO” de Osasco priorizou a perspectiva do sujeito pesquisador, ainda que tenha desenvolvido, concomitantemente, a ampliação de repertório relativo a técnicas e instrumentos de pesquisa. Interessou-nos, sobretudo, fortalecer a idéia da “neotenia” humana, isto é, o entendimento de que o homem é um “*ser aberto para o mundo, um especialista da não-*

*especialização, um lúdico explorador de espaços novos e ampliados, um ser da álea, do risco, do acaso, do perigo e da crise” (Paula Carvalho, 1990).*

Reconhecer e tentar potencializar a capacidade dos jovens de interpelar o mundo - suas instituições, verdades e modos de viver – foi o caminho escolhido para que eles pudessem expressar, construir ou reconstruir significados e sentidos para sua própria experiência no curso e anterior a ele.



As escolhas dos temas de pesquisa realizadas pelos jovens foram orientadas apenas para que refletissem questões significativas para eles mesmos, não havendo qualquer interesse das instituições envolvidas na definição dos objetos ou sujeitos de pesquisa.

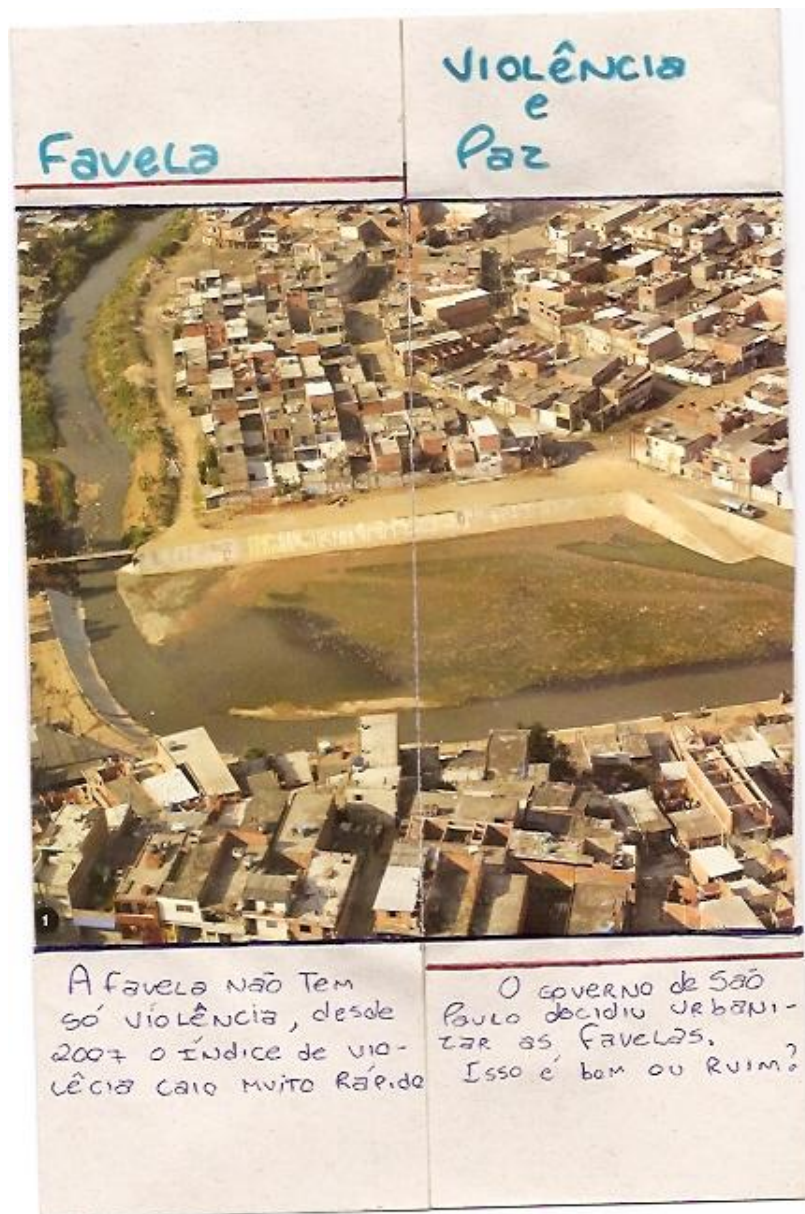
Evidentemente, investiu-se no preparo de um campo fértil para essas escolhas. Tentou-se estabelecer, ao longo do desenvolvimento do curso, um ambiente de confiança, liberdade e responsabilidade. Desenvolveram-se temáticas problematizadoras e buscou-se desconstruir conceitos e preconceitos rígidos e aprisionadores. Experimentaram-se diferentes linguagens e técnicas expressivas. E investiu-se, sobretudo, no estabelecimento de vínculos entre os jovens e educadores, e no afeto para si e para os outros.

O foco no sujeito pesquisador conduziu-nos ao vigor dos processos de pesquisa e das experiências vividas singularmente, desonerando-nos do rigor do racionalismo científico cuja característica essencial

*é bem essa maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante [e na qual] (...) é negada a exaltação do sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser (Maffesoli, M., 1998, p. 31).*

A escolha dos temas e o desenvolvimento das pesquisas refletem a experiência vivida pelos jovens e por seus educadores. Por um lado, os temas retratam talentos, virtudes ou “pegadas” - engajadas, lúdicas, artísticas, tolerantes – de ambos e, por outro lado, eles falam de dúvidas, angústias, desejos, oportunidades e descobertas.

Entre nós, pesquisadores sociais, circula uma suspeita de que não escolhemos os temas, mas somos escolhidos por eles. É na nossa experiência que encontramos nossos objetos de pesquisa e nas nossas limitações que encontramos os desafios de conhecer. Nossas justificativas advêm dessa mesma experiência vivida em um particular momento histórico e dentro de uma paisagem mental da época. Pesquisamos, então, para enfrentar nossos problemas e questões, que são as questões de nosso tempo.



Revisitamos temáticas, verdades, referências e passagens de umas às outras. Tentamos preencher lacunas de conhecimento sobre pontos pelos quais passamos antes de uma forma que, apenas agora, podemos perceber como excessivamente ligeira ou descuidada. Refazemos nossos entendimentos. Solucionamos parte das questões e, ao fazê-lo, abrimos outro conjunto delas.

Os resultados aos quais chegamos com as pesquisas são expressões daquilo que, de fato, importa. Uma renomada pesquisadora pode bem nos ensinar o quanto esses resultados podem, em geral, ser modestos. Como escreveu Minayo (2004, p. 75) ao pesquisar os trabalhadores da mineração:

*não pretendi esgotar a compreensão dos fatos, pois estou convencida de que a realidade social, densa, obscura e difícil de se deixar penetrar, é muito mais rica e complexa do que qualquer compreensão que dela eu possa ter pretendido.*

O que importa, de fato? O que focamos e o que deixamos de lado; o que significamos retrospectivamente a partir da reconstrução com um novo olhar; o valor e o sentido revisitado ou atualizado das coisas; o sujeito e o objeto transformados pelo processo da pesquisa; a construção permanente de narrativas autobiográficas.

### **Narrativas autobiográficas: recursos para constituição de sujeitos**

O desenvolvimento do ser humano não obedece a um percurso linear, coerente, previsível e determinado. O mesmo se pode dizer da experiência do Protejo em Osasco, ao possibilitar que emergissem situações onde o caráter fragmentário e dinâmico da constituição dos sujeitos, sua subjetividade e suas inerentes contradições pudessem ser enfrentados em diferentes momentos – tanto dos jovens quanto do projeto em si. Não parece demasiado lembrar que, desde a concepção do PROTEJO em Osasco, nossa principal intencionalidade foi possibilitar a construção de espaços de desenvolvimento dos jovens por meio de “encontros” – entre educador e jovens; jovens entre si; outros educadores com jovens de turmas distintas; atores institucionais representando o poder público e outros setores sociais, e toda e qualquer possibilidade de interação com “outros” desconhecidos.

O desejo inicial de proporcionar “encontros significativos”, em especial para os jovens, foi se desdobrando em ações cotidianas que buscaram transformar as *intenções* em *construções*, processo permeado por dúvidas, inquietações, alguns conflitos e muita discussão. Os envolvidos no projeto – gestores públicos, coordenadores, educadores – estávamos, cada um a sua maneira, participando ativamente da implementação de uma política pública cujo objetivo era “deixar o jovem dizer quem ele é”. A aventura compartilhada foi descobrirmos juntos quais eram os caminhos possíveis para criar uma comunicação com o jovem, estabelecer vínculo, promover acolhimento, manter um diálogo aberto e franco, tecer laços de afeto, construir espaços de liberdade e promover a autonomia.

Desde sempre a matéria prima para os encontros foi a linguagem, o que nos remete a Vygotski (2001), para quem o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem. O pensamento não espera que a linguagem o exprima como se fosse totalmente pronto sem linguagem. O pensamento vem quando se está falando; percebemos o que pensamos ao falar com alguém sobre o que pensamos, ou seja, a linguagem não apenas exprime o pensamento, mas o transforma e significa.



Da mesma maneira que há uma mudança do pensamento na linguagem, o desenvolvimento dos processos de subjetivação e de socialização é constituído por meio da linguagem.

No contexto do PROTEJO em Osasco essa questão parece fundamental na medida em que escolhemos a linguagem – e as mais diversas maneiras de utilizá-la – como ferramenta ou artefato para o estabelecimento de “encontros”. Nossa proposta ético-pedagógica também pressupunha que os jovens pudessem se socializar e ampliar seus repertórios, entrar em contato com o novo, com o outro, com um “mundo social” como expressa Clot (2006) ao se referir à concepção de Vygotski.

Para Vygotski, mundo social é feito de “discordância criadora”, ou seja,

*o mundo social é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada. O mundo social, para, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, podemos colocar nele algo nosso (Clot 2006, p. 25).*

O pressuposto do “inacabamento do ser humano” proposto por Lapassade (1975) somou-se à concepção de “mundo social” de Vygotski e fundamentou nossas intensas buscas por proporcionar aos jovens experimentarem diferentes linguagens e técnicas expressivas para estabelecerem vínculos, resolverem conflitos, fazerem circular o afeto e construir “algo nosso”, “algo meu”, ainda que de maneira transitória e permanentemente incompleta.

Foi nesse *movimento* inerente do ser humano de construção, desconstrução e reconstrução de si mesmo na relação com os “outros” e com o mundo que o PROTEJO adentrou na vida dos jovens. Sabíamos o que perseguíamos: dar a oportunidade dos participantes interpretarem, darem novos sentidos e significados à sua trajetória individual, e possibilitar a construção de ações autônomas e de sonhos-projetos para um novo destino.



Dispúnhamos de alguns recursos, em especial “humanos” – o educador – e sua disponibilidade de escuta atenta e interessada para fazer emergir as subjetividades dos jovens. Houve intenso esforço para assegurar que jovens e educadores interagissem e criassem condições para que ambos pudessem se conhecer, ensinar e aprender, discutir,

questionar, descobrir, inventar, pesquisar a partir de diversas linguagens, de histórias narradas e de histórias vividas conjuntamente no espaço-tempo do encontro.

Em seu sentido amplo, a narrativa é o nome que pode ser dado para um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas, como discutidas por Bruner (1991). Também é delimitada, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão.

Ao comunicar algo sobre um evento da vida, uma situação engraçada, difícil ou complexa, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia, a comunicação assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma história contada. Ao realizar narrativas de sua própria vida o jovem apropria-se de sua história, numa perspectiva de autoformação, de construção de si.

Relatando algo sobre si para o educador ou para os outros participantes do grupo (coletiva ou confidencialmente) o jovem estava refazendo a história de sua vida, ele próprio re-elaborando conceitos e valores das experiências vividas, e, assim, se formando. Interessava-nos no PROTEJO dar lugar privilegiado à pessoa do narrador – o jovem e à experiência que o sujeito faz de si mesmo mediante a produção de sua história, suas identidades, suas percepções de si mesmo e dos outros.

Para além de se constituir em um recurso metodológico, o uso de narrativas (auto)biográficas pretendiam inscrever a história de vida de cada jovem em uma dinâmica prospectiva que ligasse o passado, o presente e o futuro do sujeito, visando fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao *projeto de si* (Delory-Momberger, 2006). Segundo esse autor a narrativa não é uma tentativa de reconstituir o real vivido, mas sim de desencadear processos de reflexão, sínteses, elaboração e produção de sentidos que formam elos entre o passado e o presente, seu valor reside no potencial de construção da história singular de cada jovem e da enunciação-formação do sujeito ao relatar algo de si mesmo e, nesse sentido, projetar seu futuro.

De acordo com Bueno (2002), o valor heurístico do método biográfico é legítimo não apenas em decorrência do caráter específico da narrativa, mas também porque a narrativa é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história sempre narra para alguém, ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a

tentativa de uma comunicação. Há uma situação interacional vivenciada num contexto específico, que pode produzir tanto situações agregadoras, vínculos, confiança, apego, quanto situações de tensão, desentendimento, incompreensão, ao molde da ambivalência presente nas relações humanas.

Os temas trabalhados no Protejo de Osasco – identidades, subjetividades, tolerância, culturas, promoção da saúde, pesquisa social etc. – funcionaram como pretextos que, por meio de atividades diversificadas, estimulavam os jovens a refletir, discutir, organizar hipóteses, compartilhá-las, contar suas experiências e impressões e recontá-las em outras oportunidades ou de modo diferente. Em síntese, o importante era possibilitar que os jovens elaborassem *construções narrativas* e, assim, expressar um conjunto de significados atribuídos por eles.

A narrativa é viva, instável, transitória, se compõe e recompõe no momento em que ela se anuncia. Seu caráter é mutante e inacabado, em processo e em ato, meio e fim de uma inter-relação, como ilustrado por Delory-Momberger (2006, p. 362) ao considerar que

*a narrativa da vida não é, jamais, 'de uma vez por todas'. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. Essa história por definição não é jamais 'finita', submetida ao perpétuo não acabamento.*

Como as narrações são tentativas de recompor, atualizar e dar novos sentidos à experiência e à existência, o que importa, de fato, é criar condições para enunciação de si, experimentar o sentimento de coerência entre o “eu se fazendo” e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para cada um no aqui e agora de sua narração. É a história atribuída pelo jovem na qual ele se reconhece, a que lhe convêm e, nas palavras de Winnicott (1983), é a versão ‘suficientemente boa’ que o jovem dá para sua vida.

Bakhtin (2003) defende que é por meio da linguagem ou das narrativas autobiográficas que percebemos o outro e elaboramos ou compreendemos o significado para nós de como o outro nos percebe, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construções identitárias.

Para Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 128), o passado tem uma existência concreta e está inscrito no presente, mas não é sua reedição. Ele é uma reconstrução seletiva da memória. *O conteúdo das memórias sempre será avaliado com base nos recursos, imagens e idéias atuais, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer, re-construir*

*e re-elaborar as experiências do passado.* As narrativas autobiográficas têm ainda a função de organizar as experiências vividas; elas reúnem e ordenam de modo temático os acontecimentos da existência, designam os papéis aos personagens de nossas vidas, definem as posições e os valores entre eles. No PROTEJO constatou-se em diversas ocasiões que, ao elaborarem suas histórias, os jovens enfatizavam ou subtraíam aspectos que consideravam mais ou menos significativos de sua história, pertinentes ao contexto em que a narrativa foi produzida.

Essa constatação corrobora e exemplifica a perspectiva teórica proposta pelos autores e uma questão fundamental do projeto, ou seja, importavam as escolhas feitas pelos jovens sobre o que, como, quando, para quem narravam suas histórias. A utilização do *método biográfico* como recurso instrumental para que os jovens pudessem elaborar narrativas autobiográficas. Dito de outro modo, importava para o nosso PROTEJO o espaço dado ao ato de narrar e seu complemento – o de escutar, os processos reflexivos gerados, as tentativas de re-interpretação e compreensão de si mesmo e do outro. Importava o jovem perceber-se como sujeito e, como tal, possuidor de pulsão e de energia transformadora, inovadora e “instituinte” (Castoriadis, 2000). Nessa perspectiva, o sujeito não cessa de se instituir e destituir de si mesmo e, sobretudo, amplia-se ou desdobra-se em uma ação sobre as instituições em incessantes movimentos instituintes, produzindo novos sentidos e significados sobre si e sobre o outro.

### **As pesquisas sociais como expressão de narrativas autobiográficas**

Os projetos de pesquisa nasceram de motivações individuais partilhadas e, na maioria das vezes, sensibilizaram outros participantes do grupo em torno de uma “questão” ou “problema de pesquisa”. A escolha dos temas foi absolutamente livre; atividades e exercícios diversos foram utilizados para definir os objetos a serem pesquisados, reconhecendo que essa “escolha” nos parece algo complexo, que nos impele a buscar mais de nós mesmos, a nos olhar com novas lentes, talvez lupas, numa tentativa de, quiçá, compreender-nos melhor e ao outro diferente de mim.

O sujeito confunde-se com o objeto, numa indissociabilidade permanente e, mais do que apenas recurso pedagógico, o objeto de pesquisa torna-se parte constituinte do “jovem-sujeito” pesquisador. O pesquisar é produto e ao mesmo tempo produz, recursivamente, um domínio de conhecimento, no qual, autorias singulares podem ter

existência, narrativas autobiográficas podem ser elaboradas, novas perspectivas sobre si e o outro podem ser construídas, objetos podem ser ressignificados.

A continuação apresenta-se exemplos de pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROTEJO em Osasco no sentido de aproximar a perspectiva teórico-metodológica adotada e o que poderia ser tomado como “resultado” do processo de formação dos jovens. Caberia reforçar que nos interessava o *sujeito pesquisador*, ou seja, o jovem em desenvolvimento, seus interesses, seus desejos, suas preocupações, seus movimentos de abertura, suas indagações, suas inquietações, suas elaborações, suas narrativas e redes de significações construídas na relação com o educador e com os outros jovens ao longo do projeto.

O processo de pesquisa foi tomado como mais uma oportunidade pedagógica a ser somada aos conteúdos visitados para promover o reconhecimento do inacabamento do ser humano, da provisoriedade e da contingência dos resultados, da necessidade de coexistir com o não-compreender, com o desconhecido, com a tensão, com a suspeita, com a intuição, com o erro, com o acerto, com as conseqüências de nossas escolhas, com os sentidos mutantes que damos a nós mesmos e ao outro.

*“No baú de nossos pais”*

A investigação teve como ponto de partida as histórias individuais e coletivas dos jovens participantes daquela turma e buscou percorrer reflexões sociais em torno dos deslocamentos de imigrantes nordestinos nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil em busca de melhores oportunidades de emprego. O processo de reflexão desafiou e possibilitou a compreensão dos significados atribuídos ao trabalho nas histórias de vida e nas subjetividades de cada sujeito de pesquisa no mesmo período histórico.

Durante o desenvolvimento dos conteúdos na formação de pesquisador social, volta e meia ocorriam narrativas e trocas de experiências a respeito da vida dos jovens. As “rodas” eram lugares de encontros. O fluir de idéias e pensamentos fazia parte do movimento, das discussões e reflexões que surgiam. Lá emergiam as histórias de vida, desde fatos corriqueiros do cotidiano até recordações sobre fatos e memórias de cada um. Segundo Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 128), a memória estrutura-se em *identidades de grupo*, visto que recordamos nossa infância como membros da família ou o nosso bairro como membros da comunidade local. Essa perspectiva da memória

*permite a redescoberta e a valorização da identidade social de que o sujeito é depositário. Os grupos sociais constroem, portanto, suas*

*próprias imagens de mundo, estabelecendo uma versão acordada do passado. Ela está relacionada ao pertencimento afetivo desse grupo.*

As histórias narradas nos encontros do PROTEJO em Osasco instigavam a conhecer melhor o outro, a estar com os outros, e essa dinâmica tornou-se uma motivação dos encontros e a gênese da pesquisa. Os temas de interesse do grupo eram diversificados, e um deles – relacionado ao trabalho - destacou-se por despertar a curiosidade investigativa dos jovens em torno de um único problema de pesquisa.

Com a pesquisa procurou-se compreender quais eram os significados e representações do trabalho na vida das pessoas. Os participantes do grupo e seus familiares foram os sujeitos desse estudo; suas experiências vividas, relatadas oralmente ou por meio de cartas manuscritas, assim como objetos, imagens e fotografias que ilustravam as histórias de vida, formaram o conjunto de dados e informações coletadas; a análise reuniu diversos dados e foi uma tentativa conjunta dos pesquisadores de compreender os sentidos das experiências biográficas relatadas e atribuir-lhes novos significados.



Para se aproximar de tema e discutir a relevância das memórias foi imprescindível o apoio em leituras sobre identidades e memórias. Das reflexões suscitadas pelos textos destacou-se o direito à memória como um direito de cidadania, ressaltando a importância de ter acesso e conhecimento das produções culturais, bens materiais ou imateriais que representam as nossas origens. Textos referentes às

migrações internas no Brasil foram importantes para compreender as histórias de vida inseridas em um contexto histórico e social mais amplo e complexo.

No decorrer da pesquisa o grupo foi percebendo o trabalho como mobilizador de grandes mudanças nas histórias de vida dos pais entrevistados. Estes, ao narrarem o trabalho no período da infância, as histórias contadas transcendiam a relação com o labor. Vinham acompanhadas de outros fragmentos marcantes, tais como, o envolvimento com os seus lugares de origem, músicas, brincadeiras, cantigas, “contações de causos” e objetos que simbolizavam materialmente parte das identidades culturais (fotografias, utensílios domésticos, registros escritos etc.).

As descobertas que o processo de pesquisa proporcionou ao grupo foram inúmeras, como demonstra o relato da jovem V. “*A minha mãe é muito interessante!*” O trabalho na vida dos pais entrevistados foi provocador de muitas mudanças, deslocamentos geográficos e culturais. Houve convergências nas histórias recolhidas em relação a diversos aspectos, como o período de saída da cidade natal entre as décadas de 1970 e 1980; o trabalho no campo; a ausência de oportunidades de trabalho e estudos; os tipos de trabalho - doméstico e construção civil; o deslocamento da região nordestina para o sudeste do país; o trabalho na infância.

Como considerações provisórias os investigadores destacaram a busca pelo trabalho que se entrelaçava com as histórias de industrialização e “urbanização” da cidade de São Paulo e de Osasco, bem como a constituição das periferias destas cidades. Apesar das mudanças históricas, a pesquisa ajudou o grupo a perceber a existência de fatores sociais que atravessam os tempos e tecem elos entre o passado e o presente.

Mudaram-se os cenários e as geografias, todavia, ainda persistem vestígios que condicionam e incidem nesta juventude, como a necessidade de estudar e trabalhar para se obter ocupações e profissões valorizadas socialmente (como médico, arquiteto, jogador de futebol). “*Como nossos pais, caminhamos rumo às melhores condições de vidas e oportunidades*” descreveu um jovem. São as histórias recontadas com suas próprias vidas e são, nesse sentido, narrativas autobiográficas que colocam os sujeitos “de bem” com o seu passado e “ligados” no seu presente e nas possibilidades do futuro. Nas palavras de Delory-Momberger, (2006, p.363),

*é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida.*



*“Roda viva, o grande círculo vicioso”*

Por que a presença de um amontoado de lixo que crescia a cada dia haveria de gerar alguma inquietação? Os jovens do bairro Santa Maria/Conceição perceberam que o lixo estava ocupando o lugar das pessoas que moram na região.



Todos os dias em que iam para o ‘curso’ passavam por uma das paisagens motivadoras da escolha do tema da pesquisa: uma esquina ocupada por todos os tipos de lixo. Ao perceberem que este lixo ocupava toda a região que deveria ser utilizada como calçada - o que levava os pedestres a transitar pela via - entenderam que o lixo gerava também um problema de segurança.

Os temas lixo e lazer mobilizaram o grupo a conhecer e entender como o espaço público era ocupado na comunidade em que residem, como sua paisagem de terrenos baldios, campinhos, praças, posto de saúde e comércios se distribuía e foram se organizando no território. Na pesquisa descreveram os pontos viciados de depósito de lixo e os equipamentos de lazer na região, com o objetivo de enriquecer a discussão sobre a relação entre descarte de resíduos sólidos e a promoção de espaços de cultura e lazer naquela comunidade.

Os temas *território e percepção da territorialidade* perpassaram o desenvolvimento da investigação e pode ser tomado como eixo estruturante da construção das narrativas elaboradas pelos jovens dessa turma. Suas inquietações partiram de um encontro com uma realidade que desejavam transformar: muito lixo, poucos espaços de lazer e cultura.

Para Santos (2003) o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. *“O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”* (p.96). É o espaço onde a vida acontece, onde circulam as pessoas, onde elas se relacionam, onde aspectos contraditórios convivem em uma harmonia efêmera: há lugar para as pessoas e as coisas; para a natureza, o belo e o lixo.

A questão de pesquisa dos jovens ganha complexidade ao ampliar o problema de estudo sobre seu território – o lixo e os espaços de cultura e lazer - e despertar, sem pretendê-lo e como resultado do processo de investigação, a questão da territorialidade. O sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de relação de pertencimento, de acordo com Santos (2003), prescinde da existência de Estado, ultrapassando a raça humana estendendo-se aos animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. *“A territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem”* (p. 19). Mais do que conhecer o território onde os jovens do grupo vivem, havia uma inquietação no sentido de olhar para ele de outras perspectivas (ora com certo distanciamento, ora com lupa), registrá-lo por meio de fotografias, descobri-lo pelas vozes e percepções de seus moradores (o outro) e re-significá-lo, para, como projeto de futuro, transformá-lo em um lugar melhor para se viver, haja vista, a proposta de intervenção que desenvolveram concomitantemente à pesquisa para ser entregue às autoridades locais. Estava em disputa, como cremos, o controle sobre esse território; o controle simbólico sobre o lugar onde as pessoas vivem, e também outra dimensão de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos sujeitos (HAESBAERT, 1999).

Para os jovens, pesquisar sua comunidade, seu território, seu entorno social seria uma forma de investigar a si mesmo, suas preocupações, seus sentimentos em relação àquele espaço de vida, a história do lugar compondo sua história.

Os jovens iniciaram o processo de pesquisa baseados na hipótese de que as questões investigadas derivariam da cultura dos moradores no que concerne a seus hábitos e o modo de vida, e da falta de acesso à informação e de interesse em buscá-la. Para eles, a pesquisa mostrou que a situação do território é fruto de um “ciclo vicioso” composto pela falta de acesso à informação, e pelas formas de apropriação do espaço.

Por “ciclo vicioso” entende-se um fato que é alimentado pela rotina empregada no território, ou seja, moradores deixam entulhos, restos de lixo orgânico, móveis entre outros objetos na esquinas, praças e terrenos baldios com a expectativa de retirada dos mesmos pelos órgãos da prefeitura. Esta, por sua vez, realiza a coleta sem periodicidade e sem disponibilizar informações sobre como a comunidade deve organizar seus resíduos.

A pesquisa parece ter despertado a reflexão de como eles vêem seu próprio bairro, o lugar onde vivem e questionar o olhar lançado sobre a realidade. Não se trata de lançar uma interpretação dos sentidos atribuídos pelos jovens à experiência de estudar seu território, mas uma ideia de que, ao fazê-lo, os sujeitos tendem a modificar o modo de percebê-lo, significá-lo, interpretá-lo e compreendê-lo. Com a investigação, o modo de observar a realidade e narrá-la tendem a incorporar novos elementos e não serão os mesmos.

As possibilidades de atribuição de sentidos e significados ao território, ao processo de territorialização e à territorialidade alcançam potência ilimitada nessa perspectiva, e somente os próprios jovens podem dizer como compreendem seus territórios e narrá-los para os outros. Uma das buscas dessa pesquisa pode ter sido justamente a necessidade de o grupo atribuir coletivamente novos sentidos ao espaço territorial, nominá-los, trocar impressões, fotografar lugares pitorescos numa tentativa de construção de identidades locais como subsídio para construção de si, de sua biografia, de sua autonomia. Cabe, nessa perspectiva, a co-existência de sentidos contraditórios e conflitantes, há espaço para tensões, para ambivalências, para crises, para novas articulações, novos rearranjos, novos significados, novos sujeitos se construindo naquele espaço.

Como, então, sintetizar a experiência dos jovens pesquisadores do PROTEJO em Osasco?

As pesquisas mostraram ser um potente recurso para construções de narrativas autobiográficas por diversos motivos: sua capacidade de provocar questionamentos; desconstruir “verdades”; possibilitar levantar hipóteses, testá-las, comprová-las, refutá-las, tornar a fazê-lo; chegar a alguma síntese provisória e levantar novas indagações, descobrir algo novo e compartilhar com outros. A busca foi criar espaços de liberdade potencialmente produtores de narrativas, que apresentassem oportunidades percebidas como aberturas ao processo de diferenciação dos sujeitos, de expressão de subjetividades, de singularidades, de convivência com a pluralidade – de olhares, de

perspectivas, de sujeitos -, mas sempre na relação com outros e pela via da construção de narrativas. Esta não significa uma atividade episódica e circunstancial limitada apenas ao relato da vida, mas uma das formas privilegiadas de reflexão por meio da qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seu ambiente social e histórico. A atividade biográfica realiza assim uma dupla operação: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, o que através do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e o que eles se produzem como seres sociais (Delory-Momberger, 2006).

Criar e recriar, contar e recontar seus percursos e suas histórias; tornar a fazê-lo. Construir, desconstruir e reconstruir seu presente; e comunicá-lo. Por em movimento a construção de si; e lutar, assim, por um novo destino. Como indicado por Lapassade (1975, p. 326), *qualquer que seja o grau de seu desamparo, da sua solidão, da sua alienação, o ser humano, porque todas as suas posições são inacabadas, permanece capaz de superar as suas servidões.*

Há muita idealização nisto? Talvez...

Há, certamente, clareza quanto aos desafios e as dificuldades para a construção de ações autônomas. Sobretudo em contextos de convocação ao “cuidar de si mesmo”, de prescrições dadas por “evidências científicas”, e de “estreitamento” dos espaços públicos na vida contemporânea.

Há, também e principalmente, a certeza de que nos processos sociais - e nos educativos, entre eles – não se deve subtrair a capacidade de agência dos sujeitos.

### Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUENO, BO. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan.jun. 2002.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n 2 (50), p. 19-30, maio/ago, 2006.

- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2 p.359-371, maio-ago. 2006.
- FÉTIZON, B. A liberdade como mito: reflexões para a educação. In: João de Deus Vieira Barros (Org.). **Imaginário e educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.
- HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. **Geographia**, ano 1, n.1, p.15-39. 1999.
- LAPASSADE, G. **A entrada na vida**. Lisboa: Edições 70, 1975, p.326.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MINAYO, M.C.S. **De ferro e flexíveis: marcas do estado empresário e da privatização na subjetividade operária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- OLIVEIRA, MK; REGO, TC e AQUINO, JG. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-posições**, v.17, n2 (50) - maio-agosto. 2006, p.119-138.
- PAULA CARVALHO, J.C. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

## Educadores destacam aspectos relevantes do Protejo de Osasco



### **Ação pedagógica enquanto experiência**

Adriana Campos da Silva  
Ana Carolina Farias  
Diana Salles

Para todos aqueles que trabalham ou estudam educação o termo *ação pedagógica* é comum à prática, aos momentos de discussão e às reflexões - individuais ou coletivas - elaboradas em torno do fazer educação. Composta por planejamento, execução e aferição de resultados, a ação pedagógica é quase cartesiana, pois, com idéias “claras e distintas”, definimos estratégias, objetivos, e projetamos ou tentamos antever os resultados a que queremos chegar ou atingir. E a *ação pedagógica* só se faz completa com um método, uma forma de tocar aqueles que são um dos atores principais desta ação, os educandos. Como educadores - ou futuros educadores -, teríamos, então, que saber em quê, como e por que tocá-los. Assim, ao sairmos dos nossos cursos de

pedagogia ou licenciatura, temos por claro que não exista processo de ensino-aprendizado sem *ação pedagógica*, por mais arduo que pareça ser o caminho no qual esse processo transcorre.

Contudo, não é tão simples prosseguir com esse entendimento quando não nos referimos a uma ação pontual na qual os resultados, em geral, aparecem nítida ou rapidamente, mas sim a um processo no qual muitos aspectos novos e imprevistos podem aparecer ou serem desvelados ao longo do mesmo.

Em fevereiro de 2009 começamos a participar de um projeto e, diante do nosso entendimento e trajetória profissional, ali se iniciaria mais um trabalho que, como os demais, não seria fácil, mas, também, não seria nenhum ‘bicho de sete cabeças’: desenvolver um método e formar jovens como pesquisadores sociais.

Doce ilusão a nossa, pois, naquele momento não começaríamos mais um projeto educacional em que imprimiríamos, somente, nosso conhecimento pedagógico. Apesar de reconhecermos que não é possível a participação em um projeto educacional sem envolvimento – algo como sair dele sem algum aprendizado - não podemos negar que, até a participação no PROTEJO, acreditávamos bem mais em nossa ‘tarimba’ do que no aprender constante que a função de educador também implica.

A possibilidade de realizarmos a *ação pedagógica*, enquanto sujeitos apaixonados, tornou-se, nesse projeto, uma chance de vivermos uma experiência. Fomos, em nosso fazer pedagógico, alcançados, tocados por essa experiência. As reuniões de planejamento e as metodologias que criávamos e empregávamos a cada encontro de equipe e com os jovens educandos eram - para cada uma de nós, em proporções e contextos diferenciados – momentos de passionalidade.

Bondía (2001) considera que a experiência é “*algo que vimos sob o ponto de vista da travessia do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade, da transformação e da paixão*”. Ora, nossos encontros nas manhãs das terças-feiras nada mais eram que momentos em que nossa passionalidade era convidada a aparecer, percorrer caminhos por vezes tortuosos e a se desvelar na frente de todos e de tudo que era ali posto para as nossas discussões e reflexões.

A *ação pedagógica* não era apenas ‘receita’ para alcançarmos os objetivos esperados, era transformadora da nossa prática, do nosso agir, de enxergar o que fazíamos e para quem fazíamos. O método por nós empregado não tinha apenas o objetivo de criar estratégias que primavam pela vivência dos conteúdos, e sim, que esses fossem experienciados por todos os envolvidos, educadores e educandos.

Planejamentos realizados sistematicamente – como ‘manda o figurino’ – eram mudados durante as reuniões de equipe ou no encontro com os jovens, em razão não da ocorrência de ‘acidentes de percurso’, mas quando a busca da experiência o requeria. Não queremos aqui denotar que essa busca era algo incessante e cego, mas sim, algo desejado, impulsionado pela vontade. Vontade de fazê-lo com significado, internalizado pelo sentido que poderia imprimir em nossas vidas.

É possível que para muitos as ações tenham sido mera transmissão de informações, ou operações de ampliação de repertórios. Entretanto, para nós essa busca levou a momentos de experiência *stricto sensu*, de fazer com que nós e jovens pudséssemos olhar para o mundo e/ou para nós mesmos e, assim, atribuímos sentido ou não sentido para tudo o que nos cercava ou nos compunha.

Com isso, as mudanças de tema de pesquisa, modos de como fazê-las, ou até mesmo de como nos entendermos e nos nomearmos – pesquisadores, *promoters*, atores, cineastas, entre outros – eram, nesse processo, algo natural, pois faziam sentido e estavam repletos de significados.

Hoje sabemos que não nos basta o conhecimento científico, as noções de estrutura de planejamento, a mensuração de resultados ou termos dados concretos para elaborarmos relatórios, isto é, não basta apenas conhecermos os passos que compõe a dita *ação pedagógica*. Sabemos que cabe a nós a busca pela experiência, pelo tempo que se faz por ele mesmo certo e capaz de promovê-la.

Percebemos que educar é o *dever*, o eterno *estar a ser*, para *chegar a* algo que por mais que busquemos cercar, raramente sabemos o quanto poderemos fazê-lo. E estar ciente deste processo nos faz realizar ações pedagógicas que nos levam à experiência, a aquilo que não nos é repetível, mas que nos marca, faz plurais e singulares no modo como vemos e atuamos como educadores e indivíduos no mundo.

## **Referência**

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.**

Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Campinas: FUMEC, 2001.



## **Abordagem etnográfica para a *entrada na vida***

Ana Alves De Francesco

O desafio foi colocado no início de 2009 para um grupo de educadores que não se conheciam e que tinham trajetórias bem distintas e, no sorteio, tocou-me o Jardim Bonança. Lá tivemos, durante um ano, três encontros semanais de quatro horas.

Nossos encontros não tinham uma finalidade reduzida. Haviam objetivos a serem cumpridos, conteúdos a serem trabalhados, mas eram - tanto do ponto de vista do desejo, quanto da prática - planejados para que a importância do encontro, no sentido essencial de “encontrar o outro”, não fosse perdida de vista. Essa característica era visível na recorrência ao círculo, na disposição em roda e na dinâmica própria que o grupo criou, em que a roda era o momento mais esperado, no qual todos podiam falar o que sentiam, o que desejavam, o que agradava ou desagradava. A roda era o momento mais valorizado de cada encontro, um espaço onde resolvíamos os problemas do grupo, discutíamos as questões que apareciam em nosso dia-a-dia e decidíamos os próximos passos.

Os encontros, sempre norteados pela perspectiva da autonomia, da subjetividade e da cooperação, mobilizavam diferentes pontos de vista - epistemologicamente orientados para a desnaturalização e o distanciamento de categorias e conceitos estabelecidos -, possibilitando um entendimento crítico do mundo e a reflexão sobre a própria trajetória, sonhos e projetos de vida, chamados então de projetos de felicidade. Essa perspectiva para os encontros focava a participação de cada um enquanto sujeito portador de um olhar privilegiado sobre sua própria realidade, sujeito em seu significado político, capaz de pensar e agir no mundo.

Agora, com o olhar privilegiado de quem olha para uma experiência, não acabada, mas disponível para novas significações, percebo como ela representou uma *entrada na vida*, tanto pra mim quanto para os jovens. A minha entrada em um território, tanto material quanto simbólico, que era dos jovens, a entrada do grupo em um espaço que ainda não era de ninguém e que tinha que ser criado, a entrada de cada um em um grupo no qual o sistema de atitudes era constantemente colocado em discussão.

A metodologia que coloquei em prática para a abordagem dos temas e a orientação das pesquisas - que a seu tempo eu não entendia ou nomeava desta forma e

que serviu de base para a condução dos encontros - , foi de tipo etnográfica. Mediante a justaposição de diferentes experiências e percepções de mundo, construíamos representações de territórios, conceitos, histórias, categorias e relações sociais. A pesquisa podia enriquecer este cenário com outras fontes, como a literatura, a música e o cinema, ampliando o repertório, provocando reflexões. Assim foram “costurados” os temas. Os conteúdos de nossas conversas e dinâmicas mobilizavam a perspectiva de cada um. Todas as decisões e planejamentos eram decididos de forma coletiva, propiciando a apropriação do encontro pelos jovens, que acabaram por delimitar muitos dos objetivos e dos percursos desses encontros.

A perspectiva etnográfica – entendida aqui como a tentativa de compreender o outro a partir de sua própria lógica - servia como estratégia de aproximação, familiarizando o que era estranho, trazendo elementos que não eram do mundo dos jovens, estimulando a curiosidade e o respeito.

Essa mesma perspectiva, quando aplicada ao que nos é familiar, ao nosso cotidiano permite distanciar-nos, trazer à tona disposições internalizadas, como o preconceito, a violência, o machismo, o autoritarismo, a omissão. Desnaturalizando, assim, nossas próprias categorias pudemos construir uma reflexão e um conhecimento orientados por uma perspectiva capaz de iluminar novas formas de sociabilidade e de entendimento do mundo.

E foi nesse ritmo que compartilhamos um ano de muito crescimento, de alegrias, conquistas e também de perdas. Não é fácil ser jovem, viver no tempo do imediatismo e ter certeza apenas do próprio inacabamento. Foi este fervilhar de possibilidades que procuramos explorar em toda a sua potência.

## **Educação e maternagem**

Grace Peixoto Noronha

“Estou triste porque terminei o namoro”, “Minha vida não tem mais sentido”, “Não sei o que faço com os meus problemas”, “Acho que estou grávida, e agora?”

Estas questões muitas vezes permeiam a vida dos jovens. São questões existenciais, mas que nem sempre encontram espaço ou interlocutor para o diálogo. Elas podem, ainda, ser minimizadas mesmo por aquele que se dispuser a ouvir.

Por mais de uma vez questões como essas estiveram presentes nos encontros com os jovens do PROTEJO, interferindo no desenvolvimento das atividades planejadas e na participação dos jovens nessas atividades.

Como fazer o jovem participar da atividade se naquele momento seu pensamento está muito longe dali? Que postura assumir diante de situações como essas?

Falo dessas questões, pois elas fizeram parte da minha experiência como educadora no PROTEJO, e porque me tocou pessoalmente a importância da escuta, do acolhimento e da criação do vínculo nas relações, objetivando o despertar do sujeito para a sua realidade e o seu empoderamento para lidar com ela.

Havia no grupo uma jovem que ia para o encontro, frequentemente, angustiada com questões pessoais, pouco entusiasmada para a participação nas atividades propostas e demonstrando pouca possibilidade para o enfrentamento de suas angústias. Faltava-lhe um “mix” de alegria e reconhecimento de sua potência de vida.

Enquanto educadora, colocava-me a tarefa de trazê-la para o grupo e incentivá-la a participar das atividades, instigando-a para que ocupasse outro lugar no agir. À parte disso, via naquela jovem uma latente demanda por “escuta”. A essa demanda eu respondia com o acolhimento e diálogo. Afinal, a proposta dos encontros (e não era a toa que se denominava “encontro”) baseava-se também na possibilidade do diálogo.

Nesse caso específico - como pano de fundo das minhas atitudes -, mesmo que de forma inconsciente, em alguns momentos também estava em tela o exercício da maternagem. Refiro-me à maternagem no sentido atribuído por Winter (2004, p.36), no qual “trabalhar com a função materna é operar na compreensão da situação, na observação dos componentes frágeis e dolorosos e não tentar modificá-los, mas integrá-los à realidade do sujeito”.

Muitas vezes agi oferecendo àquela jovem a escuta que ela demandava, o esforço de compreensão de suas questões, o apoio em suas decisões e a indicação de novas formas possíveis de enfrentamento delas. .

Hoje me ponho a refletir: será que a ação pela maternagem é função do educador? Era esse meu papel a cumprir naquele momento? A verdade é que me anima o fato de ver hoje naquela jovem fragilizada, insegura e triste uma mulher sorridente, empoderada e que enfrenta as questões da sua vida de uma forma diferente de como enfrentava antes. Também me agrada ver a mim mesma como educadora em processo de maternagem.

Penso que nesse caso, obtivemos um resultado positivo e, por que não falar, desejado, no qual foi possível a mudança dos sujeitos, educador e educando, a partir do encontro.

Referência:

Winter, T. R. Maternagem conceituação específica. In: Winter, Themis Regina & DUVIDOVICH, Ernesto. **Maternagem: uma intervenção preventiva em saúde: abordagem psicossomática**. São Paulo: Casa do psicólogo. 2004.

## **Uma abordagem, muitas possibilidades**

Sandro Vinícius Ortega Nicodemo

A primeira possibilidade aberta pelo Protejo foi a de vivenciar uma experiência única, desafiadora e cheia de caminhos em aberto. Uma oportunidade inspiradora e que nos traz certa esperança de que a educação possa fazer algum sentido para o jovem, diferentemente do que estamos acostumados a sentir na prática da educação formal, em escolas estaduais principalmente.

Não posso iniciar um relato desse tipo sem destacar a formação que nos preparou para a ida aos territórios. Profissionais gabaritados e experientes, de diferentes áreas de formação/atuação e com enorme disponibilidade para trocar saberes nos encontros facilitados pela equipe de coordenadores do projeto. Nesse espaço de trocas as demandas reais eram colocadas e se construíam coletivamente as respostas a elas. Foram construções coletivas verdadeiras, que levarei para todos os lugares como referência positiva. A maleabilidade, a cessão e consenso eram muito praticados já que éramos uma equipe de educadores formada por pessoas de diferentes áreas, como: ciências sociais, história, pedagogia, jornalismo, artes plásticas e cênicas, música e meio ambiente. Os educadores poderiam ir - e de fato iam - além dessas descrições; transitavam por áreas sem formação específica, trabalhando todos os mesmos temas. Posso considerar, sem dúvidas, que foi um encontro de profissionais transdisciplinares, na prática, em tempo real.

A partir dos módulos temáticos propostos pelo projeto - o que considero outro facilitador do trabalho -, tivemos a oportunidade de abordar questões reais e que contextualizam a vida de cada um desses jovens, já que no início de cada tema a ser trabalhado realizávamos atividades de resgate do conhecimento já existente no grupo.

Como educador da Turma 8 – do que me sinto honrado -, localizada no bairro Munhoz Júnior, identifico ainda outro conjunto de “possibilidades” tais como: apresentar referências de histórias de vida para que reflitam sobre as próprias e projetem caminhos; apresentação e construção de conteúdos para facilitar o trânsito pela sociedade; reconhecimento de atitudes e ações que influenciam suas relações com as pessoas ao redor, valorizando um comportamento saudável.

Trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade social tem seu lado bom e ruim. Ao mesmo tempo em que conseguimos ótimas conquistas, precisamos estar

preparados para as coisas ruins que possam acontecer, um apego com desapego, um calor com frieza, e por aí vai. Aprendi muito sobre isso lendo livros do escritor de literatura marginal: Ferréz.

Um desses momentos ruins foi quando um dos jovens, envolvido com o tráfico, deixou de ir ao curso - assim como ao abrigo onde dormia - sem dar explicações, justo quando eu pretendia presentear-lo com um livro do Ferréz, que já estava, inclusive, com a dedicatória pronta! Como gostaria de saber por onde anda esse jovem, apesar de ter medo da resposta... Trouxe o livro de volta para casa e o guardei como lembrança em minha estante, como mais um elemento a evidenciar a complexidade desse trabalho que realizamos, e os desafios lançados a nós quanto a ter de mediar, familiarizar-se e surpreender-se.

Lógico, um momento mais emocionante e gratificante precisa de destaque! Fui consultado, ao final de um dos encontros de sexta-feira, por um jovem que me perguntou, mesmo já sabendo da resposta que eu daria, segundo ele, se deveria ou não participar de um assalto a um carro forte no final de semana, a convite de “amigos”. Ao invés de dar a resposta esperada, pedi mais detalhes da ação e reforcei a idéia de que ele tinha a oportunidade de escolher seu futuro. Ele não participou do assalto; ficamos orgulhosos. Fiquei tranqüilo, pois senti que o principal aprendizado ele já tinha adquirido, ele deve ter percebido que podia fazer suas escolhas! Talvez esse episódio já tenha compensado todo o trabalho e registrado um exemplo de como a relação de confiança, respeito à autonomia e ouvir o próximo podem fazer a diferença.

E, para finalizar, considero que o curso tenha funcionado como uma alternativa ou uma experiência no sentido da construção de relações saudáveis com os – e nos - espaços que os jovens ocupam. A sustentabilidade das relações construídas no espaço saudável do curso alcançou o nível virtual e, hoje, sinto-me lisonjeado por ter a oportunidade de ver em meu *orkut* ou *msn* (ferramentas para comunicação virtual) mensagens desses jovens agradecendo pelas oportunidades de troca, comunicando saudades do curso e dos demais jovens, informando sobre acontecimentos pessoais, consultando-me antes da tomada de alguma decisão importante, e saber que a grande maioria está trabalhando, que continuam estudando e que possuem planos para o futuro...

***André: Observe que há um fundo azul aqui também. É preciso excluí-lo.***

Panorâmica meio drummondiana de um grupo de jovens

Sebastião Miranda Filho

João ficava com Teresa que amava Raimundo que puxava carros com Paulo que foi parar na Fundação CASA. Foi lá que cruzou com Joaquim que amava Lili que conheceu no PROTEJO que frequentava três vezes na semana.

Beto amava Carlos que amava futebol que jogava com João que (era ruim de bola, mas se achava fera) era primo de Joca, o tal da Lili que amava. Beto que amava em silêncio de poesias bem guardadas.

Rita amava Dito que era meio-irmão da Dora que foi posta pra fora e que chegou ao PROTEJO com um barrigão que dividiu com o grupo entre sim e não.

Teresa que amava criança, que ainda era, abrigou Dora que na casa dela conheceu Pedro que queria amar alguém.

Dora era evangélica, assim como Lili, Dito, Beto e Teresa. Carlos se dizia pagão de pai e mãe, Rita era católica e filha de pai de santo.

Lili que gostava de histórias que trazia da avó. Dito que só acreditava se fossem historias da bíblia. Pedro que veio com Dora e trouxe um cavaquinho. Beto que perdeu os irmãos para as drogas. Carlos que ganhou dois lindos sobrinhos - longas conversas.

Boas rodas de conversas em torno das pedras do meio dos caminhos.

Garotas e rapazes que amavam fazer tudo e nada juntos, reclamar da escola, discutir sobre moda, música, sexo e outras coisas quase tão boas assim: contar do show do fim de semana, da briga na vila, da vida...

Raimundo e Joaquim deixaram a Fundação CASA dizendo que para nunca mais voltar. Lili que amou que Joaquim trouxesse Raimundo para o grupo e para o coração de Rita, já que Dito amava Teresa que agora amava João que deixou o grupo por um emprego na feira.

Dito e Carlos ficaram na peneira do Autonomista Futebol Clube. Dito vai tentar de novo no fim do ano. Carlos vai estudar para mecânico. Beto quer ser advogado, Teresa e Lili: professoras. Os outros acham cedo demais para querer outra coisa que não viver intensamente suas adolescências.

## **Culturas, oralidades e outras histórias.**

Gilson Brandão de Oliveira Junior

*Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo (...). Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença (Resende, 1992).*

Quando despimos nosso olhar dos pré-conceitos e das ideologias difusas adquiridas no cotidiano nos tornamos pesquisadores em potencial, verdadeiros ‘pesquisadores da vida’. Pode-se considerar que este foi um dos mais valiosos aprendizados obtidos durante a experiência como pesquisador-educador (e educador-pesquisador) no Protejo: o desnudar do nosso<sup>1</sup> olhar.

Tratou-se de uma experiência multifacetada. Olhares diversos foram lançados em direção a uma gama abundante de temas interdependentes, entre os quais destaco para reflexão o relativo a *histórias e culturas*.

O trabalho do historiador, invariavelmente, se assenta sobre a interpretação de documentos. Estes tiveram o seu conteúdo alargado a partir dos anos 1960 (Le Goff, 1990), incorporando, além da cultura escrita já consagrada pela historiografia oficial, também a cultura material e, mais recentemente, as culturas orais. Entretanto, essa revolução ainda não se faz presente nas instituições oficiais de educação, onde a concepção da História ainda se baseia estritamente na cultura escrita, por meio dos conteúdos programáticos dos livros didáticos.

É um fato relevante que as atividades realizadas no Protejo tenham acontecido concomitantemente à experiência da educação oficial<sup>2</sup>. Essa concomitância, ao invés de configurar-se como um descompasso, atuou como alternativa aos discursos disseminados pelas instituições oficiais, proporcionando a ampliação do olhar dos envolvidos no processo: educandos e educador.

Desobrigados de cumprir o papel da educação formal, nossas atividades sobre a temática das *culturas e histórias* partiram das memórias individuais, quando os educandos foram encorajados a compartilhar lembranças pessoais, familiares e

---

<sup>1</sup> Quando aplico o pronome na primeira pessoa do plural, não o faço por mero formalismo textual, mas tento enfatizar a relação dialógica em que se pautaram os encontros.

<sup>2</sup> No nível de pós-graduação do educador e no ensino médio entre os educandos.



coletivas, a partir da oralidade e de objetos pessoais que foram “monumentalizados” segundo o seu próprio julgamento. A interpretação dessas histórias, associadas a outros contextos e conjuntos de documentos, propiciou que nos percebêssemos como protagonistas da História, ampliando as possibilidades da crítica interpretativa sobre as famigeradas versões da História oficial. Assim, a emergência das nossas *memórias subterrâneas* (Pollack, 1989) pôde colocar em xeque “o papel mantenedor do *status quo* da cultura oficial, [que] se encarrega de difundir, nas escolas, nas universidades, etc., uma sucessão de mentiras que aparentemente são verdades” (Barbosa, 2002, p.35).

O investimento na valorização da memória, como promoção do senso crítico e do alargamento do olhar se justifica, pois,

a memória coletiva é não somente uma conquista; é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 45).

A partir dessas reflexões foi realizada em conjunto uma oficina de História Oral, quando pudemos experimentar praticamente todas as etapas de sua metodologia (Meihy, 1996). A necessidade de registrar a memória e a ampliação da noção de fonte histórica suscitou frutíferas discussões sobre as memórias, as culturas, e as fronteiras existentes entre a escrita e a oralidade; desde a “morte” da oralidade no momento de sua transposição à forma escrita, até os “condicionamentos” culturais que escrita impõe ao nosso cotidiano.

Ao longo das nossas atividades pudemos evidenciar uma profunda ampliação do olhar e do senso-crítico, além da valorização das histórias de vida, da oralidade e do conhecimento empírico por ela transmitido. Essa ampliação se revelou na subjetividade e nas entrelinhas de diversas atitudes dos jovens. A título de exemplo, lembrarei aqui de uma das visitas feitas ao Borboletário Municipal de Osasco. Na ocasião fomos recebidos pela bióloga responsável e por seu assistente, um homem sem grau universitário, extremamente experiente na tarefa que desempenhava.

“Qual é o conhecimento mais válido? Quem sabe mais?” Estas foram algumas das problematizações emanadas dos jovens na ocasião. Em uníssono a resposta foi: - ambos! E o argumento era que, para alargar os pontos de vista, é mister pluralizar o olhar. Podemos estar certos de que a aplicação discursiva de conceitos teóricos de nada vale se estes não estão ligados à prática, se não visam à promoção do ser humano em

sua plenitude, e se não estão associados às experiências adquiridas nos diversos contextos de nossas vivências. Fazemos História. Fizemos História nessa história: nossos encontros se converteram em vivências fabulosas, que poderão ser revisitadas na memória ao longo de toda a vida, e serão lembradas sempre que a nossa vista cogitar qualquer tipo de cansaço.

### **Referências**

- Barbosa, Wilson N. **Cultura negra e dominação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.
- Le Goff, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- Meihy, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- Pollack, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, RJ, v.2, n.3, 1989, p. 3-15.
- Resende, O. L. Vista Cansada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 de fevereiro de 1992.