

JUNTANDO SABERES E CONSTRUINDO PRÁTICAS

ORGANIZADORAS:

Célia Rique

Nilda de Lima

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA **CADERNO 2**

Copyright © 2005 by Gajop

Revisão dos originais
Maria Alves de Albuquerque

Apoio: Misereor

J95 Juntando saberes e construindo práticas/ Organização: Célia Rique; Nilda de Lima. – Recife: Bagaço, 2005.

1. Direitos humanos – Estudo e ensino. 2. Comunidade – Desenvolvimento. 3. Participação social. I. Rique, Célia. II. Lima, Nilda de. III. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. IV. Antonino, Maria Izabel. V. Bezerra, Nielson da Silva. VI. Casal, Christiane Lima Fernandes. VII. Farias, Lucielle da Silva. VIII. Rocha, Claudio. IX. Santos, Maria de Fátima Souza. X. Aléssio, Renata Lira dos Santos.

CDD 323.407

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO – Célia Rique e Nilda de Lima	5
INTRODUÇÃO – Célia Rique	7

PRIMEIRA PARTE

A OFICINA PEDAGÓGICA COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO EM	
DIREITOS HUMANOS – Maria de Nazaré Tavares Zenaide	21
EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO – Maria Izabel Antonino	31
O TRABALHO COM JOVENS NA GESTOS: da multiplicação de informação	
aos jovens educadores – Nielson da Silva Bezerra	43
FAMÍLIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: desafios e aprendizados da Rede	
Solidária de Defesa Social – Christiane Lima Fernandes Casal e Lucielle da Silva Farias	57
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA CULTURA BRASILEIRA – Claudio Rocha	65

SEGUNDA PARTE

QUE PENSAM OS JOVENS? – Maria de Fátima Santos e Renata Lira dos Santos Aléssio	83
O PROCESSO AVALIATIVO COMO UM VALOR NO APRENDIZADO	
DA AÇÃO COLETIVA – Nilda de Lima	97

APRESENTAÇÃO

Esta publicação – Juntando Saberes e Construindo Práticas – trata da experiência educativa construída com organizações parceiras entre os grupos juvenis de alguns bairros da periferia da cidade do Recife, expostos a situações de vulnerabilidade à violência.

Essa intervenção pautada no modelo de oficina pedagógica possibilitou a ampliação dos espaços de ação e debate acerca de violação contra a pessoa, como também o fortalecimento da luta pela identidade daqueles atores que, até então, somente se constituíam como uma rede invisível de movimento juvenil.

O sentido dessa socialização consiste em revivenciar a experiência com todos os atores envolvidos no processo e envolver um público amplo, com a crença de que possa ser provocador de conversas e controvérsias capazes de alimentar nossa prática pedagógica, desconstruindo “certezas” e afirmando valores que dêem sustentação à prática de defesa de direitos humanos.

Esse foi o foco norteador de todos os artigos aqui reunidos em campos específicos de defesa dos direitos humanos, com a abordagem da educação como um direito humano e de temas como sexualidade e saúde reprodutiva, igualdade racial, organização familiar.

Esperamos que essa produção possa ser utilizada como uma ferramenta pedagógica de troca e enriquecimento coletivo, envolvendo todos aqueles que, de alguma maneira, assumem um lugar no engrandecimento da luta pelos direitos humanos e pela construção da cultura da paz.

Este trabalho não teria sido realizado sem o respaldo da organização que auxilia, na forma de “cooperação com espírito de parceira”, diversos projetos que visam combater as causas da miséria humana (expressa em forma de fome, doenças, pobreza, violência) nos países da Ásia, da África e da América Latina. No Brasil, tem sido significativo o apoio de cooperação na construção de um desenvolvimento mais humano, democrático e sustentável.

Nessa perspectiva, vale destacar a parceria entre a Miserior e o Gajop no esforço para a construção de processos coletivos em que diferentes atores se articulam em fóruns e redes em prol de estratégias alternativas de desenvolvimento no âmbito local e regional, como é o caso da Rede Solidária de Defesa Social.

Na primeira parte deste caderno, temos a discussão das oficinas pedagógicas como um espaço de produção de conhecimento democrático, em que todos participam e socializam experiências. O artigo de Zenaide e o de Antonino introduzem teoricamente essa questão na medida em que nos apresentam a contextualização da chamada Educação em Direitos Humanos, isto é, enfatizam a necessidade de se conceber a Educação como um Direito do Homem.

Os demais artigos apresentados nos trazem um diálogo com os grupos juvenis sobre campos temáticos específicos, situando o referencial teórico-metodológico experimentado. Bezerra aborda alguns trabalhos com jovens em situação de vulnerabilidade realizados pela Gestos e nas oficinas juvenis da Rede Solidária sobre gênero e saúde reprodutiva. Casal e Farias, da Casa de Passagem, trazem a reflexão sobre a importância da organização familiar para a formação desses jovens, tema também abordado nas oficinas; por fim, Rocha discute sobre afrodescendência e igualdade racial com base na experiência de criação artística das oficinas aqui comentadas, especificamente por meio do teatro, demonstrando que a arte também pode ser uma forma de conhecimento e de politização dos atores sociais.

A segunda parte é composta por dois artigos que buscam avaliar as oficinas pedagógicas realizadas na fase inicial de implementação da Rede Solidária. O primeiro texto analisa os discursos dos jovens participantes das oficinas na tentativa de apreender quem é aquele jovem, o que ele pensa de si e do mundo ao seu redor, como ele interage com o social e o que representou sua participação nas oficinas.

Já o segundo texto, discute o processo educativo das oficinas, situando a avaliação como um valor significativo no processo de aprendizagem e como um instrumento importante para se pensar sobre os limites e avanços dessa intervenção social que visa contribuir para o protagonismo juvenil na Rede.

Célia Rique

Mestra em Serviço Social pela UFPE
Membro da equipe da Coordenação Colegiada do Gajop
Coord.^a do Programa de Educação para a Cidadania

Nilda de Lima

Mestra em Ciência Política pela UFPE.
Membro da equipe de Educação para a Cidadania – Gajop

INTRODUÇÃO

A VOZ E A VEZ DO JOVEM: JUVENTUDE EM DESTAQUE

■ Célia Rique

Na atual conjuntura, passa a ser um impositivo social a necessidade de compreender o fenômeno que começa a ter expressão pública e passa a ocupar a atenção nos textos e nas propostas de ação sob a denominação de “juventude”. Esse segmento começa a ser introduzido na vida social muito embora vivencie ou ainda seja objeto do discurso de outrem. Nesse sentido, merece especial destaque a atenção dispensada por uma forte indústria de entretenimento voltada para o público jovem, ou para o mercado jovem, ocupando o lugar de afirmação de uma forma de existência que depende muito de imagens viabilizadas pelo poder de consumo, expressas na máxima “compro, logo existo”.

A importância desse mercado simbólico e seu papel na constituição de identidades, delimitado pela capacidade de consumo de cada sujeito e grupo social, constitui um sintoma do esvaziamento do espaço público, resultante da ausência de projeto nacional que sinalize expectativas de vida para os jovens.

Diferentemente de outros momentos vividos pela sociedade, essa presença da juventude passa a ser encarada como um fenômeno social da atualidade. Em especial, refere-se à vida dos jovens da periferia das grandes cidades, marcada, por um lado, pelos enormes índices de violência da qual é a principal vítima e, por outro, pelas incertezas, tanto em relação à sua manutenção na escola e à garantia de acesso a graus mais avançados de escolaridade quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, as identidades juvenis parecem ganhar visibilidade na relação com o contexto sociocultural e histórico em que vai sendo consolidada sua relação com a sociedade, muitas vezes conflituosa, que pode levar o jovem à violência e à ociosidade. São as possíveis escolhas na busca de identificação do jovem que mobilizam a atenção de educadores, ocupam os discursos de parlamentares e de especialistas sobre assuntos que envolvem diretamente a vida de jovens, como também, mais recentemente, dão lugar a uma agenda política nacional de iniciativas pautadas pelo Poder Executivo.

Entretanto, os jovens ainda não se tornaram sujeitos responsáveis por suas palavras apesar de passarem a constituir a agenda política nacional. Menos do que suas falas possam representar reconhecimento de acerto ou de erro, mais vale atentar para o fato significativo de que quem fala em público passa a existir em público. Nesse sentido, a organização do movimento jovem ainda não abriu lugar para a existência pública do jovem a despeito de terem conquistado um espaço de transmissão de saberes, de anseios, de sofrimentos, permitindo que os jovens se reconhecessem e se identificassem, rompessem com o isolamento no bairro e esclarecessem suas insatisfações.

A participação de jovens em processo de debates sobre decisões que afetarão seu futuro ainda não é comum no Brasil. Muito embora já existam algumas experiências de mecanismos que permitam a participação da juventude na vida da cidade ou do Estado, esse procedimento não é uma regra. Ao contrário:

[...] o que se vê mais comumente é a reprodução de uma cultura política que entende o jovem como objeto de políticas e ações públicas – muitas vezes carimbadas pelo rótulo de protagonismo juvenil – sem incorporar efetivamente representantes das diversas juventudes na concepção e monitoramento das mesmas. (LÂNES, 2004, p. 1).

Entretanto, vivemos no País uma situação diferenciada pelo fato de que estão em andamento processos de elaboração de políticas de juventude, que vêm tentando incorporar jovens de setores diversos da sociedade civil, embora seja precário o grau de apropriação sobre as teses que servem de base ao debate por parte do movimento jovem organizado. O amplo debate fica comprometido pela organização de conferências regionais nas capitais e plenárias no Interior, que demonstram a dificuldade de articulação e mobilização, resultando em espaços esvaziados e de baixa representatividade do movimento jovem. As conferências sem interesse na participação efetiva e crítica de jovens têm uma organização arregimentada de “jovens ligados a partidos ou programas e projetos para ‘fazer número’, reforçando uma lógica que utiliza o(a) jovem na política sem integrá-lo(a) como sujeito do processo político” (LÂNES, 2004, p. 3).

“A melhor maneira de se existir no espaço público, é participando dele, interferindo na vida da comunidade (ou do país) fazendo-se representar na disputa de interesses que caracteriza a ação política.” (KEHL, 2004, p. 10). A outra forma de “existir” publicamente é o desempenho profissional, que nos dá lugar em sociedade, reconhecimento, respeito. Entretanto, o processo de desigualdade social que demarca a sociedade brasileira também assume formas próprias quanto à apropriação diferenciada dos meios de canais de expressão da fala pelos diferentes grupos sociais.

É nessa perspectiva que a luta pelos direitos da juventude está a exigir a criação e a permanência de espaços públicos capazes de explicitar as múltiplas diferenças e desigualdades

presentes sob a identidade “juventude”, propiciando a constituição de sujeitos políticos capazes de disputar espaço e de se articular em torno de políticas públicas democráticas e inclusivas para todos os jovens.

SER JOVEM, UMA QUESTÃO E MÚLTIPLAS RESPOSTAS

A conceituação da população jovem enfrenta dificuldades que vão refletir-se nas políticas públicas como “problema social”, oscilando a imagem do jovem como alguém de quem a sociedade deve-se proteger ou a quem ela deve acolher. Uma vez que as políticas surgem como resposta a demandas originadas na sociedade, uma ótica predominantemente negativista tem validado políticas de controle por parte do Estado.

Algumas abordagens das ciências sociais sobre a desorganização social que marca as grandes cidades têm associado o conhecimento sobre a juventude às atividades criminosas e às possibilidades de ascensão social dos jovens marginalizados no cenário de rupturas de valores e laços tradicionais, decorrentes do processo recente de intensa imigração nas áreas urbanas. Nesse arcabouço teórico, a juventude é entendida como uma fase da vida “em que os indivíduos processam sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos” (ABRAMO, 1997 apud CAMARANO, 2004, p. 3).

Entretanto, quando no processo de socialização aparecem frustradas as condições de manutenção de coesão social, a juventude transforma-se numa fonte associada à imagem de sujeitos inseqüentes e propensos ao desvio e ao delito. Especialmente quando se trata de negros e pobres, essa imagem é muito explorada em notícias sobre drogas e violência, portanto, sujeitos “perigosos” para a sociedade.

Em contraponto a esses modelos analíticos que enquadram a juventude numa visão de comportamentos fatalistas e deterministas, têm emergido outras percepções de juventude que dão lugar a formulações de políticas públicas com foco nos jovens como sujeitos de direitos em uma perspectiva de construção e ampliação da sua cidadania. Nesse sentido, a Assembléia Geral da ONU¹ tem definido diretrizes para a juventude, entendido como o subgrupo populacional – de 15 a 24 anos –, considerando a importância dessa transição no ciclo de vida. Se bem que a Constituição Federal de 1988 tenha expressado e garantido tal reconhecimento, não contribuiu para melhor definição da juventude, dada as ambivalências na relação entre faixas etárias e direitos.²

¹ Cf. Ano Internacional da Juventude, Assembléia Geral de 1985.

² Cf. texto constitucional (art. 14), que reforça a ambivalência da condição juvenil, atribuindo graus diferenciados de emancipação para cada dimensão da vida, a exemplo da relação entre faixa etária / inserção do jovem no mercado de

A mais comum das imagens da juventude é a fase de transição entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Se a literatura situa a juventude ocupando aquele espaço intermediário, essa demarcação na sociedade moderna apresenta ressalvas quando analisada a ambigüidade que essa transitoriedade comporta. Por um lado, os jovens não têm status nem de uma criança – já são capazes de optar sozinhos por parte de seu caminho –; por outro, não são considerados adultos, têm autonomia parcial em relação aos seus atos e, com isso, passam a ser definidos pelo negativo, pela ausência daquilo que eles não seriam.

Essas tentativas de abordagens de jovens como sujeitos em transição dificulta enxergá-los como sujeitos de direitos. Isso fundamentalmente dificulta o entendimento da juventude “como sujeitos que participariam de forma ativa nas suas escolhas e ações, apesar das constrictões e pressões de forças de várias ordens” (ZALUAR, 1997 apud CAMARANO, 2004, p. 3).

Aprofundando essas questões, outros estudos recuperam essa definição de juventude com foco na fase de transição, mas observando que os processos de inserção social e econômica dos jovens transformam-se no tempo. Esse processo de transição não se dá de forma linear uma vez que no interior do próprio subgrupo populacional jovem há uma grande heterogeneidade, consideradas as diferenças condicionadas por sua posição social e de sua família, sua origem, raça e sexo. Desse modo, o discurso sobre a juventude teria de incorporar os conceitos de processo de transformação, temporalidade e historicidade, evidenciando que “a realidade juvenil é determinada por processos de transição desiguais, em que trajetórias diferenciadas exercem papéis diferenciados sobre diversas maneiras de ser jovem” (CAMARANO, 2004, p. 4).

Essa consideração amplia a concepção que passa a enfocar os jovens como sujeitos histórico-sociais, que estão sendo construídos com base nas suas características pessoais e nas informações, experiências e oportunidades propiciadas pela família e pelo contexto social em que vivem; também, “naqueles fatores que afetam a constituição identitária e social dos jovens, funcionando como agentes promotores de suas potencialidades ou de acirramento da sua condição de vulnerabilidade” (CAMARANO, 2004, p. 7).

Escolhas e decisões fundamentais em direção a um projeto defrontam-se com a evidente exigência de que, antes de se fazer projeto para os jovens, eles precisam ter ações para o presente. Diante do contexto de vivência dos jovens da periferia da cidade do Recife, cujo cotidiano é marcado pela insegurança pública e a exclusão social, como pensar a construção da identidade de jovens tendo a violência como pano de fundo de relações grupais e interpessoais?

trabalho/direitos trabalhistas e previdenciários. Do mesmo modo, essa ambivalência está referida à inserção do jovem na vida política ao estabelecer idades diferentes/ direitos de votar e o de ser eleito para cargos nas diversas instâncias do poder administrativo.

O ATOR SOCIAL JUVENTUDE NA REDE SOLIDÁRIA DE DEFESA SOCIAL

Em 2003, por ocasião da implantação do Projeto da Rede Solidária, nos primeiros contatos mantidos com os líderes comunitários dos bairros da periferia do Recife, estes identificados pelo alto índice de homicídios envolvendo o segmento jovem da população, a voz corrente expressava uma enorme preocupação dos adultos com o futuro dos jovens sem perspectiva de trabalho e, muito deles, já afastados da escola. Essa “ociosidade” era vista como uma iminente ameaça, exercida tanto pela possível arregimentação do jovem pelos agentes dos negócios ligados ao tráfico de drogas quanto pelos grupos do crime organizado sediados nesses bairros.

A dramaticidade no relato dos casos que dominavam aquele cotidiano da vida da comunidade e o sentimento de abandono e de total falta de confiança na ação das autoridades públicas de segurança e justiça criaram um espaço favorável ao debate em torno de uma proposta de direitos humanos. Assim, o debate de como ocupar o jovem constituía a grande preocupação e, a expectativa das organizações sociais do bairro.

A proposta do Gajop de criação do Fórum Comunitário de Prevenção à Violência contou com a adesão do conjunto de forças sociais constituídas pelos representantes comunitários nos diversos canais de políticas públicas, que passaram a construir uma agenda de trabalho a partir da definição dos Eixos de Atuação da Rede Solidária: problematizar a violência; ter o foco na juventude e priorizar a Educação e a Cultura como campos de intervenção.

Esse espaço de discussão, para viabilizar um processo decisório coletivo sobre os eixos de sua atuação e as atividades necessárias à sua implementação, ocupa centralidade na proposta educativa que tenta fazer a “ponte” entre direitos civis e Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (DHESCs).

Desse modo, a participação da juventude no âmbito da Rede Solidária de Defesa Social integrando outras iniciativas locais por direitos sociais justifica-se pela necessidade de potencializar a plataforma de luta em torno das políticas públicas para a juventude no contexto das lutas do movimento popular. Nesse sentido, na ocasião da implantação da Rede nos bairros da periferia do Recife, a fim de garantir a presença de jovens nos fóruns de prevenção à violência, buscou-se identificar e estabelecer um diálogo que permitisse a integração desses grupos juvenis com os líderes adultos já articulados na proposta da Rede.

Entretanto o contato com o movimento jovem não foi fácil, como também não foram facilmente identificáveis os grupos de jovens existentes nos bairros. Os representantes das organizações sociais locais mobilizavam os membros jovens dos grupos para os quais desenvolviam seus projetos de ação. Muitos desses grupos eram formados por adolescentes,

quando não, por crianças; essa é a realidade dominante de propostas governamentais que financiam trabalhos das organizações sociais voltadas para a criança e o adolescente.³

Embora essa mobilização para a atividade educativa proposta não estivesse restrita aos membros da escola, havia dificuldades em reunir os integrantes de diferentes grupos juvenis. Nossas primeiras aproximações se deram mediante a indicação de professoras das escolas públicas, habitantes do bairro, incentivadoras da criação de grupos jovens. Desse modo, tornou-se possível a criação de vínculo entre a Rede e os jovens integrantes de grêmios, atividades esportivas e artísticas, etc. Assim, criam-se possibilidades para a emergência de grupos e de formas de cooperação, seja para a mobilização garantir a presença de jovens nas agendas dos fóruns de prevenção à violência, seja na seleção dos temas das oficinas temáticas para integrar os jovens na discussão e no posicionamento sobre questões impeditivas e violadoras de sua cidadania.

A noção de que os direitos humanos são uma realização histórica, ou seja, são construídos tanto do ponto de vista normativo quanto do ponto de vista da efetivação de direitos, deve servir de parâmetro orientador para garantir a efetivação de arranjos sociais e de condições políticas para a realização da proposta educativa focada na dignidade da pessoa como sujeito de direitos em um determinado contexto social.

Portanto, foi o contexto sociocultural da vida cotidiana do jovem que pautou a base da proposta educativa, cujo desenho inicialmente foi projetado sobre os temas Juventude e Identidade das oficinas – apoiado na crença de que assim se poderia conhecer a realidade desses grupos e situá-los nas propostas da Rede Solidária.

Como se identificar é reconhecer-se e ao mesmo tempo ser reconhecido, a reflexão com os jovens coloca em discussão as seguintes questões: Quem sou eu? Como me vejo? Como os outros me vêem? Como eu vejo os outros? O que é ser jovem, e mais: o que é ser jovem na comunidade em que vivo? Nesse processo, recupera-se a relação entre o jovem e seu contexto, que, nos seus depoimentos, define-se pelo desestímulo ao exercício de sua cidadania, com efeitos perversos na sua baixa estima, no envolvimento com drogas, alcoolismo e ociosidade.

O ambiente revelado, por um lado, traduz-se na falta tanto de apoio e ausência de diálogo na família, “que não dá nem para conversar”, quanto na falta de proteção da comunidade, que não estabelece vínculos com os jovens, e os líderes “fecham as portas para juventude”. Por outro lado, as falas dos jovens remetem à enorme presença da marca do autoritarismo das instituições do Estado – Escola e Polícia –, como também à discriminação e ao preconceito da sociedade pelas formas de expressão e de ser da juventude.

3 Segundo a pesquisadora Livia de Tomasi, a temática da juventude é de interesse recente, e indagando os gestores de programas sobre a área de atuação na Região Metropolitana do Recife, destaca: “É importante ressaltar que, para a grande maioria deles, a área de atuação significa a área de crianças e adolescentes, não especificamente a área da juventude.” (DE TOMASI).

Com base no suposto de que a vida cotidiana também poderá constituir-se como a esfera privilegiada de conquista de autonomia individual e de formas políticas de sociabilidade democrática, são estimulados os grupos de discussão, vistos como espaços em que a experimentação das percepções permite aos jovens vivenciar possibilidades concretas de construção de identidade e de multiplicidades de papéis. “Desse modo, as identidades juvenis parecem ganhar visibilidade na relação com o contexto sociocultural e histórico em que vão sendo consolidadas através [...] da imagem que o grupo tem de si e da própria sociedade e vice-versa, numa relação de reciprocidade por vezes conflituosa” (MARTINS, 2005).

Principalmente quando a capacidade de escolha está mediada pelos fluxos sociais e comunicativos altamente carregados de mensagens orientadoras de modo de ser, agir, sentir e pensar, a elaboração da identidade pessoal se identifica, também, com processos de autoconsciência que reconhecem os limites e as possibilidades de formação autônoma do ser social. Assim, a identidade se configura num sistema dinâmico definido entre possibilidades e limites que geram um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se (CARRANO, 2005, p. 1).

Essas oportunidades criadas pelas oficinas são imprescindíveis para discutir o autoritarismo e os preconceitos da sociedade manifestos nas instituições sociais (escola, família, igreja e polícia) e vivenciados pela juventude pobre e negra, dentro do conjunto das relações dominadas pelo homocentrismo e o machismo. Nesses debates, são focalizadas as questões da cidadania e suas relações com a afrodescendência e sexualidade na definição de agendas de construção das temáticas que vieram a constituir as oficinas pedagógicas temáticas. Mais precisamente, nas primeiras oficinas oferecidas pelo programa, os participantes foram elucidando, pouco a pouco, as inquietações definidoras dos temas que expressavam seus reais interesses, tais como o direito à educação, gênero e sexualidade, família e organização do jovem, igualdade racial e afrodescendência.

Esse trabalho educativo foi desenvolvido por nossos parceiros, quais sejam, Casa de Passagem, Djumbay, Gestos e com o apoio de uma mestranda do curso de Psicologia da UFPE que, com suas competências e habilidades metodológicas, puderam qualificar a discussão de cada campo temático sugerido que pudessem trabalhar os campos de violação aos DH. Essas experiências educativas estão organizadas nos artigos que constituem a primeira parte deste Caderno 2.

Como o objetivo da proposta metodológica é possibilitar que os grupos explicitem os caminhos da construção de sua autonomia, o trabalho educativo dá continuidade à reflexão sobre as possíveis respostas e alternativas para alcançar seus desejos e encaminhar seus projetos, grupos de trabalho guiados por duas questões: que jovens somos e que jovens queremos ser? Que espaços queremos ocupar? Assim, as Oficinas de Juventude e Participação Política dão lugar a outras dimensões do processo identificatório que expressam

as dificuldades relativas à falta de identidade do movimento juvenil e aos impedimentos à sua organização e representação política.

Considera-se ser possível apreender o movimento juvenil voltado para a capacidade organizativa tendo em vista que está expresso no discurso que a melhoria nas relações ocorre “de baixo para cima” uma vez que “é do pequeno que se faz o grande”. Contudo, apesar desse discurso de que o jovem tem idéias próprias sobre a necessidade de se organizar, ainda não existe no bairro espaço para o debate de políticas juvenis.

Com o estímulo das oficinas, foram obtidas respostas à indagação sobre o que se quer, revelando a clareza de um grupo de jovens desejosos de que seja constituída uma organização que venha a ser referência no bairro e possa representar sua comunidade nos espaços públicos. Para que tenham voz ativa, sugerem a capacitação dos jovens, com debates sobre as dúvidas nas questões da juventude entre outros assuntos, como a realidade do jovem suburbano (dados e informação), envolvimento juvenil com a criminalidade. Em poucas palavras, querem uma formação que os auxilie a se organizarem como cidadãos, superando os limites da realidade de violência que caracteriza o espaço onde vivem.

Considerando que o “jovem se reconhece no grupo, não só através da identificação com os elementos constitutivos deste, mas também, à medida que é reconhecido como indivíduo capaz de ser sujeito de suas ações nos espaços em que estas se tornam plenas de sentido” (MARTINS, 2003, p. 1), na discussão sobre a indagação de como vamos fazer isso, os jovens têm diferentes entendimentos e solicitações para fazer quanto ao fortalecimento da sua organização.

Entretanto, sua manifestação sobre a falta de comunicação entre os grupos de jovens e as entidades que trabalham com a juventude nos bairros sinaliza para a descoberta da força da organização do movimento jovem, que passa pela construção coletiva do interesse comum, com a articulação e a adesão dos interessados em participar da proposta de luta pela afirmação dos direitos humanos. Nesse sentido, a agenda dos jovens demanda oficinas de planejamento para orientar sua intervenção no bairro; isto é, a capacitação que lhes permita acessar informações sobre o ambiente de violações aos direitos humanos, que, para ser transformado, requer uma metodologia que explicita o processo organizativo com a abordagem do aprendizado nas três dimensões: Conhecimento, Decisão, Ação.

Em termos amplos, essa experiência desenvolvida com nossos parceiros foi estruturada com base na concepção de uma pedagogia crítica e democrática que incorpore as múltiplas dimensões do saber. Um saber que zele não apenas pelo cognitivo, mas também pela afetividade e sensibilidade. Conscientes de que diante do momento da vida em que a necessidade de dar resposta à questão **quem sou eu** surge como condição para que os indivíduos possam posicionar-se e orientar-se no mundo demarcado pela violência em que vivem, cria-se uma sinergia, entre os diversos facilitadores, sobre os desafios de

como contribuir para a construção do projeto reflexivo do jovem, tendo questões graves de sobrevivência para responder a cada momento.

Desse modo, foi privilegiado o caráter intersubjetivo dos significados na produção de imagens e conceitos de si, na qual a alteridade ganha importância, a partir da metodologia que permita fornecer elementos para a compreensão do outro nesse processo de interações que uns têm em relação com os outros no seu local de moradia.

Nessa perspectiva pedagógica, escutar a si e ao outro se torna a condição para assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas.

Esta proposta do Programa de Educação para a Cidadania assume importância nesses espaços em que a crise de sentidos por que passa a instituição escolar torna evidente seu fracasso de fazer realizar a promessa de integração social. Contudo, principalmente em ambientes de violência a que está submetida a maioria do segmento jovem da população, a escola não interfere nem reconstrói as representações negativas dominantes nesses espaços de convivência social constituídos pelos bairros da periferia da cidade.

JUVENTUDE: LIMITES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE NOVAS SOCIABILIDADES

O legado constitucional que assegura a todos os cidadãos o direito de ir e vir, sem dúvida, alimenta a autonomia necessária ao desenvolvimento do jovem. Pela falta de opção para se obter um mínimo de segurança, os jovens da periferia ainda não conseguem driblar as dificuldades impostas pelo seu lugar de moradia, garantindo que sua formação seja vivenciada na fase em que fazer escolhas é criar e fortalecer identidade e estilo.

Há uma ansia de locomoção expressada no desejo de conquistar outros espaços, que se vai confirmando na disponibilidade do jovem em participar de diferentes movimentos. Além disso, a sociedade, por intermédio de diversas agências públicas e privadas, oferece possibilidade ao jovem para que ele possa exercer seus encontros, viabilizados pela constituição de grupos de dança, do esporte, do grafismo, etc. Essas experiências vêm possibilitando uma socialização que está nascendo nas ruas, nas esquinas e pontos de encontro onde os jovens desenvolvem suas relações de amizade e lazer. Nesses espaços da rua, os jovens buscariam formar as identidades coletivas e suas modalidades de sociabilidade.

Com os movimentos coletivos mais articulados e diante do resultado positivo das oficinas pedagógicas vivenciadas pelos jovens, destaca-se a exigência de se dar continuidade ao processo de capacitação que lhes permitisse ter uma posição mais proativa na comunidade, com o acesso às informações sobre os instrumentos e mecanismos de defesa de direitos

humanos. Para atender a essa reivindicação do movimento jovem, foi montado o projeto de formação O Agente Jovem Promotor dos Direitos Humanos.⁴

Entretanto, os jovens trabalhados, na maioria, ainda não se envolvem em ações coletivas, não se tornaram atores sociais atuantes. O espaço urbano dos bairros ainda não foi reapropriado pelos jovens com possibilidade de se constituir um espaço para novas redes de sociabilidade. Um dos limites encontrados pelo trabalho educativo nos diversos bairros que integram a Rede Solidária diz respeito à dificuldade encontrada em estabelecer uma parceria efetiva com os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade à violência para dar continuidade às oficinas voltadas para o reforço à organização de um movimento juvenil expressivo e atuante.

Pelo fato de que ainda não se tem como recompensar a sociabilidade comprometida nessas áreas violentas, surgem inúmeras indagações ao aprofundamento da proposta educativa. Considerando as particularidades de cada um desses bairros, busca-se compreender as dificuldades e desafios que os jovens estão encontrando para uma formação/organização que supere a idéia de grupo de convivência, para além da dança pela dança, música pela música entre outros. Desse modo, persistem questões sobre as estratégias de convivência social e as formas sutis de defesa do “eu” em situação de estigma e discriminação.

Como a sociabilidade pressupõe um jogo de regras mais ou menos definidas, é preciso compreender como os jovens usam essas regras para conseguir algum nível de aceitação. “Enganam-se aqueles que acreditam serem os sujeitos completamente desprovidos de estratégias de sociabilidades capazes de produzir um mínimo de inserções, apesar das hostilidades e estigmas que pesam em todo processo de exclusão social.” (ARAÚJO, 2001, p. 11).

Embora a discussão e a discordância sejam fundamentais para a consolidação da identidade juvenil, nesses casos, não discordar pode significar agir preventivamente diante do enfrentamento das ansiedades do seu cotidiano. É preciso esclarecer como as interações complexas da violência simbólica com a agressão física se entrecruzam nesses ambientes definindo os instrumentos – idéias, valores, normas, sentimentos – com os quais os sujeitos fazem a leitura e interpretação do seu mundo marcado pelo sentimento de insegurança e desproteção.

De modo particular, no clima de insegurança, a categoria confiança e sua configuração precisa ser analisada na sua relação com a moradia. A insegurança⁵ e a conseqüente perda de

4 O curso foi realizado em cinco bairros do Recife no período de abril a outubro de 2005, com o apoio da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE).

5 Segundo a autora, a experiência da violência leva os jovens a questionar sua vida, suas amizades, seus sentimentos, suas estratégias de segurança. “Diferentemente do que se pode imaginar, a insegurança não é originária da ansiedade ou de sentimentos difusos e imprecisos. Ao contrário, ela tem uma causa muito concreta: a violência que gera medo.

referências provoca uma interferência na aquisição, ou não, da confiança nos outros, tendo efeitos danosos sobre as condições de aquisição e manutenção das amizades. A falta de confiança vai na contramão da satisfação pelo bairro, espírito de comunidade, identificação com os outros, disponibilidade para as ações coletivas, etc.

A proposta educativa vai-se explicitando como o desafio de lidar com os atos de violência quando o diálogo é temido pela exposição do sujeito à manifestação do conflito. É verdade que o conflito só se manifesta diante da diversidade de idéias, de opiniões e práticas, e, conforme tematiza a psicopedagoga Carla Araújo, poderá vir a funcionar como “animador cultural”, estimulando o debate e o diálogo entre os indivíduos que compartilham o mesmo espaço para realizar algum tipo de atividade. Nessa hipótese, “estaria implícita a idéia de que tais atos poderiam ser controlados e/ou eliminados, se pudéssemos fazer com que os motivos com que se tornam violentos fossem convertidos, ou seja, traduzidos em linguagem racional, com perguntas e respostas, com réplicas, com concordâncias, dissensos, enfim, com diálogos” (ARAÚJO, 2001, p. 11).

Essa reflexão sobre a prática educativa pelo exercício do diálogo instiga o educador a colocar em questão sua prática, buscando discernir dentre as teorias aquelas que ajudem a entender a realidade que pretendemos intervir. Nessa busca, tentamos esclarecer os limites e possibilidades do lugar ocupado pela educação para os direitos humanos, vista como contribuição à atuação dos jovens como sujeitos de sua história, de modo que possam participar de projetos que valorizem e respeitem sua diversidade e consolidem identidades marcadas pela tolerância.

É daí que vem a perda de referência; a insegurança é alimentada por diversos fatores. A ausência de motivos para os assassinatos ou os assassinatos por engano geram uma insegurança que se torna totalmente precursória: quem será poupado? Quem será o ‘escolhido?’ Que preciso fazer para que eu não seja a próxima vítima?” (ARAÚJO, 2001, p. 17).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 141-160, jan./jul. 2001. ISSN 1517-9702.
- CAMARANO, A. Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Revista IPEA**, Rio de Janeiro, p. 3 jan./ago. 2004. ISSN 1415-4665.
- CARRANO, Paulo. O conceito de identidade. In: **Identidades que se alteram**. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp.cod_link=1038&code_chave=1242&letrac> Acesso em: 12 ago. 2005.
- DE TOMASI, Lúvia. **Região metropolitana do Recife**: esboçando políticas públicas para a juventude. Recife: Relatório da primeira fase da pesquisa: Juventude, Escolarização e Poder. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/downloads/pf/rel_pe.pdf
- KEHL, Rita. A sociedade no divã. **Revista Continente Multicultural**, ano 4, n. 48, dez. 2004. Conversa.
- LÂNES, Patrícia. Participação da juventude em debate. **IBASE**. Ainda na agenda. Disponível em: <www.ibase.br/pubibase/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm> Acesso em: jul. 2004.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Identidade e juventude. In: Século XXI. **Os Múltiplos “eus” do adolescente**. Disponível em: < www.multirio.ra.gov.br/seculo21/texto_link.Cod_chave=1242&letra=c>. Acesso em: 14 ago. 2005.

PRIMEIRA PARTE



Na primeira parte deste caderno, a discussão reporta-se ao trabalho das oficinas pedagógicas como um espaço democrático de produção de conhecimento, onde todos participam e socializam experiências. Nas reflexões sobre essas experiências educativas, os autores enfatizam a necessidade de se conceber a Educação como um Direito do Homem.

A OFICINA PEDAGÓGICA COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

■ MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No atual contexto em que gestores, educadores e militantes de direitos humanos discutem e revisam a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como demanda, colocam-se publicações que versam sobre experiências educativas em direitos humanos.

A história da educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil tem sua origem nas organizações não-governamentais. Com as lutas concretas pelos direitos civis, políticos, econômicos e sociais, ao longo das décadas de 70 e 80, essa prática foi engendrando-se e ampliando-se com o objetivo de construir sujeitos políticos capazes de lutar pelo processo de democratização.

A educação em direitos humanos é na América Latina uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80 [Sic!]. (BASOMBRIÓ, 1992 apud Candau, 1999, p.14).

Se na década de 70, no Brasil, a educação em direitos humanos surgiu no contexto das lutas sociais pelas liberdades civis e políticas, na década de 80, as ações educativas focalizaram as lutas pelos direitos econômicos, sociais e culturais.

Como ressalta Marcela Tchimino Nahmías (1998, p. 41):

Não basta denunciar, mas assumir a tarefa de formar para a defesa e proteção dos direitos humanos, dando origem às primeiras experiências neste campo, as quais têm um decisivo papel na reconstrução de processos democráticos em todo o continente.

Com a Constituição Federal, as lutas sociais pelos direitos humanos permearam os direitos humanos em sua totalidade, considerando as contradições sociais entre a Constituição Federal e o projeto neoliberal, antagônicas aos direitos humanos. O quadro existente de violações aos direitos humanos, em última instância, é o que mobiliza as lutas e a necessidade de educação em direitos humanos. Em 1996, com o Programa Nacional de Direitos Humanos, o foco da educação em direitos humanos encaminhou-se para os agentes do Estado, a educação formal e a mídia.

Nesse processo histórico, muitas foram as ações de iniciativa da sociedade civil e de órgãos do Estado, que, articuladas com a década da Educação em Direitos Humanos da ONU, geraram um momento instituinte, a criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Por muito tempo, durante esse processo, o público foi formado tanto por indivíduos como por coletivos em situação de vulnerabilidade na proteção e defesa dos seus direitos individuais e coletivos, tais como líderes sociais e populares, camponeses e trabalhadores rurais, organizações sindicais, comunidades eclesiais de base, agentes pastorais, educadores do sistema formal de ensino, servidores do sistema penitenciário e do sistema de segurança entre outros.

No contexto de transição e de consolidação do processo democrático, a realidade ainda convive com a presença de muitas situações críticas, como o desconhecimento e o não-reconhecimento de direitos de muitos segmentos sociais, a violência institucional e social, as práticas de discriminação social e de exclusão moral. Desse modo, a educação em direitos humanos começa a se institucionalizar mediante programas sociais e institucionais em processos formais e não formais de educação.

A educação não formal constitui um campo relevante para a educação em direitos humanos, considerando sua amplitude de público, de espaços e de recursos, atingindo setores amplos da sociedade. Por meio dessa modalidade de ação, muitas organizações não-governamentais ampliam e consolidam programas de educação em direitos humanos. O Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (Gajop), ao longo de sua trajetória

em defesa da cidadania democrática, tem desenvolvido, no âmbito regional e nacional, experiências educativas em direitos humanos envolvendo diferentes segmentos sociais e institucionais.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os objetivos da ação de educação em direitos humanos situam-se no plano simbólico e político quando, na intenção da ação, se busca envolver e intervir com sentimentos, idéias, atitudes, comportamentos, relações e práticas, que resultem em constituição de sujeitos conscientes e críticos do papel como cidadão titular e criador de direitos e em processos de cidadania ativa.

Os objetivos do ensino dos direitos humanos podem ser encontrados, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como nos Pactos, nas Convenções, Resoluções e Recomendações com caráter universal. O artigo 13, § 1.º, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, afirma: “A educação deve orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (ALVES, 1997, p. 79).

Para Marcela T. Nahmías (1998, p. 42-43):

O conhecimento dos direitos humanos possui uma dimensão universal e uma cultura arraigada à história, às tradições e na cotidianidade da existência [...] o conhecimento dos direitos humanos não só tem uma expressão real nos instrumentos jurídicos que o consagram, senão que também se concretiza em significações e representações que pessoas concretas outorgam aos direitos humanos em suas vidas cotidianas. [...] é preciso estabelecer o sentido da educação em direitos humanos desde uma visão crítica para dimensionar e valorizar os processos comunicativos e de interiorização que conduz à construção de sujeitos com capacidade autônoma para pensar, atuar e emitir juízos éticos.

Segundo Humberto Pereira Silva:

Educação como formação de hábitos exige um compromisso moral de afirmação dos direitos humanos [...], pois a formação de hábitos exige um conjunto de valores, necessários para as ações humanas [...] o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana [...] os valores contidos nos direitos humanos abrem os horizontes para um outro modo de ver o mundo, os homens, suas atividades e relações [...] a educação em direitos humanos é uma prática educacional moralmente necessária [...] que implique que

as pessoas superem e rejeitem violações de direitos humanos. (SILVA, 1995, p.89-91).

Salvat (apud CANDAU, 1999) define os objetivos como “um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, etc.) na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre”.

Perez Aguirre (apud SILVA, 1995, p. 97), ao definir os objetivos da educação em direitos humanos, aponta para os aspectos subjetivos e culturais como a pluralidade cultural, o reconhecimento da diversidade e a afirmação da identidade:

Deve-se educar ‘para saber que existem também os outros, tão legítimos quanto nós; deve-se educar para ‘a pluralidade cultural’, ao mesmo tempo em que se deve afirmar ‘a identidade’, assim, os fins da educação em direitos humanos estão ligados à formação para o reconhecimento da diversidade e para a afirmação da identidade.

Para Vera Candau (1998, p. 36), a educação em direitos humanos:

Promove uma ética do público e da solidariedade; constrói uma cultura dos direitos humanos; promove uma educação intercultural; concebe uma metodologia multidimensional; forma pessoas como agentes culturais e sociais.

A educação em direitos humanos, por ser dialógica e interdisciplinar, agrega o vivencial e o histórico, o saber formal e informal, apresentando-se, como afirma Silva, numa nova dimensão da educação popular: “A educação em direitos humanos não deve ser entendida como uma prática alternativa à educação popular, mas como uma nova dimensão dela.” (SILVA, 1995, p.69).

A contribuição mais valiosa que pode ter do movimento popular na educação em direitos humanos, segundo Silva (1995, p. 94), consiste:

[...] na adequação da metodologia da educação popular para a produção de materiais e mensagens educativas simples, orientadas não só para o conhecimento dos problemas, mas, sobretudo, todo o desenvolvimento de atitudes pessoais e grupais mobilizadoras.

A especificidade da educação em direitos humanos foi construída ao longo da sua história prática, como afirma Silva (1995, p. 94-95):

As origens das experiências educativas em direitos humanos na América Latina tiveram uma origem comum: buscar ações de defesa e denúncia de violações de direitos humanos na vida cotidiana de forma sistemática. Através de programas educativos, procura-se afetar a naturalidade e normalidade dessas violações [...] a educação em direitos humanos, quando produzem mudanças políticas, elas afetam as violações contundentes de direitos humanos, mas revelam-se insuficientes para garantir sua fruição nas interações ordinárias entre as pessoas [...] por isso o ponto fulcral da educação em direitos humanos é o de ter possibilitado a aproximação entre educadores e organizações de direitos humanos para uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos.

Nesse conjunto de contribuições teóricas na área, assim como nos objetivos da educação em direitos humanos, revelam-se diferentes dimensões do processo educativo: ético-político, educativo-cultural, político-pedagógico e jurídico-educativo.

No plano ético-social, a educação em direitos humanos promove uma ética da dignidade; promove sentidos humanos para a vida em sociedade; abre novos horizontes e janelas diante dos impasses cotidianos; busca erradicar o autoritarismo cultural e subjetivo, contribui para um clima democrático; desvela e critica a indiferença e o alheamento diante das violações; sensibiliza para uma relação com o outro; cria a mentalidade de que o homem enquanto ser universal é um bem da humanidade; cria modos de convivência social; faz entender o sentido universal da liberdade e da igualdade; cria um pacto de amor com a humanidade; exercita a tolerância e a solidariedade.

No plano educativo-cultural, a educação em direitos humanos constrói modos de pensar, sentir, agir e relacionar-se consigo e com os demais; promove uma educação intercultural; forma pessoas e coletivos como agentes culturais; afeta a cultura na medida em que faz uma crítica aos costumes e contribui para a formação de hábitos e atitudes cidadãs; valoriza processos comunicativos; constrói compromisso moral; proporciona a formação de uma consciência dos valores; transmite saber sobre os direitos e deveres de modo a construir uma consciência cidadã; promove uma cultura legal democrática; desvela os problemas sociais na perspectiva de seus fatores determinantes; ensina a respeitar o outro com suas diferenças; educa para a pluralidade; promove a afirmação da identidade;

No plano político-pedagógico, a educação em direitos humanos concebe uma metodologia multidimensional que provoca mudanças de mentalidades e atitudes para que as pessoas e grupos consigam superar e rejeitar as violações; potencializa educadores e educandos para uma atitude questionadora; introduz a postura cidadã de se comprometer com mudanças; gera tensão no plano subjetivo, cultural e político; exercita a autonomia dos sujeitos; gera a indignação e a solidariedade; desenvolve atitudes pessoais e grupais

mobilizadoras; concebe os sujeitos da ação como agentes de saber e ação e desenvolve uma pedagogia da co-responsabilidade;

No plano jurídico-educativo, a educação em direitos humanos contextualiza a luta pelas conquistas de direitos, ensina a usar a lei para autoproteção e proteção do grupo e dos ideais e projetos de sociedade; capacita o sujeito para o exercício da conquista da defesa dos direitos humanos e da cidadania ativa.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

São princípios teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos:

- a) incorporar a visão crítica e política de educação;
- b) promover uma ética e uma cultura democrática, quando anuncia e cria modos de pensar, agir e relacionar-se consigo, com os outros, com o coletivo e com o que é público;
- c) fundamentar-se na universalidade inerente a todo ser humano em meio à diversidade étnico-cultural, à indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e na inviolabilidade;
- d) criar multiplicidade de possibilidades de ações e metodologias de ação;
- e) permear e ser atravessada por relações de poder;
- f) ter um potencial crítico e transformador da realidade pedagógica, da realidade social e institucional;
- g) atravessar os conteúdos e as práticas sociais e institucionais;
- h) flexibilizar a inter-relação entre temas e conteúdos e promover o diálogo intercultural, na medida em que retrata as diferenças sociais, denuncia as desigualdades, afirma e celebra as diversidades, levando os saberes a fazer autocrítica e a produzir formas de produção de conhecimento em que o outro não se apresenta apenas como objeto, mas como sujeito do processo;
- i) permear e atuar no cotidiano, dialogando o passado e o presente como uma forma de projetar o aqui e o agora sobre o amanhã, como uma forma de resistir à dissociação entre o campo do teórico e o prático, o plano do discurso e da ação;
- j) possibilitar a construção e formação de sujeitos de direitos;
- k) integralizar as concepções históricas dos direitos humanos, articulando a dimensão individual e coletiva e as concepções históricas e filosóficas dos direitos humanos;
- l) contribuir para a formação de hábitos, valores e atitudes;
- m) adotar os princípios metodológicos da educação popular;
- n) promover a educação para a justiça social e a paz, gerando uma cultura ético-social comunitária em defesa da vida e da preservação da espécie humana.

A OFICINA PEDAGÓGICA

A oficina pedagógica apresenta-se como recurso metodológico relevante para a educação em direitos humanos, considerando sua coerência com os princípios da educação em direitos humanos. A oficina pedagógica, para Candau, constitui uma estratégia privilegiada, considerando que ela enfrenta o problema do obstáculo entre teoria e prática, a socialização e o intercâmbio dos atores, a construção coletiva do conhecimento, o exercício da participação e o trabalho com o cotidiano. A oficina como estratégia se converte, segundo Gonzales Cubelles (1987, apud Candau, 1999, p. 23), no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos.

Para Vera Candau (1999, p. 23), as oficinas pedagógicas são:

[...] espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Vera Candau utiliza como fundamentos uma concepção filosófica e pedagógica crítica, assim como o construtivismo, que privilegia a noção de construção do conhecimento e a interação do sujeito com o objeto.

Desse modo, Candau fundamenta a construção teórica e metodológica de uma oficina pedagógica:

- a) em uma relação reflexiva entre teoria e prática;
- b) em um fazer coletivo e participativo;
- c) em um exercício de convivência;
- d) na interligação entre o pensar, sentir e atuar;
- e) na confluência entre pensamento e ação;
- f) nos vínculos;
- g) na comunicação interativa;
- h) no intercâmbio de experiências;
- i) na análise de acontecimentos;
- j) no uso articulado de recursos dramáticos, literários, audiovisuais, gráficos;
- k) em um espaço de vínculos, de comunicação, de produção social, de acontecimentos e conhecimentos;
- l) um lugar de aprendizagem coletiva;

m) um lugar de sistematização e reflexão do conhecimento.

Nesse sentido, Candau cita as definições de Reys e Ander-Egg: “[...] a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico.” (REYS apud CANDAU, 1999, p. 39) – orientando para uma comunicação constante com a realidade social e como grupo de trabalho participante.

“A oficina é um âmbito de reflexão e de ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida.” (ANDER-EGG apud CANDAU, 1999, p. 39) – que se dá em todos os níveis do ensino desde o ensino primário até o universitário.

Segundo Candau (1999), os momentos previstos na construção da oficina pedagógica são:

a) o momento de aproximação da realidade, que deve ser criativo nos recursos que resultem no processo de sensibilização;

b) o momento de aprofundamento/reflexão, não dissociando a relação entre teoria e prática; no momento de construção coletiva em que a síntese entre vivência, teoria e formação de um saber se relacione;

c) o momento da conclusão e do compromisso, em que não se desvincule da intervenção, da identificação e da ação concreta.

Assim, Candau alerta para o risco de redução do que pedagogicamente se define como oficina pedagógica, para que não se confunda com a mera transmissão de conhecimento, uma ação autoritária e individualista, um conjunto de dinâmicas de grupo.

A oficina pedagógica na prática da educação em direitos humanos vem para superar as didáticas autoritárias.

Como afirmam Mosca e Perez Aguirre (1990 apud CANDAU, 1999, p. 22-23):

Um dos maiores obstáculos à difusão da educação em direitos humanos é o abismo entre o discurso – as palavras e os feitos e as atitudes. Se um educador, um sistema escolar, pensa educar para os direitos humanos, deve sempre começar por praticá-los. Não existe educação para os direitos humanos, não existe projeto válido neste campo, sem um profundo compromisso social para que eles se tornem realidade.

Daí, o cuidado com a preparação dos momentos pedagógicos citados por Candau para não se desvincularem os princípios teóricos e a prática da oficina pedagógica. A oficina pedagógica se apresenta como uma metodologia de trabalho que considera os princípios e os objetivos da educação em direitos humanos, por isso sua relevância em experiências educativas como a proposta do Gajop.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**. Brasília, 1998.
- _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília, 2002.
- CANDAUI, Vera. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. *Nuevamérica*, n. 78, p. 36-39, 1998.
- _____. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: _____.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999.
- _____.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999.
- JORNAL DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. São Paulo: Congresso Nacional de Educação em Direitos Humanos, 1997. Edição especial.
- NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Algumas aproximações da educação e direitos humanos. *Nuevamérica*, n. 78, p. 40-43, 1998.
- SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da USP, Programa de Pós-Graduação, São Paulo, USP, 1995. Mimeografado.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

■ **MARIA IZABEL ANTONINO**

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Freire, Pedagogia do Oprimido)

A abordagem necessária à compreensão dos direitos humanos remete aos direitos fundamentais da pessoa, consagrados na Constituição Federal brasileira de 1988. Tomando como fundamento a dignidade humana, os direitos fundamentais impõem-se como necessidade de reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar e garantir as possibilidades de desenvolvimento da pessoa, como indivíduo ou como grupo, em um processo de relações humanas socialmente construídas.

Portanto, a cultura para os direitos diz respeito à cultura do ser humano, com capacidade para situar-se historicamente no conjunto das relações sociais entre os diferentes grupos humanos. Nesse processo de relações vivas e ativas em que ele transforma o ambiente e é transformado, uma vez que interioriza normas que valorizam o humano, atua de acordo com as normas e, por ter consciência delas, atua de forma livre.

Nesse sentido, o foco na construção da cultura de direitos passa, inicialmente, pela defesa do direito de ser livre, mas o que é ser livre? Basta que se diga à pessoa que ela é livre ou que tem o direito de ser livre? É preciso, antes de tudo, que lhe seja garantida a possibilidade de ser livre. Não é suficiente dizer que todos são livres quando muitos não podem ser, não têm condições para agir com liberdade. Não basta também dizer que todos têm direito à igualdade quando muitos nascem em uma situação social profundamente

desigual e, por isso mesmo, são discriminados ou marginalizados por sua condição de inferioridade econômica ou social.

Em decorrência disso, fortaleceram a noção e a consciência dos direitos sociais conforme afirma Dallari (2004). Percebia-se, dessa forma, que há direitos relativos à organização social da qual o indivíduo impreterivelmente necessita para que, na convivência, seja efetivamente livre e igual aos demais. Nessa perspectiva de lutas pelos direitos, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi promulgado pela ONU em 1966, incluindo, sobretudo, os direitos à educação, à saúde e ao trabalho.

Proponho, aqui, discutir o direito à educação, isto é, o reconhecimento de que, sem a possibilidade de desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação de conhecimento, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, a pessoa não chegará a ser livre e não será tratada como igual. Assim, o pleno exercício da liberdade e igualdade compreende a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e de decisão.

COMO AJUDAR OS INDIVÍDUOS A SE TRANSFORMAREM EM CIDADÃOS CAPAZES DE AMAR E TRABALHAR?

Acreditamos que o processo educativo começa no nascimento do ser humano e só termina no momento de sua morte. Qualquer mãe, ou substituto desse papel, sem fazer curso de pedagogia, pode, no seu ambiente cultural, desenvolver a postura pedagógica de educar seus filhos para a própria emancipação. O grande desafio, portanto, é encontrar o equilíbrio entre permissão e proibição ideal no processo educativo. Por um lado, a ausência de restrições e de orientações pode produzir delinquentes em vez de crianças saudáveis; por outro, a repressão excessiva é, sobretudo, um instrumento de manutenção da autoridade e uma via de destruição do espírito crítico.

Segundo Kupfer (1989), as limitações do trabalho pedagógico decorrem da própria complexidade da psique humana, dos muitos obstáculos interiores ao processo de amadurecimento, do conflito entre o desejo individual e as exigências de vida em comunidade. Afinal, como sempre lembrava Freud, em alguns anos, a criança tem de se apropriar dos resultados de milhares de anos de evolução cultural humana. O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é o que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de conhecimentos. Outro desafio na formação do indivíduo capaz de amar e trabalhar seria apostar na completez da relação família – escola, que deveria vir a promover a educação dos filhos capazes de autoria, sendo essa a real posição para que eles tenham vida autônoma, projeto próprio; não exercendo simplesmente uma aproximação espontânea perante o mundo.

Segundo Paulo Freire (1980), a aproximação espontânea que o homem faz do mundo não é fundamentalmente uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A esse nível espontâneo, ao aproximar-se da realidade, o homem faz simplesmente a experiência da realidade de que ele está à procura, a qual ele é capaz de enxergar, ou seja, o que sua consciência permite.

Esse posicionamento, essa tomada de consciência não é, ainda, o que Freire chamou de “conscientização”, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos essa esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica em que a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica, uma posição de construtor do conhecimento; sendo possibilitado um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade por meio da educação como prática de liberdade.

Preocupada com essa trajetória, tendo em vista a necessidade de uma intervenção educativa num período crucial na vida do jovem – momento em que eclodem conflitos próprios da formação de identidade – a Rede Solidária de Defesa Social propõe, mediante oficinas pedagógicas, um espaço de discussão e formação em diferentes temáticas, diretamente relacionadas com as circunstâncias de violência pelas quais os jovens são atingidos dentro e além das comunidades onde vivem.

Parte desse projeto proporcionou uma rodada de oficinas sobre o tema Educação como Direito Humano, com o objetivo principal de fazer entender a importância desse caminho para efetivar a possibilidade de humanidade na qual o homem foi dotado, conseqüentemente a conquista da cidadania por meio dos elementos mediadores proporcionados pela educação, transformando, assim, o homem em um ser humano e social de fato e de direito.

Esse projeto de oficinas pedagógicas foi realizado em diversos bairros da cidade do Recife, cuja prioridade de localização foi estabelecida com base em pesquisas que os identificaram como áreas de maior vulnerabilidade da juventude à criminalidade.

PROPOSTA INICIAL PARA REALIZAÇÃO DA OFICINA

Diante da temática proposta de Educação como Direito Humano, pensamos como subtema a reflexão Escola: quem Ensina, quem Aprende?

Como justificativa inicial para essa reflexão, entendemos ser cada vez maior o número de crianças e adolescentes acometidos pelo fracasso escolar e designados a ficar fora do sistema educacional. A Educação Nacional, em acordo ou desacordo com a orientação do poder político, multiplica as iniciativas a fim de remediar esse flagelo. Entretanto, percebe-se que tais medidas adotadas no ensino público não têm conseguido inverter o quadro de

reprovações, evasões ou, na menor das hipóteses, o desinteresse e o mau desempenho nas atividades escolares.

A padronização do ensino, o regime seriado, ao contrário do que se pensa, não traz apenas benefícios ao ensino; desencadeia, muitas vezes, o que Cordié (1996) chama de “patologização do ensino”, apresentada por meio dos “problemas de aprendizagem”, que expõem os alunos a sucessivas experiências de fracasso, levando-os à discriminação dentro e fora do ambiente escolar; sendo esta uma das maiores formas de violência sofrida pelo aluno uma vez que a escolaridade é uma das mais importantes formas de reconhecimento e inserção social.

Essa violência ocorre desde a elaboração dos currículos escolares, que não contemplam as necessidades dos alunos das comunidades populares, com suas especificidades e potencialidades, até as relações e vínculos estabelecidos em sala de aula entre aluno e professor. Chamamos de vínculo a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal. Com o vínculo, o processo de desenvolvimento pessoal e social do jovem se torna possível. Na relação e troca com o outro, ele pode construir e reconstruir suas potencialidades.

Como objetivos, propusemos:

- a) refletir sobre o papel da escola e como ela pode atender às necessidades dos alunos de comunidades populares;
- b) refletir sobre o papel dos professores na formação desses alunos;
- c) ressignificar o papel do aluno percebendo como este pode contribuir para que a escola desempenhe a função de inclusão social.

Como inspiração metodológica, o vínculo tem papel essencial em toda e qualquer ação que tem como objetivo mudar e transformar, funcionando como elo de uma corrente que liga os indivíduos, favorecendo a ampliação do modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro. Com adolescentes, o vínculo que se estabelece entre o professor e o grupo é que dá suporte ao trabalho. Esse vínculo tem características e se constrói com a vivência que faz emergir a afetividade no grupo, fortalecendo as relações. Alguns autores defendem esse vínculo como fator desencadeante do desejo de aprender.

Entretanto, acreditamos que o vínculo afetivo nessas relações deve ter um caráter libertador, que permita a expressão de questões pessoais e conduza à autonomia abrindo espaço para novos questionamentos, quebrando preconceitos e impedindo que os rótulos se tornem permanentes e os papéis fixos.

Visando levar os jovens a refletir sobre o papel da escola em sua formação e sua atuação nas relações estabelecidas com colegas e professores, serão propostas técnicas que possibilitem a expressão de opiniões e sentimentos de forma criativa por meio de atividades de expressão corporal, desenho, pintura, colagem, poesia e dramatização.

Essa prática visa identificar coletivamente as necessidades e demandas no processo educacional formal mediante reflexões, discussões e vivência de inversão de papéis. Buscamos a percepção dos participantes de que o processo de aprendizagem se pauta na construção de um vínculo de caráter libertador, fundamentado mais na confiança e no respeito do que em discussões formais sobre temas objetivos. Descobrimos ser possível somar diferenças e garantir a existência do individual dentro do coletivo, viabiliza-se, com as contradições pessoais e grupais, a construção de outros caminhos.

Para o desenvolvimento da oficina, utilizamos estratégias que possibilitassem:

- a) vivência de técnica de dinâmica de grupo para apresentação dos participantes;
- b) discussão inicial sobre experiências escolares, função e papel dos integrantes;
- c) registro escrito por algum integrante das opiniões do grupo;
- d) apresentação do filme “Mentes Perigosas”;
- e) discussão sobre as temáticas abordadas no filme;
- f) registro escrito dessa discussão;
- g) pausa para almoço e descanso;
- h) retorno aos trabalhos com vivência de técnica de dinâmica de grupo, que visa tomar consciência dos vínculos e relações existentes no grupo; técnica: o Retrato do Grupo;
- i) divisão do grupo em subgrupos, para discussão e apresentação das propostas de mudanças por meio das oficinas de arte;
- j) confronto dos registros das opiniões iniciais com as opiniões finais;
- k) elaboração de painel de sugestões;
- l) avaliação dos trabalhos realizados durante o dia.

Apresentamos anteriormente a proposta da oficina e nos referimos a ela como proposta inicial pelo fato de que, à proporção que ia sendo realizada, surgiam necessidades de reformulação, tanto por parte da metodologia quanto por parte dos objetivos planejados de acordo com a demanda de conteúdos emergentes. Foi necessário fazer adaptações nas oficinas, dando a elas um caráter singular em cada comunidade realizada.

REGISTROS DA OFICINA

Com o objetivo de proporcionar questionamentos sobre posicionamentos políticos a respeito de questões impeditivas e violadoras da cidadania, abrimos as discussões sempre com base na apresentação do 2.º artigo da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando que a “educação como dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania

e a qualificação para o trabalho”. Foi surpreendente encontrar na fala dos participantes, com frequência, o desconhecimento quase absoluto sobre a abrangência desse direito; não foi menor a surpresa do pouco entendimento demonstrado pelos jovens quanto aos desdobramentos implícitos nesse termo da lei, que se manifesta nestas falas:

- Tomei conhecimento dessa lei agora. Não podemos cobrar sem conhecer nossos direitos.
- Se eu soubesse que essa lei existia, podia ter conseguido muito mais coisas.
- Eles não têm interesse em informar a gente sobre nossos direitos.

Primeiramente, foi proporcionada uma reflexão em educação como um movimento de formação, que pode ser vivenciado em ambiente formal como a escola, com informações sistematizadas; ou ambientes informais como os familiares, associações comunitárias, igrejas, grupos culturais, etc. Como o objetivo específico era refletir sobre o papel da escola na formação dos jovens e entender como eles percebiam e viviam a escola, iniciamos com a questão: o que é a escola e como ela funciona?

- Para mim, escola é a segunda casa.
- A escola é lugar para aprender e se educar.
- É como uma porta de entrada para o trabalho.
- É o lugar que faz a gente ser reconhecido; quem não estuda fica discriminado.

Nesse momento, parece claro o entendimento, em parte, da função da escola; entretanto, alguns comentários posteriores deixam explícito que o desempenho da escola não está sendo alcançado. Para ilustrar essa percepção outras falas são apresentadas:

- A escola está para desabar, está tudo riscado, sujo, quebrado.
- A gente não consegue ver a escola como um lugar para aprender; é só para conseguir a ficha 19.

Em um segundo momento, busca-se a percepção de que somos constituídos como sujeitos mediante a interação com os outros e pelos outros. Busca-se, ainda, a percepção do nosso papel na criação das relações ao longo de nossa história, assim como nossa relação com os sistemas de educação oferecidos, mais especificamente, nas instituições escolares, sendo essa relação fundamental para a promoção dos indivíduos. Foram propostas dinâmicas que permitiam refletir sobre os vínculos estabelecidos entre os participantes, como uma amostra simbólica da sua atuação na formação desses vínculos e as formas de comunicação entre eles. Com essa vivência, surgiram algumas falas expressando sua constatação:

- Temos muita dificuldade em nos comunicar; nossa comunicação é só empurrando, chamando palavrão, gozando com a cara do outro.

- Ninguém respeita ninguém. Os alunos não sabem respeitar o espaço dos outros, nem entre alunos, nem entre alunos e professores.
- Hoje não se pára muito para conversar a sério.
- É difícil a gente mostrar o que sente.

Naquele momento, o objetivo era perceber a importância de ouvir, entender e se fazer entender na vivência da relação, mas pôde ser percebida a frequência com que os conflitos entre os jovens emergem, sendo apropriado, por parte dos educadores, transformá-los em conflitos positivos, que Galvão (2004) defende como constitutivos da vida psíquica, em que o movimento de oposição ao outro exerce importante papel na formação do próprio sujeito e na afirmação da identidade. Negar o outro é, em larga medida, essencial para a diferenciação do eu. Nesse sentido, a ausência de conflitos seria preocupante, porque traduziria uma atitude apática e submissa, confusa e diferenciada diante do mundo.

Levando a reflexão para as relações construídas na escola e pedindo que refletissem sobre os papéis desempenhados entre os que constituem a instituição – direção, professores e alunos –, surgiram algumas inquietações:

- A própria diretoria diz que na escola não se aprende nada; cada um tem de se virar para aprender sozinho.
- A quem a gente pode recorrer? Se for ao professor, não é ouvido; se for acima, à diretoria, também não é ouvido, e se for mais acima, nem é recebido. Então, a quem podemos pedir socorro?
- Falta muito professor na sala de aula; os alunos ficam sozinhos, sem fazer nada, não tem diversão, esporte, nada; o pior é que a gente nem pode ir embora, porque pode dar confusão.
- Tomam uma decisão e pronto, e ainda dizem: ‘Se não gostarem, saiam do colégio.’
- O professor não olha o aluno como ser humano, mas como um objeto, uma máquina que está ali só para obedecer e aprender.
- Os professores são muito autoritários, não têm diálogo; só exigem que os alunos cumpram as normas enquanto eles mesmos não cumprem.

A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA

Discutindo a relação educador – educando, Freire (1987) afirma que a escola, em qualquer dos seus níveis, ou fora dela, apresenta um caráter especial e marcante, é uma relação fundamentalmente narradora, dissertadora; narração de conteúdos que, por isso mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores, sejam dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica, de um lado, um sujeito, o narrador; do outro, objetos, pacientes, ouvintes e educandos. Essa é uma prática em que

o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda em uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, constituindo-se na alienação da ignorância, que, segundo Freire, se encontra sempre no outro.

O educador que aliena a ignorância se mantém em posição fixa invariável. Será sempre o que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessa posição nega a educação e o conhecimento como processos de busca; nega uma educação que tem potencialidades para motivar processos emancipatórios que saibam produzir e usar o conhecimento com tendência cada vez menos excludente.

Vale alertar para a realidade do País, a realidade das escolas, não de forma absoluta, mas aquelas em que nossos jovens, na grande maioria, ainda estão sendo “educados”.

Os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social, principalmente no que tange à fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essencial para a construção de uma sociedade justa, em que a dignidade da pessoa seja efetivamente promovida entre valor e realidade. A escola é um espaço por excelência para consolidação de valores morais, e a educação moral não se deve restringir a uma aula específica, mas deve estar presente a todo o momento, estar integrada por toda a vida escolar, porque é parte integrante de toda a trama da vida coletiva.

Para Piaget (1992), o desenvolvimento moral das crianças depende da ação dos adultos, dos pais e dos professores na escola. É preciso, também, a normatização da escola com o uso de regras como se faz necessário em qualquer instituição; não a imposição de regras como se elas simplesmente houvessem caído do céu, mas o uso de regras que façam sentido para o desenvolvimento individual e coletivo.

Como na escola, o aprendizado é o resultado desejável e o próprio objetivo do processo escolar. Demo (2000) sugere que, do mesmo modo que os médicos recomendam que dediquemos todos os dias algum tempo para cuidar da saúde, fazer ginástica, andar ao ar livre, comer adequadamente, etc., os educadores deveriam recomendar que todos os dias a aprendizagem seja exercitada, não como um ato isolado e formal, mas como o pulsar da vida. A vida é essencialmente um processo de aprendizagem se entendermos a evolução menos como processo de sobrevivência dos mais fortes e mais como oportunidades que as circunstâncias oferecem e o ser vivo conquista na dinâmica dialética das coisas. Assim, o direito à vida vai-se confundir com o direito de aprender. Sendo assim, não podemos nem devemos conviver nos bastando das exceções apresentadas na mídia, as “escolas-modelo” como o retrato do avanço educacional e a conquista da educação como direito humano. É preciso proporcionar não só o acesso à educação, mas uma prática educativa que sirva de base para a conquista, realização e defesa de outros direitos.

Propomos uma prática baseada na educação para a formação da cidadania, e não uma educação condicionada às exigências neoliberais e como função apenas de formação para o

mercado de trabalho e o campo econômico. Não desqualificando a importância do processo de preparação para o mercado, mas ele é absolutamente insuficiente para explicar e atender a todas as dimensões do que é educação como direito humano. Assim, como afirma Freire (1979), o primeiro passo da educação é distanciar-se – nunca se separar – do mercado, mas dele não pode receber o sentido das coisas. Sua razão de ser é a cidadania. A educação precisa estar a serviço da constituição do sujeito capaz de história própria, principalmente estabelecendo a continuidade persistente da luta contra a pobreza política. O objetivo principal da educação é extinguir a ignorância produzida pelo conhecimento reprodutor em nome das utopias e do direito de autodeterminação dos povos.

É necessário o engajamento das instituições escolares em favor da formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania, seu empenho na promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais, que deixaram de ser assuntos restritos a especialistas e profissionais da educação para se constituírem uma questão de interesse público. Quanto às escolas, é necessária renovação de suas práticas e de seu currículo de forma a priorizar e enfatizar essas metas freqüentemente tidas como secundárias ou inexistentes em épocas passadas.

Fala-se de uma “escola tradicional”, cuja preocupação teria sido não a formação, mas a transmissão de informações. Fala-se, ainda, sobre a necessidade de reconhecermos as novas teorias educacionais, com suas pretensas bases científicas, a partir das quais, poderíamos desenvolver novas metodologias de trabalho, supostamente, mais eficazes. Assim concebido, o problema da efetivação de uma educação voltada para a formação ética e o exercício da cidadania aparece como um novo desafio, cujo enfrentamento, por sua vez, também exigiria, não somente, o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias de ensino.

A qualidade da educação não se limita a aspectos relativos a qualificação do professor, recursos materiais e organização curricular, nem é resultante desses aspectos. Faz-se necessário o envolvimento com as questões socioculturais e, ainda, o intercâmbio desses aspectos. Durante muito tempo, ouviu-se falar sobre a necessidade de chegar mais perto da classe menos favorecida e falar a linguagem dela. Sem dúvida, essa era uma necessidade fundamental para contextualizar e democratizar a educação. Hoje, exige-se muito mais que isso; é preciso permitir e promover o acesso às informações que parecem ser restritas às classes mais favorecidas. A luta pela igualdade na educação começaria, antes de tudo, pelo reconhecimento das diferenças dentro das instituições escolares. Não apenas a diferença reconhecidamente explícita nos portadores de necessidades educacionais especiais, historicamente desrespeitada, mas a diferença implícita na própria natureza do indivíduo, a de ser singular, reconhecendo-a, de fato, como a única semelhança comum a todos os seres humanos.

Os encontros proporcionados pelo projeto da Rede Solidária de Defesa Social possibilitaram espaços de discussão aos jovens; conseqüentemente, uma tomada de

consciência e de escolha entre contribuir para a continuidade da situação ou o engajamento no projeto, como caminho para a efetiva mudança a partir do momento em que lhes foi garantida a oportunidade de refletir, questionar e sugerir novas formas de atuação das instituições escolares e dos que as constituem. Não é mais possível escutar os jovens verbalizarem sentimentos como este: “Foi uma experiência muito diferente; senti muita dor, bateram com muita força em mim, mas gostei, porque estamos acostumados mesmo a levar muita ‘lapada’.” É necessário restabelecer e, antes de tudo, permitir o sentimento de indignação e transformá-lo em ação de mudança para um mundo melhor!

REFERÊNCIAS

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DALLARI, D.A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-42.

DEMO, P. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALVÃO, I. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.190-208.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1992.

O TRABALHO COM JOVENS NA GESTOS: da multiplicação de informação aos jovens educadores

■ NIELSON DA SILVA BEZERRA

Neste artigo, propomo-nos a apresentar a experiência institucional da Gestos² no trabalho com jovens. Nossa evolução metodológica e os projetos que acolheram algumas experiências estão aqui resumidos. Durante esta trajetória, demonstraremos a formação profissional e política do Núcleo de Jovens Educadores da Gestos, que executou as oficinas de sexualidade por meio da parceria com o Gajop na formação da Rede Solidária de Defesa Social. Buscaremos demonstrar que a Educação de Pares é uma ferramenta primordial no diálogo educativo com jovens.

O INÍCIO DO TRABALHO

No início da década de 90, já se observava claramente o crescimento da AIDS na população juvenil. Foi nesse cenário que iniciamos nossos trabalhos na área de prevenção ao HIV/AIDS entre a população jovem em 1994. Naquele momento, nossa principal meta era impedir que jovens de ambos os sexos se infectassem com o HIV/AIDS. Nosso parceiro foi o Ministério da Saúde e atuamos em comunidades pobres de Recife e Olinda.

Reunimos a equipe técnica institucional e então:

[...] construímos nossa ação político-pedagógica definindo temáticas consideradas prioritárias ao bom desenvolvimento de um jovem na área dessexualidade, como corpo subjetivo e anatômico, concepção, contracepção, DST/AIDS, sexo seguro, o papel do agente multiplicador. Todo o desenvolvimento da proposta foi cuidadosamente discutido entre os componentes da equipe técnica: uma psicóloga, uma assistente social e uma antropóloga. Os conteúdos foram trabalhados com os jovens através de uma didática lúdica e criativa que envolveu também a expressão inventiva dos sujeitos, através de colagens, trabalho com sucata, desenhos, música, como forma de dinamizar o trabalho, tornando-o mais prazeroso. Todo o trabalho com informações sempre esteve envolto em reflexões sobre as normas e representações sociais em torno da sexualidade. (FUNGHETTI, 2005, p. 40).

Nesse momento acreditávamos que poderíamos diminuir a vulnerabilidade dos jovens, valendo-nos de nossa ação como educadores e ativistas, construindo-nos profissionalmente e, sobretudo, politicamente. O trabalho com jovens já se apresentava encharcado de nossos sonhos e concepções políticas. Essa trajetória está muito bem descrita por Dantas (2005, p. 19):

[...] este processo foi sendo construído à medida que nos aproximávamos dos/as jovens, avaliávamos as atividades que desenvolvíamos, refletíamos sobre as matrizes teóricas que norteiam os trabalhos na área de HIV/AIDS e acompanhávamos a expansão da epidemia no Brasil. [...] questionamos duas matrizes teóricas que nortearam trabalhos nesta área, a noção de ‘grupo de risco’ e a de ‘comportamento de risco’.

Esse movimento permitiu que nos descolássemos de crenças preconceituosas que atribuíam aos jovens a “incompetência social” para lidar com o mundo ao seu redor e as próprias transformações que só seriam amenizadas com a subserviência às regras sociais impostas pelos adultos.

O FAZENDO ARTE CONTRA O HIV

Em 1997, iniciamos o Projeto Fazendo Arte contra o HIV. Aprendíamos com os jovens e, em troca, apresentávamos a arte-educação e as informações sobre sexualidade, relações de gênero, DST, HIV/AIDS para que esse grupo, com base nesses conhecimentos, dialogasse com outros jovens por meio de um produto artístico. Peças teatrais, um livro, exposição de artes plásticas foram os produtos que surgiram dessa interação. Nessa ocasião, pela primeira

vez em nosso trabalho, a juventude, que já era autora de suas palavras, tornou-se também autora de uma publicação. A sensibilidade juvenil construiu análises do mundo ao seu redor que, nesse caso, começa em seu corpo: “Penso no meu corpo como uma estátua colocada em um museu por engano e que, visitada por muita gente todos os dias, é imaginada de várias formas diferentes, mas nunca deixa de ser ela mesma.” (SILVA, 1998, p. 7).

Uma sensibilidade que se mostra plena de expressão:

O Amor

amor é igualdade
 amor é liberdade
 amor é lealdade
 amor é simplicidade
 amor é humildade
 amor é a coisa mais bonita
 que o sentimento já ganhou. (GOMES, 1998, p. 33).

Sensibilidade que se concretiza por intermédio do empoderamento nas relações de gênero, num jeito jovem de se afirmar, que toma por base o que importa, segundo sua visão.

Everton há muito tempo tentava tocar no assunto, mas Débora desconsiderava e, quando as coisas esquentavam, ela se afastava. Everton não agüentava mais e desabafou.

— Débora, o que há com você? Não gosta de ser tocada?

— Gosto sim! Mas ainda não estou preparada para o sexo.

— Como assim? Você ainda é virgem?

— Sou.

— Mas não faz mal. Se você topar, eu vou 'tentar' ir devagar.

— Não é isso. É que eu não quero me arrepender depois, estou tão insegura...

— Se você me amasse não se sentiria insegura sobre mim.

— Eu amo você! Mas não estou segura sobre sexo...

— Você não me ama!

— Amo sim!

— Então, prova!

— Estou provando, sendo sincera com você.

— Fique comigo e saberei se você é sincera.

— Everton, você não entende, não é?

— Não entendo mesmo. Nós nos amamos e é o que importa. Sua insegurança é banal.

— Se você acha que o meu medo é banal, é porque você não se importa comigo. Da próxima vez que me apaixonar, vai ser por

alguém mais compreensivo do que você... Bye, bye... (MARINHO, 1998, p. 48).

Nesse processo, nosso maior aprendizado foi perceber que a parceria entre profissionais da Gestos e a juventude não se caracterizava pelo viés da terceirização, ou seja, “a gente ensina, vocês aprendem e aí ensinam aos outros”. Não, não era nada disso. O processo é muito mais complexo e passa, fundamentalmente, pela certeza de que a juventude é capaz de traçar o próprio roteiro de vida. Nosso papel é, em primeiro lugar, aprender o que a juventude nos tem a ensinar. Ao mesmo tempo, vamos oferecendo o acesso às informações em paralelo ao acesso à politização do mundo ao seu redor, chegando a uma espécie de aprendizagem crítica do mundo conforme nos ensina o grande mestre Freire (1998) em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Foi, portanto, um achado prático e teórico.

No entanto, faltava algo fundamental à prática educativa revolucionária, qual seja, tempo de formação. Todos os grupos de jovens que participavam de nossos projetos estavam vivendo essa experiência no tempo máximo de um ano. A cada ano, selecionávamos jovens de comunidades carentes que passavam cerca de seis meses vivendo o processo educativo e mais seis meses para dialogar com outros jovens em ações educativas diversas sobre as práticas seguras de vivenciar a sexualidade.

Assim, grupos e mais grupos de jovens passavam pela instituição enquanto alguns jovens deixavam claro que gostariam de continuar os trabalhos educativos. Começávamos a procurar estratégias que dessem resposta a essa necessidade metodológica uma vez que uma vivência educativa mais aprofundada só seria possível com mais tempo de interação.

FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

Nosso trabalho com jovens ampliava-se com o apoio do Programa Comunidade Solidária, ainda com o problema de tempo limitado, mas com um grupo que centrava sua formação nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, trabalhados desde a juventude. Era o Projeto de Formação de Agentes Sociais em Saúde Sexual e Reprodutiva. O último grupo desse projeto concluiu seus trabalhos em 2000, desenvolvendo ações educativas na área de saúde sexual e reprodutiva em diversas comunidades.

Durante nossos trabalhos, estávamos sempre atentos aos contornos que a epidemia de HIV/AIDS tomava ao mesmo tempo em que consolidávamos uma compreensão global da epidemia, construída politicamente no movimento de HIV/AIDS mundial; a AIDS estava recortada por questões econômicas, sociais e de gênero de modo que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece essa visão ampliada da epidemia.

Profundamente preocupados com o facto de a epidemia mundial do VIH/SIDA, em virtude da sua escala e impacto devastadores, constituir uma emergência mundial e um dos maiores desafios à vida e dignidade humanas, bem como ao gozo efectivo dos direitos humanos, que compromete o desenvolvimento social e económico em todo o mundo e afecta todos os níveis da sociedade – o nacional, o da comunidade, o da família e o individual; [...] que os habitantes dos países em desenvolvimento são os mais afectados e que as mulheres, os jovens e as crianças, sobretudo as do sexo feminino, são os grupos mais vulneráveis. (ONU, 2001, p. 6).

Tanto nossa vivência institucional quanto o contexto mundial apontavam para a necessidade de novas formas de enfrentamento da epidemia. Esse panorama foi favorável ao próximo passo.

JOVENS FORMADORES DE OPINIÃO

Em 2001, surge o Grupo Jovens Formadores de Opinião, apoiado pela ONG Pommar. Essa experiência buscou vencer nossa principal limitação na época, a questão do tempo. O principal diferencial era que os jovens participantes não eram caras novas, vinham dos projetos anteriores da Gestos. A proposta foi aprofundar a formação que esses jovens tinham, intensificar ações educativas dirigidas a grupos de crianças, adolescentes e jovens, superando o formato de palestras ou ações pontuais. A estratégia utilizada foi fazer parcerias com outras instituições que trabalhavam com o público jovem, oferecendo nossa tecnologia educacional na área de sexualidade, prevenção às DST e HIV/AIDS.

Paralelamente à formação e aos estágios (vínculos que os jovens educadores tinham com as instituições parceiras), ocorria a formação política. Nesse momento buscou-se aproximar o grupo de jovens educadores da efervescência política da sociedade civil organizada. Assim, os educadores juvenis participaram do Fórum da Juventude do Recife; da Articulação Aids – PE; do Fórum de Mulheres de Pernambuco entre outros. Essa ação permitiu fortalecer o diálogo entre a ação técnica e o comprometimento político do trabalho social.

Os resultados desse modelo de formação foram os melhores que já obtivemos, tanto pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido pelos jovens quanto pelo envolvimento político de cada um e do grupo em sua totalidade. A experiência pedagógica que o grupo vivenciou permitiu um crescimento pessoal e profissional gigantesco, a ponto de, na obra de sistematização da experiência, ter exposto muito claramente suas metas educativas.

É na ânsia de saciar a sede de mudanças, viva na nossa juventude, que educamos para a rebeldia. Pretendemos transformar os/as

jovens para que também sejam transformadores de suas vidas, e contribuam para a redução da vulnerabilidade. [...] Rebeldia essa que sentimos como um veículo de empoderamento para que os/as jovens se “armem” e tenham condições de enfrentar a dura e cruel realidade e transformá-la, acreditando que a rebeldia os transforme em verdadeiros cidadãos, que não só conhecem os seus deveres, mas que também estão conscientes dos seus direitos e das formas de lutar por eles. (COSTA et al., 2005, p. 84)

As dificuldades eram encaradas como desafios que logo se transformavam em aprendizado. Quando a competência do grupo era colocada em questão apenas por causa da idade, havia tranquilidade suficiente para lidar com isso, mesmo porque, em nossos estudos conjuntos, essa situação foi prevista e trabalhada. Afinal, perceber a juventude enquanto sujeito político é algo impensável para muitas pessoas.

Havia, por exemplo, instituições com preconceito em relação ao potencial do jovem para realizar o trabalho; por outro lado, existiam instituições que, diante dos resultados do trabalho realizado, reconheciam e nos convidavam para prestação de serviço, ou demonstravam o reconhecimento afetivo enviando cartas para a GESTOS, elogiando a nossa atuação; além de outras que reconheciam e valorizavam o fato da nossa instituição trabalhar com esses temas. (COSTA et al., 2005, p. 92).

As crianças e os jovens recebidos por nosso grupo de educadores juvenis tinham um perfil heterogêneo. Em comum: a pobreza; a baixa auto-estima e o estigma do fracasso escolar. Para a maioria das pessoas, essas crianças e jovens eram o problema, mas para os jovens educadores, eram seu maior aprendizado.

Enfim, a grande lição é a de que devemos atuar em favor do/a jovem que queremos e não contra o/a jovem que não queremos. E que a ação de conhecer se manifesta na vivência, portanto significa envolver para criar junto um verdadeiro método de conhecer-se no processo. [...] Aprendemos com os/as crianças, adolescentes e jovens a abrir mão de idéias antigas e perceber que também aprendemos e nos reconhecemos por sermos seres inacabados e em processo de construção de nossas próprias opiniões. (OLIVEIRA et al., 2005, p. 96-97, 101).

A visão crítica da realidade, aliada a um processo intenso de estudos, permitiu que o grupo fosse capaz de se fortalecer diante das dificuldades de construir conhecimento com um público tão violentado socialmente, e para isso foi necessário algo mais.

Ousamos recriar o nosso processo pedagógico. Não estamos trabalhando somente a DST/HIV/AIDS, estamos trabalhando um conjunto de temas para que as pessoas se tornem autônomas e possam decidir sobre seu corpo, sua sexualidade e sua vida reprodutiva. (LIMA et al., 2005, p. 112).

Todo o processo foi sistematizado em livro, e o grupo passou a formar o Núcleo de Jovens Educadores da Gestos. Nesse novo cenário, o núcleo passou a ser uma das referências do trabalho com jovens na instituição. Mesmo antes de terminados os estágios nas instituições parceiras ou mesmo concluída a sistematização da experiência, os jovens formadores de opinião já atuavam na Gestos como educadores. Um excelente exemplo dessa atuação foi a participação no Projeto Jovens Multiplicadores de Informação (JMI).

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOVENS EDUCADORES NA FORMAÇÃO DO JMI

Enquanto vivíamos a experiência com os jovens formadores de opinião, fomos convidados para escrever e coordenar um projeto educativo com jovens das comunidades de Pontezinha e Ponte dos Carvalhos, no município do Cabo de Santo Agostinho, em parceria com a Plan Internacional. Envolvemos no trabalho nosso quadro profissional, mas garantimos a participação de dois jovens educadores que, naquele momento, ainda estavam em formação. Com base em critérios definidos com o próprio grupo, selecionamos as duas vagas para a participação no projeto.

A atuação juvenil superou as expectativas de modo que ampliamos a participação da dupla, que antes estava circunscrita à coordenação de duas oficinas, passando a acompanhar o desenvolvimento de todo o projeto ao longo de um ano e meio.

Concluímos o Projeto Jovens Multiplicadores de Informação com um Seminário de Políticas Públicas de que participaram mais de 300 jovens do município do Cabo, tendo sido formuladas sugestões para as políticas públicas municipais de Educação, Saúde, Comunidade e Juventude.

JOVENS EDUCADORES E O CONSÓRCIO DA JUVENTUDE

A atuação no município do Cabo não deixou mais nenhuma dúvida. Estava formado o Núcleo de Jovens Educadores da Gestos. Com todos os estágios concluídos e a sistematização da experiência em fase de conclusão, alguns jovens foram contratados por outras instituições. Nesse contexto, fomos convidados para participar do Projeto Consórcio da Juventude. Planejamos e executamos um projeto educativo para 30 jovens de diversas

comunidades do Grande Recife, totalmente ministrado pelo Núcleo de Jovens Educadores. Apenas a coordenação do projeto, ficou a cargo de uma profissional experiente e com formação universitária.

Esse projeto ainda está em andamento, mas os resultados preliminares são animadores. No curto período de seis meses, temos um novo grupo de 30 jovens voltados para uma perspectiva crítica da realidade à luz dos direitos sexuais e reprodutivos.

Percebemos que, quando um diálogo pedagógico é feito entre jovens, se abre um canal de comunicação pleno, porque a identificação juvenil tem códigos próprios, e esse potencial aliado a uma postura ética e respeitosa é facilitador para o acesso ao conhecimento.

JOVENS EDUCADORES E A PREVENÇÃO DO HIV/AIDS NAS ESCOLAS

Durante os estágios do Projeto Jovens Formadores de Opinião, tivemos uma escola municipal do Recife como um de nossos parceiros. O desejo de dar continuidade a esse trabalho foi concretizado por meio da parceria com a Coordenação Estadual de DST/AIDS. Esse projeto também é totalmente executado pelo Núcleo de Jovens Educadores da Gestos sob a coordenação de uma de nossas profissionais.

Nessa escola, nossas educadoras ministram oficinas de orientação sexual com alunos uma vez por semana. Esse projeto também está em andamento, mas um resultado interessante foi a solicitação das professoras para participarem de uma capacitação sobre o tema. A atuação de nossas jovens educadoras está permitindo que a sexualidade seja discutida à luz dos direitos sexuais e reprodutivos, mas em parceria com a escola e dentro de seu projeto político-pedagógico.

JOVENS EDUCADORES NAS OFICINAS DE SEXUALIDADE DA REDE SOLIDÁRIA DE DEFESA SOCIAL

Nos últimos anos, com o reconhecimento de que a epidemia de HIV/AIDS é um problema da humanidade, o movimento civil organizado de AIDS vem-se aproximando do Movimento de Direitos Humanos. A Gestos, desde 1994, tem o Projeto de Assessoria Jurídica para as Pessoas Soropositivas, e somos filiados ao Movimento Nacional de Direitos Humanos- Seção Pernambuco (MNDH-PE) desde 2001.

Num cenário em que o movimento civil organizado busca garantir a indivisibilidade dos Direitos Humanos, segundo sua compreensão ampla como Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (DHESC), tem-se ampliado também a diversidade das organizações da sociedade civil que militam nesse campo, mesmo porque é necessário garantir:

O monitoramento de metas – parte essencial do processo de realização de políticas sociais – parte da premissa de que é possível acelerar o processo de realização dos direitos humanos, e particularmente dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais, por meio de mecanismos estatais e não estatais que venham a garantir a contínua discussão sobre os caminhos mais apropriados para tal realização. O monitoramento de metas pressupõe, portanto, a vontade do Estado, do ponto de vista prático, em realizar os direitos econômicos, sociais e culturais, assim como a participação social no processo de discussão e implementação de direitos. (LIMA JR., 2001, p. 87).

Dessa forma, as ações políticas desenvolvidas entre a Gestos e o Gajop¹ se ampliaram por meio da parceria com a Rede Solidária de Defesa Social. Fomos convidados para ministrar oficinas sobre o tema sexualidade, dirigidas a jovens de diversas comunidades do Recife. Ao aceitarmos o convite, definimos um profissional para coordenar as atividades e convocamos o Núcleo de Jovens Educadores para planejar as oficinas em conjunto com o coordenador. A execução ficaria a cargo do núcleo com a supervisão do coordenador. Planejamos uma oficina com base na nossa experiência institucional, em Freire (1998) e Hernández (1998), e atentos a alguns dados:

O processo de mudança de comportamento das pessoas em curso na sociedade brasileira leva a supor que a iniciação sexual se dê cada vez mais cedo. [...] Os resultados encontrados reforçam o fato de que cada vez mais a vida sexual dos jovens começa mais cedo, e a precocidade é maior entre os homens. [...] Em que pese o fato de que as mulheres começam a vida sexual mais tardiamente, a mudança ocorrida entre 1984 e 1998, ou seja, de 13,6% para 32,3%, no grupo de 16 a 19 anos é, em termos relativos, muito superior à observada entre os homens. (BRASIL, 2000, p. 57-59).

Além de disponibilizar os mais recentes dados epidemiológicos de Pernambuco aos jovens participantes da oficina, construímos o seguinte roteiro de trabalho: a) direitos reprodutivos com foco na gravidez indesejada; b) métodos contraceptivos e relações de gênero nesse contexto; c) em direitos sexuais, discussão sobre sexualidade, relações de gênero dentro desse contexto, HIV/AIDS, homossexualidade e heterossexualidade, com base no respeito à diversidade.

Esse processo foi desenvolvido em uma carga horária de 8 horas. Em um primeiro momento, reconhecemos que eram muitos temas para se tratar em tão pouco tempo; no entanto, a característica do projeto ao qual nos associávamos já havia disponibilizado outras

¹ Essas duas instituições figuraram entre as representantes da sociedade civil na gestão de criação do Conselho Municipal de Direitos Humanos do Recife.

sensibilizações, contando com outros parceiros como a Casa de Passagem e a Djumbay. Nesse cenário, optamos por fazer uma sensibilização ampla, acreditando na continuidade da discussão desses temas entre a juventude das comunidades.

Nossa interação com os jovens das comunidades de Brasília Teimosa, Santo Amaro, Ibura e Afogados revelou questões importantes para a mobilização juvenil em torno dos DHESC.

Na comunidade de Brasília Teimosa, nossa oficina acabou “concorrendo” com o ensaio da quadrilha. Esse fato nos levou a refletir sobre a organização em conjunto da mobilização comunitária. Mesmo com toda a articulação feita anteriormente, ainda houve “choque” de atividades. Nesse contexto, as educadoras utilizaram sua já testada flexibilidade didática para construir contratos de convivência que permitiram a execução da oficina. Houve um acordo grupal que permitiu aos jovens participarem das duas atividades.

Em conjunto, o grupo concluiu que o desconhecido acerca da própria sexualidade é o que determina sua vulnerabilidade à gravidez indesejada, ao HIV/AIDS e ao próprio preconceito. Esse “achado” já contempla o trabalho com o êxito esperado. Os conflitos que emergiram entre meninos e meninas, ao discutirmos as relações de gênero, apontavam, sim, para o aprofundamento do tema, mas já provocavam reflexões grupais. Em uma atividade cultural, o envolvimento do grupo com sua comunidade demonstra que, nas atividades comunitárias, os Direitos Humanos também devem ser discutidos como DHESC, pois, só assim, avançaremos na exigibilidade desses direitos em nossa sociedade.

Em Santo Amaro, nosso encontro realizou-se por duas vezes. No primeiro encontro, executamos o planejamento já relatado anteriormente; no segundo encontro, fomos convidados pela comunidade para discutir a violência social que os jovens sofrem na família, na escola, nos meios de comunicação e na rua, à luz das relações de gênero.

Na oficina de sexualidade, percebemos que esse grupo gostava muito de fazer encenações artísticas. Mais uma vez, entrou em cena a flexibilidade didática que, sem nunca deixar de planejar da melhor forma possível, abre mão de parte do planejamento em favor do maior envolvimento do grupo e, conseqüentemente, melhor aprendizado. Os diálogos entre jovens da comunidade e jovens educadores foram-se construindo por meio das encenações. A descontração facilitou a identificação das dificuldades que havia no grupo, o que permitiu a correção, por exemplo, o correto uso do preservativo. Para a maioria das pessoas, os jovens não saberem utilizar corretamente o preservativo parece um absurdo. Para nós, no entanto, esse achado é absolutamente comum, haja vista que as políticas públicas voltadas para a prevenção ao HIV/AIDS ainda se restringem a campanhas estanques, temporárias e mal formuladas.

As escolas não implantam o estudo da sexualidade humana de forma adequada; a regra é a omissão, e a exceção é a parceria entre municípios e a sociedade civil para enfrentamento

dos problemas.² A quantidade das ações, no entanto, é abaixo da necessidade da rede pública de ensino. Aqui vemos, mais uma vez, uma questão a ser enfrentada pela Plataforma DHESC que, entre outras questões, se debruça em busca da educação de qualidade.

Ao discutirmos a questão da violência, o grupo se dividiu em Grupos de Trabalhos (GT), e levantaram-se as seguintes questões:

GT FAMÍLIA – exploração do trabalho infantil pelos pais; abuso sexual; violência doméstica; ameaças; discussões; preconceito contra filhos ou filhas homossexuais; preconceito contra idosos; alcoolismo; roubo.

GT ESCOLA – drogas; depredação; briga entre grupos rivais; descaso da direção das escolas; baixa qualidade das aulas.

GT COMUNICAÇÃO – violência na TV e na internet; propaganda de drogas lícitas; utilização de imagens e diálogos impróprios para o horário.

GT RUA – medo; agressão física e verbal; agressão sexual.

Em seguida, houve a apresentação e o debate sobre os temas levantados em cada GT. O grupo levantou questões estruturais que explicavam a violência, tais como pobreza; desemprego e desigualdade social. Apresentou, ainda, o preconceito como uma das causas da violência, assim como as formas de enfrentamento dessa situação. A principal delas foi a organização política como modo de se exigir os direitos. Nesse ponto, o grupo agregou o aprofundamento das discussões sobre relações de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos.

Os resultados dessa oficina vão reforçando que estamos no caminho correto uma vez que esse projeto procura, por suas diversas parcerias, dar conta da diversidade que a realidade atual nos impele a enfrentar. A disposição artística do grupo já revelava as marcas de ações educativas de outros parceiros, o que facilitou, e muito, nosso trabalho.

As demais oficinas desenvolvidas no Ibura e em Afogados discutiram a sexualidade de acordo com o planejamento anteriormente descrito. Os resultados foram semelhantes aos anteriores. No Ibura, pudemos destacar um debate acalorado entre meninos e meninas ao discutirmos as relações de gênero. Acabou havendo consenso em torno da necessidade de meninos e meninas conhecerem, da melhor maneira possível, os meios contraceptivos e terem acesso a eles, haja vista a co-responsabilidade numa eventual concepção. Em Afogados, o ponto alto também ocorreu quando discutimos esse tema. O grupo levantou um número muito grande de convenções culturais identificadas como injustas e, por isso mesmo, passíveis de enfrentamento para sua transformação.

² A exemplo da parceria entre a Gestos e a Prefeitura do Recife, por intermédio da Coordenadoria da Mulher no Projeto Educação Não-Sexista, Não-Homofóbica e Anti-Racista.

Esses resultados apontam o aprofundamento dessa concepção pedagógica e a certeza de sua relevância atual para o enfrentamento da epidemia de HIV/AIDS como mais uma das formas de se exigir a implantação dos DHESC.

CONCLUSÃO

Toda a nossa trajetória tem apontado para a eficácia do conceito de Educação de Pares. No entanto, é importante afirmar que o processo não é simples; muito menos fácil. Para encampar esse conceito na prática educativa, é necessário competência técnica e comprometimento político. Não basta, simplesmente, ministrar algumas oficinas para um grupo de jovens e achar que já estão prontos para educar outros jovens; não é nada disso. Além da formação inicial ministrada nos primeiros projetos de que participaram na Gestos – o antigo Jovens Formadores de Opinião –, esses jovens tiveram dois anos de formação intensa até formarem o Núcleo de Jovens Educadores da Gestos.

A trajetória aqui descrita e os resultados apurados avalizam o aprofundamento deste trabalho. Hoje o grupo é formado por nove jovens, todas com o ensino médio concluído e se preparando para o ingresso na universidade. Todas têm inserção nos movimentos de mulheres e juvenil e o desejo de continuar o trabalho para a construção de um mundo mais justo, fraterno e democrático.

A parceria com o MNDH-PE, em especial com o Gajop, tem fortalecido a exigibilidade dos DHESC no campo do movimento de AIDS e juvenil, e a ação educativa conjunta é mais uma prova de que a união da sociedade civil na formação de redes é o caminho para ações mais eficazes.

Finalizamos este artigo destacando que os indicadores apresentados nos fazem acreditar nesse trabalho e homenageamos os educadores que nos têm ensinado a aprender com a juventude. Parabéns! Adriana; Alcione; Ana Patrícia; Elaine; Fabiano; Flávia; Luciana; Lucilene; Taís e Valéria. Vocês são feras!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Comportamento sexual da população brasileira e percepções do HIV/AIDS**. Brasília: Cebrap, 2000.
- COSTA, Alcione Cristina da et al. Como os jovens teceram a rede centrada na vida. In: FUNGHETTI, Ana Luíza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Sílvia Marques (Org.). **Diante do novo**: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos. Recife: Gráfica Flamar, 2005. p. 83-94.
- DANTAS, Sílvia Marques. Os marcos teóricos da práxis institucional. In: FUNGHETTI, Ana Luíza; BORGES, Maria Herlinda; _____ (Org.). **Diante do novo**: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos. Recife: Gráfica Flamar, 2005. p. 19-37.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FUNGHETTI, Ana Luíza. Ação político-pedagógica da sexualidade como direito. In: _____; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Sílvia Marques (Org.). **Diante do novo**: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos. Recife: Gráfica Flamar, 2005. p. 39-47.
- GOMES, Márcio. O amor. In: MARINHO, Ana Paula et al. **E aí...!?! Tá ligado?** Recife: Gestos; Edição da Autora, 1998. p. 33.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIMA, Adriana Maria de et al. Aprendizados da experiência: desvelando perspectivas de vida. In: FUNGHETTI, Ana Luíza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Sílvia Marques. (Org.) **Diante do novo**: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos. Recife: Gráfica Flamar, 2005. pp. 111- 123.
- LIMA JR., Jayme Benvenuto. O caráter expansivo dos direitos humanos na afirmação da sua indivisibilidade e exigibilidade. p. 73-94 In: LIMA JR., Jayme Benvenuto (Org.). **Direitos humanos internacionais**: avanços e desafios no início do século XXI. Recife: MNDH-NE, 2001.
- MARINHO, Ana Paula et al. **E aí...!?! Tá ligado?** Recife: Gestos, Edição da Autora, 1998.
- OLIVEIRA, Fabiano José de et al. Reconhecendo-se na construção da cidadania: seu potencial e diferenciação. In: FUNGHETTI, Ana Luíza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Sílvia Marques (Org.). **Diante do novo**: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos. Recife: Gráfica Flamar, 2005. p. 95-109.
- ONU. **Declaração de compromisso sobre o VIH/SIDA**. Sessão extraordinária da Assembleia Geral sobre VIH/SIDA. 25-27 jun. 2001.
- SILVA, Danielle da. A estátua. In: MARINHO, Ana Paula et al. **E aí...!?! Tá ligado?** Recife: Gestos, Edição da Autora, 1998. p.7.

FAMÍLIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: desafios e aprendizados da rede solidária de defesa social

■ CHRISTIANE LIMA FERNANDES CASAL E LUCIELLE DA SILVA FARIAS

O Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente, mais conhecido como Casa de Passagem, foi fundado em 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, simultaneamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Sua missão consiste em promover o protagonismo social e político de crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade, com base numa proposta de formação cidadã.

Para tanto, a Casa de Passagem desenvolve três programas distintos e articulados: Passagem para a Vida, Comunidade e Cidadania e Iniciação ao Trabalho.

O Programa Passagem para a Vida tem como objetivo promover os direitos de cidadania de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 17 anos do gênero feminino e em situação de grande vulnerabilidade social, com base num processo socioeducativo orientado para sua inserção na família, na escola e na comunidade. Diversas oficinas são oferecidas para que as participantes do programa aprendam a recuperar a confiança e a elevar a auto-estima. A Casa desenvolve para as meninas atividades nas áreas de educação, saúde (psicológica/médica), assistência social, cultura, arte, esporte e lazer.

O Programa Comunidade e Cidadania tem como objetivo promover a participação política e o protagonismo de adolescentes e jovens mediante seu reconhecimento como cidadão em busca da transformação de sua realidade social. Desenvolve suas ações na capacitação,

assessoria e articulação de jovens de 14 a 22 anos, com perfil de liderança. A criatividade e a energia dos jovens e adolescentes são potencializadas pela experiência e maturidade das mulheres em favor da melhor convivência familiar e do exercício de cidadania.

O Programa Iniciação ao Trabalho tem o objetivo de contribuir para a formação do cidadão com a educação para o trabalho. O público é formado por adolescentes e jovens de 16 a 24 anos dos bairros da periferia urbana que não têm acesso aos direitos de cidadania, em especial à profissionalização.

Mediante parceria com o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (Gajop), foi possível desenvolver oficinas com o objetivo de ressignificar a família como lócus privilegiado para as ações socioafetivas e educativas além de identificar as diversas formas de organização familiar dentro da Rede Solidária de Defesa Social.

Para tanto, adotou-se como referencial teórico-metodológico os direitos humanos e a concepção de cidadania, entendida, de acordo com Marshall (1950), como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, que foram, nessa ordem, conquistados historicamente. Construímos uma proposta de trabalho entre adolescentes/jovens de comunidades inseridas na Rede Solidária de Defesa Social, situadas na periferia da Região Metropolitana do Recife.

Entendemos que a expressão direitos humanos não se refere simplesmente aos direitos no sentido estritamente jurídico da palavra, mas que constituem um conjunto de “valores”, sem os quais, a sociedade não pode subsistir.

Seu marco histórico se deu a partir da Declaração Universal, que surgiu como resposta às barbáries ocorridas no período do nazismo e como um código de princípios e valores universais a ser respeitados pelos Estados.

A doutrina dos Direitos Humanos comporta uma série de dimensões relacionadas entre si. Essas dimensões mostram a complexidade dos direitos humanos por intermédio do seu caráter de interconexão e de indivisibilidade uma vez que não se sobrepõem umas as outras, porém se complementam e se interligam por meio de suas especificidades. São estas as dimensões: ética, jurídica, social, histórica, cultural e educativa, que norteiam nossa prática, por possibilitarem a conscientização dos direitos humanos uma vez que a educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos.

Aliadas a essa dimensão, a adolescência e juventude é uma etapa da vida marcada por diversas mudanças em todos os seus aspectos. É nessa fase da vida que as transformações biopsicossociais emergem de forma mais evidente. A juventude é o momento de fazer opções e tomar decisões significativas para a vida.

No que se refere à fase da adolescência mais especificamente, destacam-se as dificuldades e os riscos, sobretudo aqueles relacionados com o exercício da sexualidade, da formação de idéias e conceitos, visões de mundo e de cidadania. Nesse período, é necessário contextualizar o jovem adolescente no ciclo cultural em que ele passa a conviver e a interagir, com capacidade

não apenas de introjetar valores, mas também de transformar, construir e ressignificar novas referências para sua vida.

A sociedade brasileira, marcada por inúmeras desigualdades, por preconceitos e exclusões, propicia a existência de múltiplos contextos para o desenvolvimento de seus adolescentes/jovens, baseados nas diferenças de classe, gênero, escolaridade e raça. Portanto, essas contradições não são exclusivas da juventude, mas sim da estrutura socioeconômica na qual os adolescentes/jovens estão inclusos.

Dessa forma, a realidade mostra que existe uma pluralidade de juventudes, com desejos, necessidades e distintas formas de organização e ação. É nessa fase que ocorrem, ou não, as principais iniciativas de superação da dificuldade que marca a realidade de vida do indivíduo.

A juventude é muito mais do que uma etapa de transição, porque engloba uma população que apresenta particularidades das quais decorrem riquezas e potenciais únicos.

Um dos aspectos a ser considerados sobre a juventude brasileira é que não se pode abordá-la como uma realidade homogênea em todas as camadas sociais do País em razão de nossas diversidades e desigualdades nos aspectos naturais, sociais e culturais.

A convivência familiar é essencial para o desenvolvimento biopsicossocial de crianças, adolescentes e jovens. Sendo assim, o apoio às famílias é primordial, sobretudo aquelas em situação vulnerável; por isso precisamos fortalecê-las quanto à importância de seu papel como agente social ativo.

De acordo com Enrique Pichon-Rivière (1970), entende-se por família um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar durante um espaço de tempo mais ou menos longo, que se acham unidas, ou não, por laços consangüíneos. Esse núcleo, por seu turno, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologia particular, assim como recebe dele influências específicas.

Dessa forma, a representação da família no âmbito comunitário para os adolescentes/jovens transcende a consangüinidade com a ampliação desse núcleo, desde o parentesco (tios, primos, avós, padrasto, etc.) – além dos vizinhos, amigos próximos – até animais de estimação (gato, cachorro, passarinho, etc.).

Segundo Kaloustian (1988), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes.

No entanto, o contexto familiar em que vivem os adolescentes e jovens das comunidades das periferias nas grandes cidades brasileiras, marcadas pelas condições de exclusão e negação dos direitos fundamentais, potencializa a vulnerabilidade dessas famílias, levando a grande maioria a não conseguir suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Esses fatores repercutem

diretamente no desenvolvimento das suas competências, como esfera indispensável para a garantia da sobrevivência e proteção integral do jovem.

A pesquisa “A Voz do Adolescente”, realizada pelo Unicef (2002), revelou que a família é a principal referência para 95% dos adolescentes, o espaço em que se sentem mais felizes e também onde mais sofrem quando ocorre algo errado. Na verdade, os aspectos fundamentais do desenvolvimento do adolescente estão intimamente relacionados com seu vínculo familiar.

Nessa ótica, é importante privilegiar espaços de reflexão e discussão para adolescentes, jovens e familiares, que propiciem melhor compreensão dos aspectos psicodinâmicos da família, visando identificar o contexto familiar como um espaço de crescimento e desenvolvimento de todos.

A busca de alternativas aos desafios impostos pelo contexto de exclusão e desigualdade, vivenciado pelos adolescentes, jovens e familiares, passa, invariavelmente, pelo envolvimento direto desse público que sente no dia-a-dia seus efeitos.

Por essa razão, utilizamos uma metodologia de trabalho baseada no princípio da construção coletiva de conhecimentos, fazendo uso de instrumentos que contribuem com a participação integral dos envolvidos, buscando, dessa forma, favorecer a articulação entre as várias áreas do conhecimento e entre os sujeitos do processo, visando abranger as dimensões sociopedagógicas, políticas e ideológicas, que compõem o processo de interlocução dos diferentes sujeitos.

Para tanto, utilizamos técnicas específicas com o objetivo de aquecer, integrar e introduzir a reflexão sobre o tema “Família”. As técnicas utilizadas foram:

a) O protetor e o protegido – o grupo era dividido em dois subgrupos, organizados em dois círculos, um no interior do outro. No centro do círculo, ficavam as pessoas que tinham como tarefa sair do seu interior. As pessoas que estavam do lado de fora deveriam atrair as que estavam dentro para que saíssem, quebrando, assim, a barreira de proteção do círculo. Os que estavam formando a barreira de proteção, tinham de evitar, de toda maneira, a saída dos que estavam dentro. Passado esse momento, pedimos ao grupo que expressasse os sentimentos vivenciados durante a técnica. Essa técnica possibilitou que se refletisse sobre o papel da família como espaço de proteção e conflitos, a qual, muitas vezes, se encontra fragilizada diante de determinadas dificuldades de relacionamento, o que pode levar seus membros a buscar solução para os problemas fora do ambiente familiar.

b) Casa/morador/terremoto – o grupo era dividido em subgrupos, formados por três pessoas. Em cada subgrupo, duas pessoas de mãos dadas estendidas representavam a “casa” e uma representava o “morador”, ficando no meio das outras duas. Ao ouvirem os comandos “casa”, “morador” e “terremoto”, os participantes tinham de mudar de posição de acordo com os seguintes critérios:

b.1 casa – os participantes que estavam nessa posição tinham de formar uma nova casa com outros participantes;

b.2 morador – o morador tinha de trocar de casa;

b.3 terremoto – todos tinham de mudar de posição, formando novas casas, com novos moradores.

Fazendo uma analogia com o tema “Família”, com o uso dessa técnica, percebe-se que o “terremoto” representa, na grande maioria das vezes, as mudanças que ocorrem na família, por exemplo, famílias que têm muitos filhos, mas que, em dada etapa, se esvaziam, além de que o terremoto também pode representar a “desestrutura” familiar.

Além das técnicas citadas, realizamos trabalhos em subgrupos, utilizando recursos como recorte de revistas, construção de pequenos textos individuais e em grupos e elaboração de desenhos.

Essa metodologia visou à identificação coletiva de necessidades e demandas, objetivando a transformação dos envolvidos enquanto sujeitos da sua ação, facilitando o desenvolvimento de uma postura crítica, criativa, solidária e política.

De acordo com as oficinas realizadas, percebemos que determinados aspectos de violação dos direitos humanos estão presentes nos relatos da maioria dos grupos. Os aspectos gerais de maior relevância estão relacionados com as violações:

- O estigma atribuído às comunidades situadas na periferia social, que são rotuladas como violentas, onde os adolescentes/jovens que lá residem se ressentem dos estereótipos associados à marginalidade, o que implica a negação de determinados espaços aos jovens, como o acesso ao trabalho. Conforme previsto no capítulo II, art. 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis.”

Na comunidade do Coque, por exemplo, ao perguntarmos aos jovens “como são as famílias na sua comunidade”, obtivemos, em um dos subgrupos, a seguinte resposta: “discriminadas”.

- O atendimento precário realizado nos postos de saúde, sobretudo pelos profissionais que lidam diretamente com os adolescentes nos aspectos referentes à saúde sexual/reprodutiva e ao planejamento familiar. “Sem planejamento familiar” – esse aspecto foi destacado por um adolescente em relação ao grande número de gravidezes sem planejamento que ocorre na comunidade de Santo Amaro quando nos referíamos ao perfil das famílias dessa comunidade.

- A ausência de espaços de lazer, que nega ao adolescente/jovem o direito previsto no capítulo IV, art. 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Os municípios, com o apoio do Estado e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.”

Na comunidade do Ibura, ressaltamos o resultado de um dos trabalhos em subgrupos: “Gostaria que na comunidade tivesse paz e mais áreas de lazer.”

- A violência é uma realidade constante e muitas vezes banalizada na vida dos adolescentes/jovens, seja no âmbito da família (violência doméstica; uso de substâncias entorpecentes, alcoolismo, abuso e exploração sexual), seja no âmbito comunitário, por exemplo, a existência do tráfico de drogas, que propicia o envolvimento de muitos adolescentes/jovens e contribui para a morte precoce desse público. Na maioria dos grupos trabalhados, foi evidenciada a repressão policial, isto é, a polícia vai às comunidades e, ao abordar os adolescentes/jovens, utiliza práticas repressivas, contudo não existindo, por parte do poder público, propostas de enfrentamento da violência por uma iniciativa pedagógica e preventiva e de construção de uma cultura de paz.

Na comunidade do Pina, no momento do trabalho em subgrupo quanto à descrição do perfil das famílias na comunidade, foi levantada a seguinte caracterização de violência doméstica/abuso sexual: “Pai estuprando filhas”. “Mãe dando drogas à filha”. “Mãe vendendo filha.”

Em Santo Amaro, um dos subgrupos destacou a existência de “muitas drogas” nas famílias dessa comunidade; além de “muita violência, abuso sexual e exploração infanto-juvenil”. Na comunidade da Iputinga, um adolescente relatou: “Colocam um ‘monte’ de polícia na comunidade, mas não se fala de paz.”

- A existência de acentuado preconceito com relação à raça/etnia e homossexualidade de forma geral. Percebe-se que esse tema não vem sendo aprofundado no âmbito das famílias nem nas organizações sociais comunitárias existentes; condição essa que suscita a necessidade de uma ação propositiva baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Embora esse aspecto não seja relatado diretamente nas falas dos adolescentes e jovens, pode ser identificado quando se refere às famílias da comunidade do Ibura em relação à ocorrência constante de comentários preconceituosos: “Gostaria que tivesse paz, amor; não tivesse mais fofoca.” “Existe muita fofoca na comunidade.” “Gostaria que as pessoas tomassem conta da própria vida.”

O processo pedagógico desenvolvido nas oficinas possibilitou a participação integral dos envolvidos e o compartilhamento de diversos saberes. Nessa participação, foram identificadas demandas e levantadas propostas de enfrentamento das diversas formas de exclusão vivenciadas pelos adolescentes/jovens na comunidades.

Mediante a abordagem temática sobre a Família, foi possível:

- Ampliar seu conceito desmistificando-o, uma vez que se encontra muitas vezes associado ao modelo nuclear (pai, mãe e filhos), reproduzido pela sociedade, quando, na

realidade, o que predomina são as famílias matrifocais, ilustradas pela imagem da mãe como “rainha”, com inúmeras atribuições e responsabilidades conforme se pode constatar nos seguintes relatos: “Minha família se resume em mim e minha mãe. Ela é superlegal e cuida muito de mim.” (Adolescente da comunidade do Ibura). “Família é a minha mãe.” (Adolescente da comunidade de Santo Amaro).

- Refletir sobre a idéia de família “estruturada” ou “desestruturada”, atribuições associadas, na maioria das vezes, ao padrão dominante de família, ou seja, o modelo nuclear. Essa constatação foi evidenciada pelas imagens simbolizadas nos desenhos construídos pelos adolescentes e jovens.

- Ter as representações da auto-imagem e da imagem da família dos adolescentes e jovens, as quais retratavam também pessoas de pele branca, os artistas e cantores, o que diferia da etnia da maioria das pessoas presentes, evidenciando a influência da mídia no cotidiano e na construção da auto-imagem.

- Discutir suas competências, identificar as diversas etapas do ciclo de vida familiar, sobretudo a fase correspondente à família com filhos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, seus aspectos psicodinâmicos, a influência da mídia na construção do modelo idealizado de família, situando-a no contexto das políticas públicas. “Toda família tem seus defeitos e seu jeito de viver, mas com um pouco de união e cidadania, tudo pode melhorar.” (Trabalho em subgrupo realizado na comunidade da Iputinga).

A parceria realizada favoreceu a interface das metodologias de trabalho das organizações envolvidas, o que contribuiu para o fortalecimento das ações e consolidação da Rede Solidária de Defesa Social.

REFERÊNCIAS

- KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARSHALL, T. H. **Citizenship and social class**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **Del psicoanálisis a la psicología social**. Buenos Aires: Galerna, 1970.
- UNICEF. **A situação da adolescência brasileira**. Brasília, 2002.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA CULTURA BRASILEIRA

■ **CLAUDIO ROCHA**

É difícil voltar a ser coadjuvante depois de ter sido protagonista.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido como caminho para a construção da identidade racial na cultura brasileira. Após uma breve introdução ao histórico da Arte-Educação e sua aplicação no Brasil, segue-se uma breve informação sobre o Teatro do Oprimido e descreve-se a experiência vivida nas oficinas realizadas no Projeto Rede Solidária de Defesa Social organizado pelo Gajop na cidade de Recife-PE, a fim de pôr em discussão a importância do uso do teatro como suporte para construção da identidade negra pelos jovens da periferia do Recife.

DJUMBAY E JUVENTUDE: ATITUDE PELA VIDA

ADjumbay, enquanto organização social para o desenvolvimento do povo negro, entende a relevância dos investimentos nos processos de formação para crianças e adolescentes como um caminho eficaz para a promoção da igualdade racial. Acreditando na preponderância do trabalho com crianças e adolescentes no enfrentamento das desigualdades, especialmente no tocante à questão social com relação a raça e gênero como meio de transformação social, a Djumbay tem, ao longo da sua existência, desenvolvido atividades sistemáticas voltadas para

esse público. Aos treze anos de atuação, muitos dos investimentos e projetos desenvolvidos visam à superação das condições de desigualdade a que esses jovens são submetidos.

Atuando das mais variadas formas, a Djumbay vem desenvolvendo projetos como o Auta de Souza (pré-vestibular para adolescentes negros de baixa renda e elevação da auto-estima), Nzinga-Zumbi, mostra de vídeo e debates sobre realidades negras, Coletânea Lembadilê, Ciclo de Leitura do Jornal Djumbay, vivendo o Teatro Experimental do Negro (TEM), Capacitações nas Redes Públicas de Ensino. Todos esses projetos foram concebidos e eficazmente desenvolvidos, por entender esse público como o mais atingido pela ideologia racista e sexista numa fase crucial do seu processo de formação e desenvolvimento: a adolescência.

Essas ações se mostraram de grande importância na vida dos jovens pelo fato de estarem na situação de vulnerabilidade imposta pela sociedade capitalista consumista, que usa a educação como processo de afirmação dos mecanismos de internalização de valores que desclassificam o negro, a mulher e o pobre como membros de uma sociedade.

Por entender que a juventude é um público na melhor das fases da vida para ser trabalhado a partir de outra lógica e perspectiva, por ser crítico, ufanista, cheio de vontades, sonhos e desejos, é que a Djumbay volta-se para o processo de criação da identidade racial desses jovens nesse imenso “mar” da cultura brasileira, percebendo-os como fiéis agentes multiplicadores e mantenedores das mudanças que essa identificação pode promover no meio social.

A ARTE E A EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE

A arte-educação no Brasil

A idéia de unir a arte à educação não é nova; existe desde a Grécia antiga, com o filósofo Platão (427–347 a.C.) ao afirmar que a arte deveria ser a base de toda a educação. Esse raciocínio também estava presente na educação ateniense do século V a.C., conforme aponta Richard Courtney (apud CAMAROTTI, 1999) ao afirmar que “a educação ateniense do Séc. V. a.C baseava-se na literatura, música, e esportes” além de afirmar que “o teatro foi um importantíssimo instrumento educacional” e, “em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático”.

Segundo Camarotti (1999), essa idéia formulada por Platão permaneceu por longo tempo sem um desenvolvimento efetivo, sendo considerada impraticável e de caráter paradoxal, ganhando consistência apenas no século XX com pensadores como o inglês Herbert Read. A partir daí, a idéia da educação por meio da arte difundiu-se pelo mundo inteiro.

No Brasil, o ensino de arte tem seu início com a chegada da Missão Francesa, trazida por D. João VI, em 1816, que instalou aqui a primeira Escola de Belas Artes. Essa ação, porém, não serviu para popularizar o acesso às artes, pois, ao cultuar a beleza acreditando no mito do dom, a expressão artística restringia o direito à expressão artística a poucas pessoas. Mais adiante, os liberais e os positivistas iniciaram uma discussão com o intuito de incluir o ensino da arte de forma obrigatória no currículo escolar.

No final do século XIX, pensadores como Rui Barbosa (1849–1923) manifestaram-se em prol da arte-educação e, mais tarde, quando do movimento modernista, a idéia foi reforçada com a contribuição de Mário de Andrade e Anita Malfatti, que implantaram as primeiras classes de arte no País e iniciaram os primeiros estudos universitários sobre a arte da criança.

Todos esses esforços, porém, foram interrompidos durante o Estado Novo de Getúlio Vargas; só após sua queda, tornou-se possível retomar as ações em arte-educação no País, chegando-se, inclusive, à fundação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro em 1948, pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues, seguidor das idéias de Read. Essa Escolinha de Arte assumiu, assim, a formação sistemática de arte-educadores além de oferecer classes de arte para crianças, adolescentes e adultos, tendo estimulado a abertura de escolinhas similares em outros Estados do Brasil. O trabalho das escolinhas de arte pelo país foi de grande importância até 1973 quando começaram a funcionar os primeiros cursos de arte-educação nas universidades brasileiras, o que, de forma equivocada, promoveu distorções que ainda hoje geram problemas para a prática da arte nas escolas.

O início desse problema tem data marcada, o ano de 1971 quando o governo militar lança a Lei n.º 5.692, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. No texto da lei, consta que o ensino da arte será componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

O que o texto da lei não dizia, porém, é quem ia ministrar essas aulas. Até então, não se haviam formado arte-educadores em nenhuma universidade do País. Com isso, vários professores de diversas disciplinas foram deslocados para a aula de arte sob pena de perderem o emprego se assim não fizessem, enquanto alguns artistas autodidatas eram convidados para assumir outras salas. É bom lembrar que esses artistas não detinham o conhecimento pedagógico, instrumento importantíssimo numa relação escolar.

Percebendo o tamanho do problema, o governo resolveu assumir a responsabilidade de formar os arte-educadores, abrindo cursos de nível superior nas universidades. Contudo, aí surgiu outro problema. Quem ia formar os arte-educadores se ninguém nunca os haviam formado? Assim, de forma improvisada, nasceram os cursos de arte de nível superior, irresponsavelmente fazendo-se acreditar que os profissionais egressos daqueles cursos iam às salas de aula tratar da formação estética das novas gerações de brasileiros.

Desse modo, foram convidados artistas para assumir o papel de professores universitários que formariam os futuros professores de arte. Claro que nem todos foram prejudiciais ao processo, mas não se pode negar que, se hoje em dia se vive uma situação complicada no que diz respeito ao ensino de arte, devemos essa dificuldade à formação desvirtuada dos primeiros arte-educadores, que não sabiam ao certo se estudavam arte ou arte-educação.

Isso tudo serviu para encobrir o plano maior que o governo militar tinha de usar o ensino da arte como instrumento alienante da população, porque se o aluno tivesse um contato limitado com a arte na escola, não desenvolveria em si o sentimento que a arte proporciona quando experimentada de forma livre, tanto quanto o fizeram todos os artistas daquela geração que, por intermédio do teatro, da música, da poesia, da literatura e das artes visuais, usaram sua expressão como arma na luta contra o governo autoritário e repressor.

O TEATRO COMO FATOR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A arte é uma forma de educação em si mesma. Segundo Camarotti (2004), ela é educativa, porque quando o homem a pratica, reconhece-se como ser criador. Isso o aproxima da sensação de completude, de totalização que todo ser humano busca. Ele descobre que, ao fazer arte, como ao educar, doa-se o que se tem de melhor para o mundo, com a intenção de modificá-lo, de torná-lo um lugar mais agradável para ele e para seu próximo.

Na relação estética, o homem permite-se experimentar um desejo de ser mais, de conhecer mais o mundo e de absorver mais informações. Nessa busca pelo ser mais, ele busca, inclusive, os direitos fundamentais ao pleno desenvolvimento do ser humano, tais como o direito à vida, a ser pessoa, à liberdade e à igualdade, sempre paramentado pela força libertadora da expressão artística.

Não é necessário que a arte traga em si um conteúdo específico. Não é necessário que o texto teatral em si seja panfletário, para que estimule o ator ou o espectador a buscar o conhecimento dos direitos básicos ao pleno desenvolvimento do homem. O ato artístico é, em si mesmo, transgressor. O fazer, mais que o observar, dá ao homem essa possibilidade de reconhecer sua necessidade e buscar a realização desses direitos, pois, como cita Freire (1993), “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”.

O TEATRO DO OPRIMIDO

Nos anos 70, por causa do golpe militar, o encenador e diretor de teatro Augusto Boal foi preso sob a acusação de subversão no seu trabalho de direção teatral. Depois de longo período encarcerado, sob um nome fictício, o que dificultou sua localização pela família, foi libertado, graças a uma grande pressão internacional e popular.

Augusto Boal, então, passou a desenvolver, em São Paulo, uma metodologia de apresentação teatral a que ele chamou de Teatro Jornal, que consistia, basicamente, em representações teatrais de notícias publicadas nos jornais sob a ótica da censura do governo. Como encenavam no mesmo dia notícias veiculadas pela imprensa, ele conseguia, assim, driblar a censura e fugir da repressão. Nessas representações, com sua equipe, Boal buscava expor ao público os fatos tais como eles eram ou por outro ponto de vista que não o oficial apresentado pelo governo. Porém, com o acirramento do cerco imposto pelos militares, Boal teve de sair do Brasil e instalou-se na Argentina, onde desenvolveu outra linguagem teatral, chamada Teatro Invisível, para não se expor e arriscar-se a ser preso e recambiado.

O Teatro Invisível é um método teatral em que os atores sabem que estão encenando, mas a platéia não tem conhecimento disso. Na apresentação do Teatro Invisível, o texto geralmente expõe um problema social, uma situação de opressão comum ao público que assiste sem saber que se trata de teatro, buscando-se a intervenção da platéia na forma de solidarização do espectador com o ator-oprimido.

Como na Argentina também estourou um regime ditatorial, Boal teve de sair às pressas para o Chile e, dali, para o Peru pelo mesmo motivo. Nessas andanças pela América Latina, Boal encontra-se com Paulo Freire. Ao trabalharem juntos no Projeto Alfin (Alfabetização Integral) de Educação de Jovens e Adultos no Peru, Boal desenvolve o que posteriormente seria a maior expressão de seu teatro que, a essa altura, ele já havia batizado como Teatro do Oprimido, inspirado na técnica de educação desenvolvida por Paulo Freire.

É no Peru que nasce o Teatro-Fórum, uma representação teatral em que é mostrada uma situação de opressão; ao final da exposição da relação opressor–oprimido, quando este último tem seu desejo frustrado graças à intervenção do primeiro, é dado ao espectador o direito de interferir na cena, mostrando ao oprimido qual a visão que o espectador (que, nesse momento, é um espect-ator) tem de suas ações, fazendo o que ele, espect-ator, acha que deveria ser feito.

Essa metodologia hoje está presente em mais de 70 países dos cinco continentes, levando as pessoas a discutir suas relações sociais de uma forma lúdica e, como disse Fernando Peixoto (apud BOAL, 1988): “Nesta nova posição [...] ensaia soluções e debate projetos de transformações, exercitando-se a si mesmo, através de um processo artístico que se torna

uma espécie de ensaio geral revelador e estimulante [...] para ser agente ativo de seu próprio destino.”

OFICINAS DE IDENTIDADE RACIAL NA CULTURA BRASILEIRA

As oficinas analisadas neste ensaio foram vivenciadas nos bairros de Santo Amaro, Ibura e Pina entre 2004 e 2005. Em todas as comunidades, o perfil dos jovens se repetia de uma forma geral: adolescentes afrodescendentes, freqüentadores de escolas públicas, desconhecedores de direitos e deveres, em suma, uma parcela da juventude recifense que se encontra à margem dos planos oficiais de desenvolvimento local.

Entre os jovens, foi possível perceber uma situação interessante. Ao perguntar-lhes as expectativas em relação à oficina de identidade racial, quando lhes era anunciada pela coordenação do projeto, eles mesmos afirmaram ter ouvido e dito coisas do tipo: “Ih! só vai ter negro” ou “vai ser uma batucada só.” Tais afirmações, por si só, já demonstram a grande importância de uma oficina que tenha como objetivo desmistificar a cultura negra, bem como propor um espaço de reflexão sobre a visão de cada participante acerca da própria identidade racial.

O desconhecimento de um conceito do que é racismo também era uma característica comum na grande maioria desses jovens, que, no geral, tinham uma idéia básica, porém superficial, sobre o problema, o que não lhes permitia enxergar-se como vítima de alguma atitude discriminatória.

Assim, foi planejada uma ação em que os conhecimentos seriam abordados em duas etapas: o mundo das idéias e o mundo das imagens. A primeira etapa estaria voltada para a identificação dos conhecimentos do grupo e a afirmação de alguns conceitos; a segunda voltava-se para a identificação de situações discriminatórias vividas e a elaboração de estratégias de defesa dos direitos raciais.

PRIMEIRA ETAPA – O MUNDO DAS IDÉIAS

Nessa primeira parte, seriam investigadas as idéias que os jovens têm de sua identidade racial e cultural, assim como os ícones que eles elegem diante da mídia consumida por eles diariamente. Em todas as três oficinas realizadas, as imagens de ícones da mídia com que os jovens se identificavam respondiam a seres de raça diferente da raça negra. É importante lembrar que, na oficina realizada no Pina, a maioria dos que se identificaram com um ícone negro identificou-se com uma das participantes da oficina, Janaína, uma educadora negra

que faz o papel de articuladora cultural da região sempre utilizando elementos constantes na cultura afro-brasileira.

Além desse momento de identificação das referências pessoais, e partindo das respostas que eles mesmos oferecem, convidamos todos para a exibição de um vídeo chamado “Kiara – Corpo de Rainha”, produzido pela ONG Djumbay, que aborda essa construção de uma identidade racial não negra por crianças negras, levando em consideração os programas infantis.

Após a exibição do vídeo, passamos ao estudo de conceitos sobre ideologia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, aspectos legais relacionados com questões de raça e a um breve estudo sobre a formação da identidade racial na cultura brasileira, levando em consideração os aspectos políticos e econômicos que formaram a nação brasileira desde o “descobrimento” até os dias atuais.

SEGUNDA ETAPA – O MUNDO DAS IMAGENS

Na segunda etapa, foi apresentado aos jovens o sistema de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, para que eles fizessem uma rápida preparação que os possibilitasse identificar situações de discriminação racial vividas por eles e construir um roteiro teatral considerando essas situações.

Depois da identificação das situações e a construção de, em média, três modelos de cena¹ em cada oficina, foram oferecidas aos grupos algumas técnicas de ensaio do arsenal do Teatro do Oprimido para que se desse melhor acabamento estético às cenas construídas pelos integrantes das oficinas.

Com os modelos de cena prontos, os jovens apresentavam, teatralmente, as experiências onde eles foram discriminados, na maioria das vezes, em órgãos do Estado (escola, polícia, hospitais), tendo como motivação a diferença e a intolerância racial.

Nessas apresentações, ficava claro quanto os direitos humanos são violados na população afrodescendente. Desde a impossibilidade de manifestar suas crenças religiosas até o impedimento de um atendimento médico, os modelos de cena serviam como um desfile de denúncias contra a situação de extermínio a que é condenada a população afrodescendente no Recife.

¹ Na Poética do Oprimido, trabalha-se com a concepção de “modelo de cena” para denominar o que normalmente chamamos de cena ou sketch teatral. No “modelo de cena” a situação apresentada não é resolvida em si. Nela o personagem protagonista-oprimido não consegue alcançar seu desejo a fim de estimular a platéia a intervir na cena, experimentando alternativas que possibilitem a desconstrução das opressões apresentadas.

OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: O ABORTO DA CIDADANIA

O conceito de cidadania passou a ser muito badalado nos últimos anos no Brasil. Porém, como é de costume, a parcela da sociedade que concentra as riquezas logo se responsabilizou por uma ação de esvaziamento do verdadeiro sentido que essa palavra representa. Dallari (2002) define cidadania como “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Na prática, podemos perceber que tudo que se tem feito em nome da cidadania pelas forças centralizadoras de poder e riquezas no Brasil não refletem esses interesses apontados pelo autor na definição acima. O que se tem visto, normalmente, é uma grande farsa em que a população, ignorante de seus direitos e muito consciente de seus deveres, sempre é colocada diante das câmeras da televisão cortando o cabelo, fazendo exame dentário e tirando documentos como se isso significasse o pleno exercício da cidadania.

Essa noção equivocada de cidadania causa danos irreparáveis à camada mais pobre da população uma vez que atinge, em cheio e com grande força, os centros de formação do cidadão: a escola. Desgastada por uma política de sucateamento pelo achatamento salarial, pela falta de manutenção dos espaços, de investimento em tecnologias e da eficiente capacitação de professores, a escola pública começa a se apoiar, cada vez mais, nos conceitos equivocados e mal-intencionados que esse poder centralizador de riquezas oferece diariamente por meio de seus meios de comunicação.

Por outro lado, a escola privada busca manter essas disparidades a fim de fomentar a manutenção do poder nas mãos daqueles que a sustentam mediante pagamento de mensalidades e taxas.

A população afrodescendente sofre de tal modo com esse quadro de destruição da sua identidade pelo fato de estarem freqüentando esses espaços que servem aos interesses de uma minoria da sociedade brasileira. Os resultados dessas ações “educacionais” são visíveis em cada sinal de trânsito, cada página policial de jornais de grandes cidades, nas intermináveis filas de desempregados, nas celas de presídios e em quaisquer locais onde se concentrem pessoas em situação de opressão no País.

Paradoxalmente, o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos lista em seus princípios os seguintes referenciais, entre tantos outros:

- A construção de uma cultura de Direitos Humanos é de essencial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas.
- A educação em Direitos Humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo,

sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira. (BRASIL, 2003).

Ainda no mesmo documento, apontam-se como linhas de ação as seguintes prioridades entre outras:

- Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância.
- Trabalhar questões relativas aos Direitos Humanos e temas sociais nos processos de formação continuada de educadores, tendo como referência fundamental as práticas educativas presentes no cotidiano escolar.
- Apoiar e incentivar a produção e manifestação cultural dos jovens, e;
- Promover experiências de formação dos estudantes como agentes promotores de Direitos Humanos.

Porém o que se vê na prática, em qualquer uma dos milhares de escolas municipais, estaduais, federais, públicas ou privadas no País, é justamente o oposto do que orienta o documento oficial de Educação em Direitos Humanos. Voltadas ao fetiche da aprovação no vestibular, as escolas assumem abertamente a opção de não cumprir o que consta na determinação do Governo Federal a fim de atender às necessidades da classe dominante no País, ou seja, subtrai da população menos favorecida o direito a uma educação que seja “um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida” (Dallari, 2002).

Com isso, os jovens participantes das oficinas, assim como qualquer morador da periferia das grandes cidades como o Recife, vêem-se diante de um mundo em ruínas, onde sua identidade lhes é negada, afastando-os da possibilidade de se identificar como afrodescendente, tirando-lhes o orgulho de ser negro e imputando a cada um deles uma culpa que não lhe cabe; são obrigados a assumir uma identidade que não é sua, sendo imposta pelo currículo implícito que a escola oferece ao reproduzir nas suas diretrizes pedagógicas os interesses do capitalismo selvagem que impera no Brasil.

O ESPELHO MÁGICO

[...] tudo que é forçado deturpa o intuito da representação, cuja finalidade, em sua origem e agora, era, e é, exibir um espelho à natureza; mostrar à virtude sua própria expressão; ao ridículo sua própria imagem e a cada época e geração sua forma e efígie.

(Shakespeare, Hamlet)

Em *Hamlet*, Shakespeare (1988) usa a fala de seu personagem central para descrever o poder que o teatro tem de servir como um referencial das suas ações para o ser humano. “Todo mundo atua, age, interpreta”, afirma Boal (1999). Indo mais além, ele afirma que “o teatro é algo que existe dentro de cada ser humano [...] a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial”.

Nas oficinas, o teatro foi o meio escolhido para dar suporte ao resgate das situações vivenciadas pelos jovens justamente por acreditarmos que o teatro oferece essa possibilidade de revelar o mundo de uma forma lúdica para o ser humano.

Oriundos de uma escola que lhes esconde o tempo todo sua identidade racial e, pior, ainda os estimula a não enxergar nem reagir às discriminações raciais a que são submetidos, certamente os participantes das oficinas não poderiam dar depoimentos diferentes dos que eles ofereceram no início das atividades: “Nunca fui vítima de racismo”, afirmam eles com frequência. Outros já percebem a atitude racista dos colegas de escola ao relatarem os apelidos e formas como são tratados: “Tição; negro safado, manequim de cemitério; picolé de piche”. São algumas dessas formas, ditas “carinhosas”, que ocultam uma ideologia racista e, o mais grave, um comportamento autodepreciativo do jovem afrodescendente, que, segundo Kepp (1996)[...] “é, às vezes, uma defesa prévia contra os preconceitos alheios. É uma estratégia eu insulto a mi mesmo antes que você possa me insultar’.”

Porém, após uma breve leitura que buscava esclarecer alguns conceitos como ideologia, racismo, preconceito racial e discutir também alguns dispositivos legais que tratam das relações raciais, os jovens – ao serem apresentados à técnica de colagem de depoimentos para a construção de um texto de Teatro-Fórum – perceberam que eram, sim e com frequência, desrespeitados e até mesmo submetidos a situações e condições de desigualdade por conta da sua descendência.

Em suma, esses jovens em seus relatos, transformados em textos teatrais, mostravam as várias faces do preconceito que sofre, diariamente, a grande maioria da juventude do Recife. Em uma das histórias apresentadas no bairro do Ibura, por exemplo, uma jovem relatou uma experiência vivida por uma criança negra que, ao ser indicada como par de um menino branco para o baile de formatura do ABC, foi alvo da recusa dos pais dele, que diziam querer um par “mais bonito” para dançar com o filho na festa da escola.

Outro caso de racismo desvelado na oficina do Ibura foi apresentado por um rapaz que, ao ir a uma agência em busca de emprego, foi apontado como o responsável pelo sumiço de um telefone celular de uma das atendentes mesmo ninguém tendo provas nem testemunhas do furto.

Já em Santo Amaro, uma das histórias apresentadas mostrava a frustração de um grupo de jovens que ia apresentar um número de dança afro em uma festa de sua escola, mas foi impedido por causa do preconceito da direção da unidade de ensino, que qualificava a dança como “ritual de magia negra”, e “a escola não era lugar de se fazer macumba”.

Além dessa situação, em Santo Amaro foi possível observar um caso muito comum de discriminação a que esses jovens são submetidos. Outra cena apresentada pelos jovens mostrava a situação de uma garota que, ao ir até a casa de uma amiga, num edifício equipado com dois elevadores, foi encaminhada ao elevador de serviço pelo porteiro do edifício, também negro, que dizia estar apenas cumprindo ordem.

Uma das mais constrangedoras situações presenciadas por jovens negros que se dirigiam ao banco para realizar pagamentos foi serem identificados na agência como possíveis assaltantes, tendo o acesso negado, o que os obrigou a se deslocar até outro banco para realizar os pagamentos.

Após a prática do fórum, os resultados pareciam tão satisfatórios que alguns jovens já esboçavam alguns indícios de reação a essas situações.

Eduardo,² morador do bairro do Pina, percebeu que a forma como alguns de seus amigos e colegas de escola o tratavam não era bem um jeito carinhoso, como ele pensava, após observar na oficina que as religiões africanas sempre foram (e ainda são) perseguidas pela ideologia racista predominante no Brasil, relacionadas com cultos demonistas por serem religiões trazidas pelos seus ancestrais. Ao final da oficina, ele afirmou, com orgulho perceptível nos olhos, que “a oficina vai ajudar na minha vida, principalmente porque vou poder enfrentar as pessoas que me chamam de macumbeiro sem sentir vergonha do que faço, pois eu gosto de tocar lá no xangô” – Eduardo é ogã.³

Ricardo, jovem participante da oficina oferecida em Santo Amaro, mostra que talvez seu temperamento explosivo possa ser moderado: “Comigo era assim, se alguém me discriminasse, eu ia logo pra cima, pra meter a mão, resolvia logo no tapa. Agora, eu penso diferente. Agora sei que tem uma lei, e eu posso ir chamar a polícia e dar parte.” Essa fala reforça a afirmação de Lima (1980), que, no seu ensaio *A Violência como Resposta à Frustração*, afirma: “Nenhum animal, inclusive o homem, é violento, salvo se profundamente frustrado em seus objetivos.” Não é difícil acreditar que esse jovem, ao prestar esse depoimento, se mostrava frustrado por não entender o motivo que levava as pessoas a discriminá-lo, ou se sentia de tal maneira por não conhecer nenhuma estratégia de defesa das agressões sofridas.

O resultado de uma informação apreendida sobre a legislação que ampara esse jovem, aparentemente, já lhe oferece motivo suficiente para acalmar esse instinto de violência que emana dele toda vez que se vê discriminado. Ao invés de dar continuidade à roda da violência,

2 Daqui por diante, serão atribuídos nomes fictícios para resguardar a imagem dos jovens que ofereceram suas experiências para compor este documento.

3 A tarefa de um ogã, confirmado pelos búzios, de acordo com Pinto e Freitas (1972), consiste em abrir e fechar um terreiro, além de cantar para todos orixás em todos os rituais. Além dessas responsabilidades e de acordo com sua característica, o ogã também é responsável pela conservação, limpeza e encouramento dos tambores, não sendo permitido a outra pessoa tocar nesses tambores.

esse jovem, no seu depoimento, já aponta para uma situação em que ele atuará como um cidadão consciente de seus direitos e cumpridor do seu dever em denunciar aqueles que praticam atos contra uma raça.

Outra aluna, Marcela, da comunidade do Ibura, ao final da oficina, lembrou no seu depoimento que “[...] as pessoas vão presas por não conhecerem seus direitos; pensa que, por ser pobre, preto ou mulher, tem de se preso. Isso está errado. A mulher deve ser afoita sim e enfrentar esses problemas com a lei do seu lado, porque a lei existe”.

Por fim, Maria, também integrante do grupo do Ibura, retratou o que foi experimentar essas informações sobre a identidade racial por meio do Teatro do Oprimido: “A gente tinha medo de que essas informações morressem aqui. Queríamos uma oficina que nos ajudasse, que nos desse informações, mas que também nos causasse o efeito multiplicador. O teatro feito aqui dá pano pra muita manga, com certeza.” Nessa referência, a jovem nos faz lembrar das palavras do arte-educador Marco Camarotti (2001), que, ao estudar as origens do teatro do povo do Nordeste, afirma:

[...] todos os homens são capazes de se expressar e expressar o seu ambiente de maneira divertida e eficaz, movidos pelo estímulo que tem guiado a humanidade para a emocionante experiência do jogo, da brincadeira, da representação, desde os primeiros momentos de sua existência; uma experiência que torna possível aos homens o reconhecimento de sua própria natureza e das estruturas de vida e da sociedade, aprendendo e, simultaneamente, fortalecendo ou renovando os valores de seu sistema social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, e levando em consideração as experiências relatadas anteriormente, pode-se observar que a arte tem muito a contribuir com o processo de construção de uma identidade racial na cultura brasileira.

Schiller, filósofo alemão, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, defendia a idéia de que “é mediante a cultura, ou educação estética, quando se encontra no ‘estado de jogo’, contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis” (Schiller, 1995). Essa experiência de jogar leva o homem a um estado de consciência que o coloca como um ser mais completo, ou como dizia Schiller (1995):

O homem joga somente quando é homem no sentido pleno da palavra e somente é homem pleno quando joga. No ‘impulso lúdico’, razão e

sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão; pode-se afirmar, então, que essa 'disposição lúdica' suscitada pelo belo é um estado de liberdade para o homem.

O processo vivido na Oficina Construção da Identidade Racial na Cultura Brasileira pode oferecer a esses jovens oprimidos a possibilidade de jogar com o mundo que o cerca mediante a prática do Teatro do Oprimido. Ao observar o outro em cena, eles puderam ver suas ações e atitudes. Eles observaram que nem sempre suas estratégias são as mais eficazes na batalha pela sobrevivência numa cidade tão excludente. Os jovens puderam perceber que é preciso muito mais que pensar para resolver os problemas. Durante as práticas, eles observaram, pensaram, atuaram... e erraram! Diante da percepção do erro, que nesse momento começa a ser percebido, como dizia Paulo Freire, como “uma tentativa do acerto”, esses jovens começaram a trilhar um caminho sem volta. O caminho da construção do conhecimento e do pertencimento de uma identidade racial que lhes foi negada desde que eles começaram a travar suas relações com o mundo, seja no seio da família, seja na escola.

Nessa relação, equilibraram-se razão e sensibilidade a fim de desconstruir conceitos estabelecidos em crenças de superioridade de uma raça sobre a outra, que desconhecem a idéia de que só existe uma única raça no mundo, a raça humana. Por isso mesmo, por esse equilíbrio vivenciado nas oficinas, os jovens puderam, então, anular a supervalorização de uma instância racional sobre uma instância sensível, e o resultado dessa equalização de forças foi a superação das opressões apresentadas nos modelos de cena apresentados em quase todas as oficinas realizadas.

Era interessante ver os jovens – que no processo de educação formal (aquele pensado por e para a classe dominante), não conseguem formular respostas para os exercícios e problemas que os professores levam à sala de aula – darem respostas enérgicas, bem elaboradas, articuladas intelectualmente e, em alguns casos, milimetradas para resolver os problemas propostos por eles mesmos nos seus modelos de cena. O interesse em transformar a realidade que se apresentava naquele momento das oficinas levou esses jovens, considerados muitas vezes como fracasso educacional, a elaborar estratégias de superação dos problemas apresentados.

Mais que elaborar soluções, nas oficinas, no momento dos debates teatrais, havia uma prática de comunhão, de respeito pela fala do outro, de reconhecimento da individualidade de cada ser que ali estava presente. Havia uma crença no ser humano que se expunha e se via em cena que superava qualquer diferença racial, de credo, de origem, etc.

Naquele momento de interferência dos jovens nos modelos de cena apresentados, no momento em que o espectador assume o papel de espectador no teatro-fórum, os jovens

rompiam com uma série de limitações e frustrações que lhes foram impostas por todos os anos de educação escolar e lhes imputavam o direito de calar apenas diante dos fatos com que eles não concordassem. No momento das intervenções, os jovens eram livres para falar e fazer o que quisessem (a única indicação era não agredir o outro ator fisicamente), e essa livre expressão artística é que dá a esse aluno a consciência do seu tempo ideal e o levará a buscar o ser mais, que, segundo Freire (1993), “é uma condição histórica do homem”.

Podemos, então, arriscar um palpite de que esses jovens podem ter iniciado na oficina de identidade racial uma busca pelo seu ser e pelo orgulho de ser quem é, que nunca mais poderá ser roubado dele, pois, como disse o aluno Eduardo ao final da oficina realizada no bairro do Pina: “Agora eu tenho fé na minha cor negra. Sou baiano, catimbozeiro sim, e daí?”

Pode-se perceber nos jovens o desejo de dar continuidade ao processo de combate ao racismo que eles sofriam, iniciado ali, no espaço da oficina. No bairro do Ibura, por exemplo, uma das integrantes mostrou-se bastante estimulada a dar continuidade à oficina, manifestando o desejo de formar um grupo de teatro com os participantes e, assim, poder dar continuidade à discussão e incluir a população do bairro no processo de busca e conscientização sobre o racismo a que estão sujeitos.

Desse modo, a Oficina Construção da Identidade Racial na Cultura Brasileira, proposta pela Rede Solidária de Defesa Social, faz cumprir as indicações do Governo Federal no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no capítulo destinado à Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nas linhas de ação número 7, 12 e 21, atuando em função de fazer valer o direito que os jovens têm de “ser formados em espaços que valorizem as suas raízes culturais” (linha de ação n.º 12), bem como oferecendo suporte para a formação de “uma mentalidade e identidade individual e coletiva”, além de “estimular os jovens a assumirem o papel de agentes promotores dos Direitos Humanos” (linha de ação n.º 21).

Essa ação, promovida pelo Gajop, assume, assim, o papel de uma ação necessária e providencial diante do caos em que se encontra a educação brasileira atualmente, que pode, muito bem, ser ilustrada pela famosa frase do escritor irlandês Georges Bernard Shaw, citada por Duarte Júnior (2002): “Minha educação só foi interrompida nos anos em que freqüentei a escola.”

REFERÊNCIAS

- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- CAMAROTTI, M. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: UFPE, 1999.
- _____. [Palestra ministrada para a oficina de formação de educadores, promovida pela Rede Circo do Mundo – Brasil]. Jaboatão, 6 maio 2004.
- _____. **Resistência e voz: o teatro do povo do Nordeste**. Recife: UFPE, 2001.
- DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, J. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- KEPP, M. **A face dissimulada do preconceito no Brasil: mito da harmonia pluralista no Brasil esconde intolerância social**. Folha de S. Paulo, 25 ago. 1966. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/comportamento/facepreconceito.html>. Acesso em: 16 de out. 2005.
- LIMA, L. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.
- PEIXOTO, F. Apresentação. In: BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- PINTO, T.; FREITAS, B. **Umbanda: guia e ritual para organização de terreiros**. Rio de Janeiro: Editora Eco, 1972.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1988.

SEGUNDA PARTE



A segunda parte é composta por dois artigos que buscam avaliar as oficinas pedagógicas a partir da análise dos discursos dos jovens participantes daquelas experiências de oficinas na tentativa de compreender quem é aquele jovem, o que ele pensa de si e do mundo ao seu redor e como ele interage com o social.

Discutindo o processo educativo, a avaliação das oficinas está situada no processo de aprendizagem como um instrumento para pensar sobre os limites e avanços da intervenção social voltada para dar sentido ao protagonismo juvenil.

QUE PENSAM OS JOVENS?

■ MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS E RENATA LIRA DOS SANTOS ALÉSSIO

A adolescência é freqüentemente definida nos manuais de Psicologia como uma fase de transição, de busca da identidade e de acirramento de conflitos. Embora alguns teóricos ressaltem a influência do contexto social no desenvolvimento humano, destacam, em geral, as características de cada fase dando, por vezes, a impressão de que tais características são universais. Ao falar de adolescência, por exemplo, as ciências humanas e sociais parecem concebê-la como uma fase única, desconsiderando a heterogeneidade de adolescências existentes em função do momento histórico e do contexto socioeconômico e cultural em que ela se constrói.

O Brasil, maior país da América Latina, tem uma população de 169.872.856 de habitantes, dos quais 34.092.223 são jovens com idade entre 15 e 24 anos, o que representa 20,06% da população total (IBGE, Censo 2000). Entretanto, essa população jovem vive em um país marcado por profundas desigualdades sociais. Os resultados do Censo 2000 demonstram que, no Nordeste, 40,5% dos trabalhadores ganhavam até um salário mínimo, o que parece ressaltar as dificuldades econômicas da população. Em um contexto social como esse, que tipo de juventude se constrói? Como se situam esses jovens com relação aos seus projetos de vida?

Muito se fala sobre o jovem e, em geral, associa-se juventude à rebeldia, transgressão, às drogas, à sexualidade e violência. Entretanto, raras vezes se pergunta o que pensam sobre esses temas.

O mundo social é povoado de significados e representações; logo, ter acesso às representações relativas a um objeto social qualquer possibilita o acesso às formas de pensar e de agir com relação a esse objeto. Além disso, possibilita compreender como o sujeito se situa diante desse objeto. Desse modo, pode-se compreender a influência dessas representações sobre o comportamento e a identidade do sujeito.

Parte-se do pressuposto de que o sujeito se constrói nas interações sociais em um dado contexto histórico e socioeconômico. Assim, a construção do mundo subjetivo deve ser compreendida a partir dos elementos objetivos da sociedade. Assim, pode-se então vislumbrar a ponte entre o mundo individual e o mundo coletivo na perspectiva de um processo sempre em construção.

Se pretendermos compreender a teia de significados construída por grupos de sujeitos a respeito de objetos sociais, sem sermos meramente descritores do seu conteúdo, podemos buscar a contribuição da teoria das representações sociais, o que implica, por vezes, o constante movimento entre a psicologia, a sociologia, a história e a cultura. Assim, a reconstrução e reelaboração das informações obtidas, a matéria-prima pela qual se elaboram novos significados, a ressignificação do novo, a apropriação individual do pensamento social são elementos essenciais para a compreensão da dinâmica das representações.

Ao desenvolvermos um trabalho utilizando a teoria das representações sociais, estamos buscando apreender as teorias de senso comum que subsidiam a “ordem natural” do mundo social, isto é, tentamos apreender o conteúdo e a lógica social subjacente às teorias de senso comum que explicam e justificam a realidade social e guiam as práticas de diferentes grupos com relação a determinados objetos. As representações são meios pelos quais podemos explicar o comportamento, as práticas, os sentidos dados à realidade social, a construção mesmo da realidade social.

Representar um objeto social é construir formas de pensar e explicar esse objeto. Construir uma representação social de um objeto é compartilhar os modelos de pensamento e de explicações existentes na sociedade, que são reconstruídos pelos sujeitos ao longo do seu processo de socialização.

É fundamental ter acesso a essas representações na medida em que elas fornecem indícios sobre as formas de pensar e agir relativas aos objetos sociais e, por consequência, relativas a si mesmo em face da realidade social subjetivamente apropriada.

Apreender as representações sociais dos jovens acerca de alguns objetos sociais, no âmbito de uma ação de intervenção, permite pensar e questionar os modelos que parecem “naturais” tendo como objetivo final uma realidade social diferente. Nesse sentido, o trabalho de intervenção é forçosamente uma proposta transgressora. Busca-se transgredir

com aquilo que parece natural, a “ordem das coisas”, como afirma Auge (1999), a realidade social tal como ela é pensada e construída, para que se possa provocar uma mudança. Na intervenção, negociam-se os saberes, o que leva muitas vezes ao rompimento de alguns elementos das teorias de senso comum, ou mesmo de modelos de pensamento adotados, com o objetivo final de provocar mudanças na realidade social alterando as práticas sociais relativas a tais objetos.

Neste trabalho estão reunidos os registros das discussões realizadas em oficinas temáticas, com jovens moradores de seis bairros da Região Metropolitana do Recife. As oficinas foram promovidas pelo Gajop em parceria com outras instituições e buscavam gerar um espaço de debate sobre assuntos como identidade, juventude, sexualidade, afrodescendência e família nos encontros que ocorreram entre 2003 e 2004.

Assim, o conjunto de textos que refletiam a síntese das discussões ocorridas em cada oficina, com base nos temas indutores, foi objeto da análise realizada com apoio do software Alceste (REINERT, 1990).

O trabalho de análise dos dados foi realizado no Laboratório de Interação Social Humana (Labint) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, que tem as Representações e Práticas Sociais como uma de suas linhas de pesquisa.

A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

A proposta de análise dos textos foi operacionalizada com o recurso técnico do Alceste, um programa desenvolvido por Max Reinert com o objetivo de efetuar análises automáticas em dados textuais (entrevistas, questionários, artigos de jornal, etc.), buscando extrair do texto as estruturas mais significantes.

O autor parte do princípio de que em um texto qualquer as distribuições das palavras raramente ocorrem de forma casual. Desse modo, o software trabalha com um método de fracionamento sucessivo do texto, buscando recuperar as oposições entre as palavras e as classes de enunciados mais representativas. Palavras que aparecem juntas no texto são colocadas em uma mesma classe em oposição a outras classes. Formam-se, assim, classes de palavras significativas e a relação entre elas.

Como afirmam Martins, Trindade e Almeida (2003, p. 558-559):

[...] a análise estatística efetuada pelo Alceste no corpus consiste em uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), para isso primeiramente o programa efetua uma matriz de palavra por unidade contextual (afirmações) com o objetivo de investigar semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras visando identificar padrões repetitivos de linguagem. O conjunto das unidades contextuais na

matriz de indicadores inicial constitui a primeira classe. O objetivo da CHD é conseguir uma divisão dessa classe em duas, da maneira mais nítida possível, de tal forma que as duas classes não contenham palavras sobrepostas.

Obtém-se, com sucessivas análises, a posição de cada classe e a relação entre elas sob a forma de uma árvore (o dendrograma). O software indica, ainda, trechos do texto nos quais aparecem as palavras mais significativas que compõem cada classe. De posse dessa informação, é possível ao pesquisador verificar o contexto em que foi produzida cada palavra de uma classe, podendo, assim, recuperar o sentido das palavras classificadas.

AS OFICINAS: “MATÉRIA-PRIMA” DA ANÁLISE

Os dados obtidos foram distribuídos em quatro classes que podem ser compreendidas por dois eixos: o eixo das construções coletivas (classes 1, 5 e 2) e o eixo dos projetos pessoais – classes 3 e 4 – (Figura 1).

É importante salientar que cada classe é apresentada com um conjunto de palavras e o valor do Qui Quadrado (χ^2) referente à palavra. Para obter o sentido de cada uma delas, assim como do conjunto de palavras que foram reunidas em uma classe, é necessário que se volte ao contexto em que elas foram produzidas. Assim, o Alceste oferece trechos do texto em que as palavras de cada classe aparecem, permitindo, assim, que se compreenda o sentido dado pelos sujeitos.

No caso dos dados deste trabalho, chama especialmente a atenção o fato de que o eixo das construções coletivas reflete as diferenciações dos temas das oficinas, ou seja, sexualidade (classe 2), cultura e cidadania (classe 5) e a avaliação do trabalho realizado (classe 1). No eixo dos projetos pessoais, destacam-se a família (classe 3) e a relação feita entre projetos futuros e violência (classe 4). Analisaremos cada classe separadamente e a relação que elas estabelecem entre si. Nos trechos de fala dos sujeitos, destacaremos em negrito as palavras que compõem a classe.

CONSTRUÇÕES COLETIVAS				PROJETOS PESSOAIS					
CLASSE 1 AVALIAÇÃO	CHI2	CLASSE 5 SEXUALIDADE	CHI2	CLASSE 2 CULTURA E CIDADANIA	CHI2	CLASSE 3 FAMÍLIA	CHI2	CLASSE 4 PROJETOS DE VIDA E VIOLÊNCIA	CHI2
Foi	9.49	Fonte	47.12	Cultura	19.64	Amor	57.51	Aproximo	20.75
Mas	9.82	Responsabilidade	36.36	Dados	10.94	Carinho	65.45	Distancio	14.18
Aqui	20.79	Acontece	14.24	Dança	10.94	Compreensão	44.49	Família	18.67
Era	9.02	Amor	18.13	Escola	23.82	Família	44.5	Gosto	35.00
Gente	22.6	Camisinha	24.98	Professor	12.45	Mãe	35.29	Melhorar	27.9
Isso	10.73	Feito	35.05	Situação	13.79	Minha	25.88	Minha	12.65
Eu	22.6	Homem	48.18	Dos	9.89	Respeito	48.68	Paz	22.61
Fosse	7.46	Necessário	14.24	Os	9.48	União	35.66	Penso	36.34
Falar	6.81	Prazer	71.88	Conselho	8.14	Unida	53.84	Quero	51.01
Porque	6.81	Sem	24.1	Direito	9.73			Sonho	35.00
Sei	7.46	Sexo	71.88	Falta	9.90			Tenho	35.17
		Você	14.96					Ter	19.33
								Violência	21.91

AS CONSTRUÇÕES COLETIVAS

Classe 1: Avaliação das oficinas

Segundo o relato dos animadores, os sujeitos avaliaram as oficinas de forma extremamente positiva, como pode ser observado no trecho da fala de um jovem:

— Gostei. **Era bom** que os outros participassem até o final. Ficaram dúvidas; **não sei** de que, nem quais, **mas** ficaram. Estar **aqui foi um** grande desafio, mudei a **hora** da minha aula, **conheci uma jovem** da comunidade, da minha própria comunidade.

A participação nas oficinas provocava interesse, vontade de compartilhar com outros (“era bom que os outros participassem até o final”), possibilitava o contato com outros jovens. Assim, as atividades ali desenvolvidas se constituíam como um desafio que provocava, até mesmo, a mudança de horário de outros compromissos desde que possibilitasse a participação. A participação representou, ainda, uma possibilidade de discussão sobre

o cotidiano e sobre os projetos de vida de cada um. Evidentemente, a continuidade do trabalho ali desenvolvido é desejada pelos jovens tanto no que se refere aos ganhos pessoais como ao enriquecimento coletivo:

— **Não** tem nada se isso **aqui** permanecesse, **oficina juventude e identidade**; assim teria **coisa** boa aqui. Na outra **oficina** sobre educação, a **gente aprendeu** nossos direitos.

— A **gente quer** tudo de **bom** para a comunidade. A **gente** que está **aqui** pode fazer o **bem**, alguma **coisa** e **quem** está aí **fora** precisa fazer sua parte **também**.

— Se **não fosse ela**, eu estava perdida. As financiadoras, as ONGs **só** estão investindo nas crianças, enquanto podia fazer **isso**, os cursos oferecidos para a **gente**, que quer uma **coisa** mais séria.

As oficinas parecem ter trazido, para esses jovens, novas formas de conceber o mundo e pensar sobre si mesmo. Diferenças, preconceitos, juventude, sexualidade são temas levantados por eles como momentos importantes de aprendizagem pessoal que pode ser levada a outras pessoas.

Os jovens revelam uma preocupação com sua comunidade, apresentando um desejo de mudança, de melhoria, de desenvolvimento. Os jovens atribuem a si mesmos um papel ativo nesse processo de transformação social “a gente que está aqui pode fazer o bem, alguma coisa [...]”. Essas falas se distanciam de uma idéia recorrente no senso comum de que a juventude, de forma geral, não está interessada na dinâmica dos problemas sociais. São discursos que sugerem um desejo de engajamento comunitário nas manifestações culturais e na defesa de uma identidade de grupo (“a gente adora macumba, mas o povo diz: ‘olhe aquela macumbeira safada’”), como se pode observar nas seguintes passagens:

— As crianças ainda **querem muito** brincar. A **gente** adora macumba, **mas** o **povo** diz: ‘olhe aquela macumbeira safada’. **Foi** ‘massa’. O que agente aprendeu pode levar para os outros; aprendeu a raciocinar. **Foi** ruim quando as pessoas **não** prestaram atenção, e ficavam perguntando a toda a **hora porque não** entendiam nada.

— Eu **não sabia onde** eu **era jovem** e **onde** eu **era** adulto, nem **quem era adolescente** ou **jovem**; **para** mim, **era** tudo igual. Eu fiquei mais confusa com relação ao **jovem**. **Quem** é? Eu **não sei** se sou **jovem** ou **não**, eu **não sei** o que é ser **jovem**. Eu **não sabia** que **tinha** essas **coisas** da **juventude**, conferência, projetos, esses espaços na política. Eu **gostei** de saber disso.

— **Foi bom**. A **gente aprendeu** um monte de **coisas** sobre sexualidade, relações de gênero e que **somos** iguais e **diferentes**. **Foi bom**.

— As pessoas que sofrem preconceito **também** têm preconceito, **porque** quando alguém pergunta **onde** você mora, **muita gente não**

diz que mora no **Coque**. Mas se disser, **não** conseguimos emprego. Ora, em todo lugar tem violência.

De modo geral, pode-se observar que as oficinas trouxeram para esses jovens novos elementos de compreensão do mundo. Alguns desses elementos discutidos nas oficinas aparecem em classes separadas (classes 5 e 2). A classe 5 é fortemente relacionada com a classe 1 embora se destaque pela contribuição do discurso relativo à sexualidade.

Classe 5: Sexualidade

A classe 5 é fortemente marcada pelas questões dos jovens relativas à sexualidade. Vale ressaltar que esse foi um dos temas das oficinas. O que chama a atenção é o conjunto de questões que eles abordam, demonstrando curiosidade e desconhecimento sobre a sexualidade. Isso explica, talvez, a ênfase dada por eles à sexualidade na avaliação positiva das oficinas tal como aparece na classe 1. Local em que se pode falar livremente e colocar as questões que os afligem, as oficinas sobre a sexualidade parecem trazer um saber necessário ao jovem, servindo ainda de espaço de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez.

- Por que **quando uma mulher** é virgem e na primeira vez que **tem** relação **sexual** sai sangue da vagina dela? Explique o que **significa** sífilis. Nos **filmes** pornôis, o **homem** aplica **uma** vacina no pênis; essa vacina faz mal a saúde? Por que os meninos ficam ansiosos para **fazer sexo**?
- **Homem** não chora. Engula o choro! **Fonte** de **prazer**, o **sexo com responsabilidade** é como feijão e arroz, porque comemos todo **dia**. **Diga** para mim os locais em que sentimos mais **prazer**. Por que **quando você** está transando sem camisinha e está perto de gozar, você não **consegue** tirar por causa da sensação?
- **Quais** são as maneiras de sentir **prazer** sem que **aconteça** a penetração? O que é impotência e se ela **tem** cura? **Existe** a impotência feminina? Pessoas de 75 anos **têm capacidade** de **fazer** amor **com uma** de 16 anos? Orientar sobre proteção, **sexo**, tudo que rola e as conseqüências.

Curiosidades comuns a qualquer jovem, necessidade de compreender seu corpo e a relação com o outro contribuem para a formação dessa classe. Entretanto, essa não é a única preocupação entre os jovens. A cultura aparece também como uma classe distinta, porém ainda ligada ao eixo das construções coletivas.

Classe 2: Cultura e cidadania

Os elementos da cultura e da cidadania são trazidos no discurso dos jovens pela sua falta. Eles expressam com clareza as deficiências existentes em sua comunidade, sobretudo no que tange ao universo escolar. A escola é ainda percebida como lugar de preparação para o mundo e, mais particularmente, para o mercado de trabalho, mas também espaço de cultura. Nessa classe, os discursos dos jovens e dos animadores das oficinas se confundem. A orientação dos profissionais, assim como a fala dos jovens, aponta para as dificuldades existentes. Diante das deficiências apresentadas pela escola, ressalta-se a necessidade de maior participação do jovem nas decisões da escola e maior cuidado dos dirigentes.

- Os **jovens estão** esquecidos **pela escola**. Há promessas de aumentar o quadro de **professores**, a merenda deixa a desejar, **faltam atividades culturais**, teatro, **dança**, afro.
- Os governadores teriam de fiscalizar as **escolas para saber** a real **situação** do universo escolar. Reunião de integração **aluno e professor**. **Participação** dos pais na **escola** a fim de acompanhar o desempenho **dos filhos**. Reforma das **escolas** objetivando melhoria do **espaço** físico.
- A **escola** é uma segunda casa, meio de comunicação, porta de entrada **para** o mercado de **trabalho**. Ser **cidadão** é respeitar, **exercer seus direitos** e deveres na **sociedade**.

Uma queixa recorrente é a relação com os professores. Embora percebida como uma segunda casa, a escola não se constitui um espaço de discussão dos jovens sobre sua comunidade e seus problemas; exceção feita a uma professora, destacada por eles como estabelecendo uma relação de amizade.

- A direção **da escola** não consulta **os jovens**, toma as decisões e pronto. **Temos** o sentimento de não ser **nada**. Não há essa **relação**. Aconteceu uma exceção, uma **professora**, Sandra, dialoga **sobre** a realidade **dos jovens da comunidade**. Existe uma **relação** de amizade com ela.

É interessante observar que os jovens salientam a falta de compromisso, de assiduidade, de qualificação e de respeito dos professores. Se, por um lado, os professores não parecem estabelecer um diálogo com os alunos, por outro, eles destacam a ausência de respeito, de interesse e a indisciplina dos colegas. Aqui caberia perguntar se a prática dos professores não seria direta ou indiretamente responsável pela falta de compromisso do aluno? Como se sentir pertencente a uma escola onde se percebe desinteresse e desrespeito do professor? Como se sentir comprometido com uma instituição onde eles sentem “não ser nada”?

- **Falta** acesso à informática, instalações inadequadas, **falta** segurança dentro do colégio. **Professor:** agressividade, não **sabe** ouvir; **falta diálogo**; qualificação, cumprir o horário das aulas. **Aluno:** respeito ao próximo; solidariedade; **falta** de interesse; indisciplina, vandalismo, destruição **dos** materiais **da escola**.
- [Falta] motivação **dos professores para** educar, e não só receber o salário, respeito entre **os professores**. Há **preconceito em relação** às roupas, muitos **alunos** não têm dinheiro **para** comprar farda, e a **escola** exige.

A preocupação dos jovens com a qualidade do ensino, seja do ponto de vista estrutural (ambiente, material didático), seja no que diz respeito à prática profissional do professor, faz-se presente em outras regiões do País, como atestam Cardoso e Cocco (2003) em pesquisa entre adolescentes de bairros periféricos de São Paulo. Segundo as autoras, os jovens “reclamavam que escola deveria contar com mais pessoal para orientar e conversar com os alunos e que existiam professores que não tinham interesse em ensinar” (CARDOSO; COCCO, 2003, p. 78).

Desse modo, a escola não é percebida como espaço de construção de cidadania e atendimento aos interesses dos jovens. Evidentemente, diante de tal falta, eles propõem a criação de espaços que possibilitem sua inserção na sociedade:

- Alguma **atividade para** o jovem **da comunidade do Pina**, como **projetos** educativos, oficinas, reciclagem, **danças**, teatro, artesanato, vários jogos, como handebol, vôlei, queimada, futebol, **cursos** profissionalizantes **para** vagas de um **emprego**.

Na ausência de uma escola que atenda às suas necessidades, os jovens reclamam a criação de espaços de aprendizagem, cultura, arte e profissinalização que os preparem para a entrada no mundo do trabalho.

- As meninas se **prostituem** por um real, um copo de cerveja. **Os** garotos fazem aposta **para saber** quem ganha mais meninas. **Falta** educação sexual. **Escola:** **preconceito, discriminação**, desigualdade; **precisa** de reforma; **falta atividade cultural**. A merenda servida é pouca e de péssima qualidade.
- O mesmo acontece com **os jovens** que fazem um **trabalho** de resgate **da cultura** negra através de **danças** e de músicas, como o maracatu. **Esses são** sempre malvistas **pela comunidade**, pois **são** taxados de ‘macumbeiros’ dentre outras coisas. Todo esse tipo **discriminação** incomoda **os jovens** que tentam se organizar através do resgate **da cultura** e **da** organização em grupos.

Para o animador da oficina, o que “pulsava: o desejo de ocupar **espaço na sociedade, exercer a cidadania, lutar contra a discriminação.**”

O jovem percebe-se como alvo de discriminação e preconceito:

— A própria **comunidade** não respeita **os jovens**. **Os** que participam de grupos de skates, por **exemplo, são** sempre taxados de marginais, mesmo **os** que ali **estejam para criar** uma opção e manter-se afastados das drogas.

Em um movimento de busca de espaço, eles citam a dança, o esporte como estratégias de afastamento da criminalidade. Entretanto, repetem a discriminação uma vez que afirmam que os outros jovens da comunidade “só querem saber de drogas”.

— **Danças**, afoxé e maracatu. Enfrentar a violência, ser feliz, praticar **esportes**. **Para** ser jovem na **comunidade** do **Pina**, não temos ajuda de ninguém para ter esses **espaços**, nem união, respeito, responsabilidade de ser jovem. A maioria **dos jovens** do bairro do **Pina** só quer **saber** de drogas.

A inserção e criação de grupos culturais aparecem como atividades capazes de garantir um lugar social ao jovem, que não encontra na escola e na comunidade um espaço de exercício e construção da cidadania. Segundo Magro (2002), atividades como hip hop (ou no caso mais específico em questão, como a dança afro e o maracatu) legitimam o agir do jovem como protagonista da cena social numa arena em que o trabalho coletivo, o engajamento e a comunicação oral transmitem e constroem simultaneamente um sentimento de pertença grupal, baseado em tradições, vivência étnica, pensamentos e desejos compartilhados.

OS PROJETOS PESSOAIS

Esse eixo, composto pelas classes 3 e 4, remete às representações de família dos jovens e sobre seus projetos de vida.

Classe 3: A família

A família aqui descrita é o modelo de família hegemônico na sociedade. A ideia de família que parece circular na sociedade é de uma “instituição afetiva” e harmoniosa, lugar de proteção do sujeito (“refúgio num mundo sem coração”, segundo Lasch, 1977), “base da sociedade”, enfim, uma “instituição abstrata, higiênica, nuclear e privada”, segundo Oliveira (2004). Essa parece ser a família pensada por grande parte dos sujeitos.

A idéia hegemônica de família ainda parece vinculada à família nuclear burguesa. Se do ponto de vista acadêmico, considera-se, como Neder (2004, p. 28), que “não existe, histórica e antropológicamente falando, um modelo padrão de organização familiar, não existe a **família regular**”; do ponto de vista das representações sociais, que circulam na sociedade, parece existir apenas esse modelo, mesmo que seja um padrão ideal de família a ser atingido a qualquer preço.

A família é pensada como núcleo de convivência harmoniosa entre pai, mãe e filhos, espaço de afeto e proteção.

– **Família é carinho, respeito, amizade, união, compreensão e amor. Meu avô e sua esposa, meu tio e sua esposa, minha tia e seu marido, eu e meu marido, minha irmã e seu marido, minha mãe e meu padrasto.**

– Abrigo, **união**, membros, **respeito**, felicidade, **amor. Minha família** representa **tudo** que escrevi. **Família**: comunicação, confiança, **união, amor, respeito, carinho, compreensão**, abrigo, admiração. **Minha família** é como o sol, que, a **todo** o momento, **está** presente e ilumina **minha** vida. **Minha família** é boa, é **unida**.

– **Minha família** é **tudo** para mim. A **minha família** é esta: **união**, paixão, **amor** e **carinho**. **Minha família** significa **meu** aconchego, conforto, **pois**, independente de qualquer coisa, **sempre** teve o **carinho** e a **compreensão** como base fundamental para **tudo**.

Apenas um depoimento foge do padrão de família ideal em que existe compreensão, união, felicidade e amor.

– Em **geral**, há falta de **respeito** uns com os **outros**. Acabar com a violência, a violência em **geral**. Não há diálogo entre as **famílias** e vizinhos, falta de **compreensão** por **parte** dos pais e **filhos**, colaborar uns com os **outros**, há falta de atenção.

Mais uma vez, os discursos dos jovens pernambucanos se aproximam do discurso dos jovens paulistas em relação à família: “[...] constatou-se que a família representa para os jovens uma instituição extremamente valorizada, mesmo quando a convivência não é percebida como uma experiência positiva.” (CARDOSO; COCCO, 2003, p. 78).

Classe 4: Projetos de vida e violência

Os projetos de vida expressos pelos jovens nas oficinas parecem ser construídos em contraposição ao mundo de discriminação e violência em que vivem. São projetos de ascensão econômica e social, de melhoria da qualidade de vida da comunidade, com a ausência da miséria e da violência. O futuro parece ser construído pela negação do presente.

— **Gosto de ver** crianças brincando, e não crianças brigando. **Penso em melhorar** nosso país. Meu **sonho** é terminar minha **casa**. **Gosto de ver pessoas** se dando bem na **vida**. Minha **idéia** é **ter** uma **boa** educação. **Quero ajudar** o próximo.

— **Melhorar a vida das pessoas da comunidade**. Não **quero violência, quero paz**. **Tenho** dúvidas **no** pensamento, para onde irei quando desencarnar? **Penso no** que me tornarei quando reencarnar.

— Não **gosto** de morte, **penso em** muita **saúde**. Meu **sonho** é ser veterinária, mas para chegar lá, **tenho** de estudar muito. Sentimento de **paz**, eu **quero paz** e alegria **no mundo**.

— Que Deus possa **ajudar** essas **pessoas** e que ele possa me **ajudar** a **ajudar** as **pessoas**. Me **distancio do** ódio, **violência** e desunião. Penso em chegar a ser uma cientista, formar família e ser feliz. **Gosto das pessoas**, mas **me distancio das pessoas** ignorantes e antipáticas.

— Me **distancio das** ‘fuleragens’, me **aproximo** do futebol. **Aproveitar** a **vida** e ser feliz, **ter** tudo que eu **quero**. Me **aproximo das** coisas **boas** e da minha família; me afasto **das drogas**.

— Não **gosto** da **violência, gosto** da minha família. Não **gosto de ver pessoas** com **drogas**, podiam estar estudando. **Sonho ver** nosso **país melhor**, que Lula pudesse dar condições para os alunos da escola **pública ter** emprego.

Sonho de ser feliz, de um mundo sem violência, de participação social. Sonhos nos quais a escola está presente como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho e do consumo. Segundo Sarti (2003, p. 85):

[...] os projetos, em que a idéia de melhorar de vida está sempre presente, são formulados como projetos familiares. Melhorar de vida é ver a família progredir. O trabalho é concebido dentro desta lógica familiar, constituindo o instrumento que viabiliza o projeto familiar e não individual, embora essa atividade seja realizada individualmente.

Podemos identificar esse projeto de mudança, de melhorar de vida, nos seguintes trechos:

— **Tenho** uma família que me ama e me apóia. Meu **sonho** é trabalhar, **ter** uma bicicleta. **Quero** distância das **pessoas** invejosas que **nem têm nem** querem que os outros tenham.

— **Melhorar** os **estudos** e com isso **melhorar** a comunidade. Não **quero** violência. Não **quero** ir. **Penso no desemprego** e em **saúde** para mim e minha família.

— **Sonho** ser veterinária. [...] **Queria** que todas as comunidades se livrassem da fome e da **violência**.

Saúde, trabalho e uma educação que permita a esses jovens ter um lugar no mercado de trabalho, ter uma profissão, uma casa, comprar uma bicicleta, afastar-se da violência e da miséria são projetos explicitados, que se contrapõem à realidade vivida atualmente. Uma realidade social na qual o ser e o ter constituem duas polaridades em constante tensão:

A esperança de uma oportunidade de trabalho está atrelada à esperança de ter uma casa, de ter um carro entre outras coisas. O esforço é valorizado, pois se acredita que é por meio do esforço pessoal que as oportunidades são alcançadas. Essa forma de pensar também se ancora no sistema econômico em que vivemos, que deposita no sujeito a responsabilidade de alcance de sucesso, desconsiderando que as oportunidades não são iguais entre as classes. (MARTINS, TRINDADE; ALMEIDA 2003, p. 567).

São projetos de inserção no mundo social, de busca de um lugar onde a miséria e a violência não tivessem espaço. Sonho de uma vida melhor para si e para o outro.

A análise dos dados nos revela formas de pensar compartilhadas pelos jovens em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social. Jovens que acreditam que o esforço pessoal poderá afastá-los da violência e da miséria que constituem seu cotidiano. Jovens que demandam da escola e dos professores maior compromisso com sua formação, um reconhecimento deles como cidadãos.

O que nos chama mais a atenção, entretanto, é o fato de que, apesar das dificuldades vividas, apesar dos sentimentos de exclusão, esses jovens demandam um espaço de exercício e construção de cidadania. Se eles não encontram na escola o eco de suas reivindicações, demandam outro espaço – da cultura e das artes – que possa legitimar seu agir como sujeito da cena social. Espaço que é coletivo e, portanto, pode viabilizar o sentimento de pertença grupal, de engajamento social e resgatar seu papel de construtor da realidade social.

REFERÊNCIAS

- AUGE, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade na antropologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CARDOSO, C. P.; COCCO, M. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 6, p. 778-85, nov./dez. 2003.
- LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração**: a família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e hip hop. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002.
- MARTINS, P. de O.; TRINDADE, Z.A.; ALMEIDA, A.M. de O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.
- NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, L. **Família desestruturada**: revisão do conceito. Recife, 2004. Trabalho apresentado na disciplina Identidade e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE.
- REINERT, M. Alceste, Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, n. 26, p. 24-54, Mars. 1990.
- SARTI, C.A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

O PROCESSO AVALIATIVO COMO UM VALOR NO APRENDIZADO DA AÇÃO COLETIVA

■ NILDA DE LIMA

[...] os instrumentos de avaliação [...] Além de servirem como registro das conclusões a que a organização chegou sobre um projeto num dado momento, podem ser utilizados para que esta informação seja socializada junto a outras áreas da organização, parceiros e públicos direta ou indiretamente envolvidos.

(Reis, Avaliação de Projetos...)

O processo avaliativo está referido à experiência de oficina pedagógica desenvolvida com grupos juvenis de alguns bairros da região periférica da cidade do Recife, que se encontram no rol das áreas com os maiores índices de criminalidade e vulnerabilidade – de acordo com os dados de 2000 do Comitê de Promoção de Direitos Humanos e Prevenção à Violência, criado pela Prefeitura da Cidade do Recife em 17 de abril de 2001: Santo Amaro, Ibura de Cima, Pina, Brasília Teimosa, Iputinga, Ibura de Baixo, que se constituem, inicialmente, como os espaços de implantação do Projeto Rede Solidária de Defesa Social.

Acreditamos que a juventude, por seu grande potencial para ser protagonista social expressivo, pode participar solidamente do processo de consolidação da Rede Solidária.

Com a sensibilização feita mediante dinâmicas de grupo e facilitação de debates sobre temas como políticas públicas, participação política, identidade e juventude, entre outros, buscamos construir entre os jovens participantes o sentimento de co-responsabilidade em relação às decisões coletivas da comunidade da qual fazem parte. Ou seja, os diálogos estão sempre direcionados para que os jovens, além de tomarem conhecimento sobre seus direitos, exerçam seu papel de cidadão em face da responsabilidade do Estado garantidor dos direitos humanos e de parte da Sociedade Civil organizada; nesse sentido, que eles, com os

demais líderes comunitários, assumam o compromisso com a articulação e o desenvolvimento da Rede Solidária visto como esforço de aprendizagem de decisões coletivas.

Conforme sugere a metodologia do projeto, na vivência com os bairros, é fundamental levar em consideração a realidade de cada ambiente, dialogando com o universo de desafios e dificuldades apresentadas.

Cada bairro compreende e absorve, a seu tempo, as propostas do projeto, assim como reage a elas. No entanto, nem todos os grupos participantes têm conseguido, ainda, responder à parceria que procuramos estabelecer. Isso é justificável considerando-se as particularidades das comunidades com as quais trabalhamos: cultura, valores e referenciais influenciam na forma como cada jovem vê o mundo, expressa os sentimentos em relação a si como indivíduo, com os outros e interage com a sociedade.

Por isso, em alguns bairros, ainda estamos trabalhando a sensibilização dessa juventude. Isto é, respeitando a realidade de cada grupo e as histórias de vida ali existentes, continuamos dialogando na tentativa de descobrir conjuntamente os caminhos dos sentidos e dos significados das ações que favorecem ou não a afirmação da luta por direitos.

Diante disso, aqui nos debruçaremos, fundamentalmente, sobre os dois primeiros bairros (Santo Amaro e Ibura de Cima), considerando que nessas áreas a Rede Solidária, por sua existência mais longa, tem sido a experiência de exercício da cidadania que se tem apresentado mais amadurecida.

Antes, porém, de socializar a experiência educativa vivenciada com os grupos desses bairros, queremos tecer algumas considerações sobre nosso olhar, nossa compreensão a respeito do Processo de Avaliação, o porquê de avaliar, e, por fim, situar a proposta metodológica no contexto da proposta político-pedagógica de intervenção educativa da Rede Solidária.

ALGUMAS IDÉIAS SOBRE AVALIAÇÃO

Em primeiro lugar, partimos do entendimento de que o processo avaliativo perpassa de forma contínua e permanente o conjunto do cotidiano da ação e não se restringe a um momento específico ou, menos ainda, busca apenas responder a uma determinada dificuldade apresentada. Com isso, estamos compreendendo que a avaliação deve ser incorporada desde o planejamento da ação, bem como no conjunto da gestão do projeto. Dito de outra maneira, as formas de avaliação devem estar esclarecidas desde o planejamento, pontuando os momentos dessa avaliação, o jeito de fazer e os atores envolvidos.¹

1 Existem diversos tipos de avaliação – avaliação ex-ant, avaliação de resultado, avaliação de impactos, avaliação participativa, avaliação interna, avaliação mista, etc. O executor pode optar por uma ou mais de uma conforme o desenho do projeto.

Esse procedimento baliza a ação pedagógica por entendermos que é o único meio pelo qual podemos validar nossas práticas e questionar nossas certezas. Quando iniciamos o processo de avaliação, pensamos o que, de fato, queríamos avaliar e para que avaliar? Essas inquietações trouxeram-nos à luz duas questões fundamentais: a) os objetivos do projeto da Rede; b) o planejamento das oficinas pedagógicas no âmbito desses objetivos. O resultado dessas questões nos serviria de referência para que pudéssemos mensurar os rebatimentos da intervenção uma vez que, como nos alerta Reis (1999, p. 3):

O melhor sentido da avaliação é que seja utilizada como meio de melhorar os projetos existentes, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e contribuir para seu planejamento futuro, tendo como pano de fundo sua contribuição aos objetivos institucionais. Neste sentido, é um exercício permanente e, acima de tudo, comprometido com as repercussões de um projeto ao longo de sua realização.

Como o projeto da Rede Solidária está fundamentado em uma metodologia participativa, em nossa avaliação, buscamos olhar para o nosso fazer de modo a desenvolver o sentimento de co-responsabilidade, identificando os ganhos e as fragilidades da proposta como uma construção do grupo – cada um do seu lugar, ou seja, o executor e o público atingido. Assim, a avaliação das oficinas pedagógicas torna-se um instrumento importante na condução do projeto uma vez que fazem parte da fase inicial do projeto, ou seja, das estratégias de interação dos movimentos juvenis na Rede.

Na bibliografia especializada, uma questão corrente é que, de modo geral, as avaliações de projetos sociais têm um caráter mais qualitativo e menos quantitativo. No campo que abrange temas como promoção da cidadania, formação de uma cultura política participativa, protagonismo comunitário, é difícil mensurar os termos da questão, portanto, “determinar parâmetros de julgamento é o primeiro desafio” (REIS, 1999, p. 1). Todavia, é um serviço a ser impreterivelmente invocado ao processo avaliativo sob pena de que percamos de vista a dimensão do valor daquilo que fomos capazes de produzir e engendrar no campo da ação coletiva, tendo em vista que avaliar também significa um “processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo” (SCRIVEN apud AGUILAR; ANDER-EGG, 1992, p. 17). Dispor-se a esse desafio pode significar uma intimidade construída no processo de aprendizagem, considerando principalmente os métodos, a capacidade interativa do projeto social, a condução do processo pedagógico.

A avaliação, mesmo quando aponta mais limites que ganhos, ou situa que os objetivos estão longe de ser alcançados, não deve ser percebida como uma ameaça à proposta, mas como um instrumento capaz de incidir sobre decisões importantes quanto ao curso da ação e quanto aos atores envolvidos na proposta.

O processo avaliativo é o espaço, por excelência, que pode levar os atores envolvidos a se reconhecerem, ou não, naquilo que estão fazendo, a ponderar as empatias e antipatias com base naquilo que foi a fonte inspiradora do projeto social.

É fundamental que os avaliadores tenham dimensão e maturidade de situar o sentido da avaliação na gestão do processo para que ela não se transforme em mero objeto de rotina burocrática, apenas para cumprir exigências de financiadores externos ou para justificar possíveis relações de parceria. “Em linhas gerais, pode-se dizer que o objetivo da avaliação é conhecer, através de comprovação objetiva, o andamento de um projeto, se os objetivos e metas estão sendo alcançados e se a situação-problema está sendo modificada.” (SCRIVEN apud AGUILAR e ANDER-EGG, 1992, p. 19).

O processo avaliativo como um valor na aprendizagem da ação deve possibilitar aos seus atores uma reviravolta, uma “freada ou uma aceleração de pé firme” com a segurança de que os termos do desenvolvimento da ação estão sendo capazes de aproximar seus atores de suas expectativas, ansiedades e objetivos.

A avaliação não apenas favorece a valoração dos resultados, mas permite também uma coleta de dados que pode servir de indicativos para a formulação de estratégias sobre a incorporação do produto da avaliação no cotidiano da ação.² A avaliação, em termos finalísticos, tanto pode ser capaz de catalisar as mudanças geradas pela intervenção do projeto (se houver) quanto gerar indicativos para novas possibilidades. Scriven (apud AGUILAR; ANDER-EGG, 1992, p. 31-32) nos sugere uma compreensão sobre a avaliação:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados.

Em outras palavras, a avaliação funciona primordialmente como um instrumento a serviço de objetivos que estão relacionados com determinados aspectos ou elementos da intervenção social. Esse é o sentido que procuramos dar ao avaliar as oficinas pedagógicas, isto é, a avaliação

2 Aguilar e Ander-Egg nos dizem: “Embora o conceito de avaliação esteja muito ligado à idéia de medição, não se trata da mesma coisa. ‘A medição é o ato ou processo de determinar a extensão e/ou quantificação de alguma coisa’; a avaliação, ao contrário, faz referência ao ‘ato ou processo de determinar o valor dessa coisa’. A medição facilita certo tipo de informação, enquanto a avaliação implica em valorar a informação, a fim emitir um juízo sobre o objeto avaliado”. Em resumo, para os autores, pode-se medir sem valorar, sendo possível também o contrário, valorar algo sem medi-lo (AGUILAR; ANDER-EGG, 1992, p. 19).

não como um fim em si mesma, mas como um caminho educativo em continuidade a indicar as pontes de pertinência, confiabilidade e legitimidade da ação proposta.

Considerando esta perspectiva – a relação intrínseca entre avaliação e planejamento –, compartilharemos alguns elementos que compuseram as oficinas pedagógicas para, num segundo momento, adentrarmos a análise avaliativa realizada entre o público envolvido no projeto, precisamente os grupos juvenis da periferia da cidade do Recife.

EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A JUVENTUDE NA REDE SOLIDÁRIA

A ação educativa ampla está formatada a partir da Rede Solidária de Defesa Social – uma articulação política das diversas forças sociais representadas por diferentes organizações da sociedade civil localizadas nos bairros envolvidos na proposta de trabalho. A Rede tem o sentido de se constituir um aprendizado coletivo de modo a potencializar a atuação dos diversos atores como interlocutores na gestão das políticas públicas, focadas em estratégias capazes de viabilizar um plano preventivo de ação contra a violência e a criminalidade, sobretudo nas áreas de maior vulnerabilidade à violência.

O conjunto desse processo significou a articulação de diversas organizações comunitárias das áreas periféricas do Recife no sentido do fortalecimento e da qualificação da interlocução desses sujeitos nos canais de políticas públicas.

Considerando que a sustentabilidade da Rede envolve uma grande articulação institucional de atores em diferentes níveis de atuação e de ações compartilhadas, a agenda tem-se conduzido na perspectiva de construir uma base de alianças políticas com os parceiros estratégicos da sociedade civil, ou seja, as ONGs que, dentro e fora da comunidade, desenvolvem uma linha de ação voltada para promoção, defesa e garantias da cidadania e dos direitos humanos.

Para construção e desenvolvimento do projeto educativo, a experiência está balizada em três eixos: mobilização, organização, formação. A tentativa de abordagem e mobilização dos grupos juvenis remete ao universo amplo e diversificado das 150 organizações nos bairros, das quais 119 referem-se a organizações que têm atuação entre a juventude e, dentre elas, destaca-se que 40% são grupos constituídos por iniciativa própria dos jovens, conforme levantamento³ realizado pelo Programa Educação para Cidadania.

Os jovens envolvidos no projeto são estudantes do ensino fundamental e ensino médio; estão na faixa etária de 15 a 24 anos e integram diversas organizações comunitárias; sobretudo fazem parte de grupos com atuação em atividades esportivo-culturais como dança, música, capoeira, teatro, skate. Grande parte desses jovens participa apenas de atividades sugeridas por

3 Levantamento de dados sobre as organizações juvenis existentes nos bairros articulados pela Rede Solidária, realizado no primeiro semestre de 2005.

seu grupo, não tendo envolvimento com outros espaços de discussão que pudessem contribuir na qualificação e politização do seu cotidiano, ficando, às vezes, a dança pela dança, a música pela música.

Nesse quadro, na ocasião da implantação da Rede em 2003, buscamos identificar e estabelecer um diálogo que permitisse a integração desses grupos juvenis com os líderes adultos articulados na Rede. Iniciamos um processo de diálogo sobre suas inquietações tendo em vista definir uma agenda de formação que refletisse as temáticas que constituíam seus principais interesses.

A proposta educativa deu lugar às oficinas sobre os temas “Juventude e Identidade” e “Juventude e Participação Política” na crença de que, assim, poderíamos conhecer a realidade dos grupos e situá-los perante as propostas da Rede.

Nas oficinas Juventude e Identidade, buscamos refletir com os jovens as seguintes questões: Quem sou eu? Como me vejo? Como os outros me vêem? Como eu vejo os outros? O que é ser jovem na comunidade onde vivo?

Utilizamos diversas linguagens como recurso pedagógico (olúdico, o criativo, o científico) para levantar reflexões, vivências e produzir conhecimentos. Fundamentalmente, a discussão foi estimulada por meio de vivências da biodança, integração e relaxamento para que todos pudessem participar da metodologia proposta. Esse momento significou a apresentação dos participantes de modo que todos expuseram naquele momento aquilo que lhes convinha.

No momento seguinte, os jovens foram convidados a construir o auto-retrato. Cada jovem desenhou seu retrato em uma folha de papel, procurando situar desejos, sonhos, sentimentos, idéias, angústias. Esse momento foi de extrema riqueza, cada um se expôs como pôde, sendo acolhidos na sua história e perspectiva de vida. O auto-retrato fomentou um longo debate pelo desprendimento do jovem ao se apresentar ao outro como cada um, de fato, se percebe. O debate suscitou as histórias de vida, mas principalmente identificou questões comuns, que permeiam o universo da juventude. As principais questões foram:

- a) ser jovem é muito difícil, porque não temos emprego nem oportunidade;
- b) a sociedade não respeita a juventude, porque não temos espaço para dizer aquilo que queremos e pensamos;
- c) o jovem pobre e negro tem sido o alvo da ação da polícia nas periferias;
- d) a sociedade guarda muitos preconceitos quanto à forma do jovem ser, de vestir, de usar o cabelo;
- e) a maioria dos jovens não conhece seus direitos.

A reflexão incidiu em um mar de impeditivos experimentados pela juventude com relação ao preconceito e à discriminação, falta de políticas públicas que insiram os jovens socialmente, afirmando-os como cidadãos; principalmente transformando essa depressão social em atitudes proativas articuladas à ação coletiva da juventude.

Essa oficina tinha o sentido de provocadora, ou seja, provocar os jovens em suas ansiedades e expectativas. Portanto, após o “caldeirão” de reflexões e devaneios, os jovens sistematizaram aquilo que seria sua maior inquietude em termos de formação e debate. Esse era, realmente, o propósito da Oficina Juventude e Identidade, e sua principal reivindicação foi em cima de questões impeditivas à afirmação da cidadania juvenil. Diante dessas inquietações, formatamos o plano pedagógico de formação continuada que abordasse questões como gênero e sexualidade, família e organização, questão racial e afrodescendência, direito à educação e participação política.

O conjunto desse trabalho foi desenvolvido com nossos parceiros, quais sejam, a Casa de Passagem, a Djumbay, a Gestos. A oficina sobre direito à educação foi desenvolvida com o apoio de uma mestranda do Curso de Psicologia da UFPE, e a oficina sobre participação política foi realizada pelo próprio Gajop.

Nessa experiência, a proposta teórico-metodológica está estruturada na construção de uma pedagogia crítica e democrática que incorpore as múltiplas dimensões do saber – um saber que zele não apenas pelo cognitivo, mas também pela afetividade e sensibilidade. O saber como uma construção que transcenda o conhecimento puro, como nos diz Vera Rudge Werneck (2001, p. 24):

[...] É preciso estimular, desenvolver, aprimorar a sensibilidade do homem do futuro. De pouco adianta o processo educacional trabalhar a racionalidade do aluno e o valor, o que importa na vida, não é conhecido pela classicamente chamada inteligência, mas pela sensibilidade. Percebe-se agora ser a sensibilidade uma faculdade cognitiva, um meio para se conhecerem os valores, ou seja, o que de qualquer modo vale para o ser humano.

AS OFICINAS PEDAGÓGICAS: O MOMENTO GERAL DA AVALIAÇÃO

O processo de avaliação aqui partilhado diz respeito ao universo do trabalho desenvolvido para integração dos jovens na Rede Solidária por meio da proposta de oficinas pedagógicas. Nesse sentido, não é nosso objetivo avaliar nenhuma intervenção específica, mas apenas refletir sobre a contribuição das propostas pedagógicas das oficinas para a organização do movimento juvenil nos bairros.

Considerando que as oficinas realizadas pelas organizações parceiras e as realizadas pelo Programa Educação para Cidadania do Gajop são pautadas na idéia de reciprocidade e empatia, objetiva-se o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

Em termos amplos, por meio das oficinas, a animação fomentada no conjunto dos bairros possibilitou a emergência dos movimentos juvenis em torno da ampliação da Rede

e estimulou esses atores a um grau de organização mais sistemático.⁴ Cabe destacar que a base da proposta foi desenhada levando em consideração algumas inquietações citadas pela juventude, quais sejam:

a) muitos grupos de jovens atuam na comunidade de forma desarticulada e precisariam de um projeto que contribuísse para a articulação da unidade desses movimentos;

b) os jovens são muito ativos na realização de trabalhos na comunidade, mas precisariam amadurecer a direção política do trabalho, fazendo a “ponte” do cotidiano na comunidade com as discussões mais amplas como os direitos humanos, cidadania, organização política, etc.;

c) os movimentos juvenis precisariam conhecer os direitos que têm e esclarecer as ferramentas de luta e reivindicação desses direitos, orientando sobre a maneira pela qual a juventude poderia organizar-se em torno da ocupação e ampliação dos seus espaços políticos estratégicos para discussão e proposição de políticas públicas para a juventude;

d) falta de sensibilização; é necessário envolver maior número de jovens em torno de novas formas de atuação do grupo, dando sentido às discussões construídas nas oficinas pedagógicas quanto à sua capacidade política.

Nessa avaliação, estamos especificando um tipo de aprendizagem apoiada na vivência e na comunhão das experiências que formam um sujeito sabido, considerando-se as múltiplas dimensões humanas.

Nesse sentido, a intervenção educativa das oficinas objetivava esclarecer o significado do mecanismo de gestão democrática da política pública de juventude capaz de produzir impacto na afirmação da cidadania, na defesa dos direitos humanos e na construção de uma cultura da Paz. Particularmente, possibilitaria a articulação da Rede Solidária.

A JUVENTUDE: LIMITES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Um dos limites encontrados pelo trabalho diz respeito à dificuldade em estabelecer uma parceria efetiva com os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade à violência nos diversos bairros que constituem a Rede Solidária. Em bairros como Pina, Brasília Teimosa, entre outros, a participação de diversos grupos nas oficinas pedagógicas não significou continuidade na organização de movimento juvenil expressivo e atuante. Considerando as particularidades de cada um desses bairros, ainda estamos procurando compreender os interesses dos jovens, bem como as dificuldades e os desafios que estão encontrando para

4 Como já enfatizamos, o reforço para a participação da juventude no âmbito da Rede, bem como para a inserção nas iniciativas locais ocorre em virtude da necessidade de potencializar a plataforma de luta em torno das políticas públicas para a juventude, que se justifica pelo conjunto de impeditivos à cidadania e à vulnerabilidade a que a população jovem está submetida.

a formação e organização que supere a idéia de grupo de convivência – dança pela dança, música pela música, entre outros.

Os bairros de Santo Amaro e Ibura de Cima, onde a Rede está implantada e os interesses coletivos estão mais articulados, destacam-se como espaços onde já conseguimos bons resultados na proposta das oficinas pedagógicas. Nesse sentido, destacaremos alguns aspectos das experiências vivenciadas pelos jovens da comunidade de Santo Amaro e do Ibura de Cima.

A JUVENTUDE DE SANTO AMARO

O processo educativo conduzido no bairro de Santo Amaro pôde ser provocador e catalizador das expressões da juventude que traduziam a angústia e a dor de pertencer a um espaço renegado socialmente, em que os impeditivos da cidadania se manifestam de várias maneiras.

O avanço evidenciado pelos jovens localiza-se no fato de que a intervenção pedagógica construída coletivamente pôde politizar atitudes marcadas por sentimentos de desesperança e desespero ora colocados no debate, transformando-os numa ação proativa.

A pedagogia do trabalho foi amadurecendo; hoje a experiência vivenciada na comunidade de Santo Amaro se descreve num esforço coletivo dos grupos que estão envolvidos no processo desde o início (2003) na perspectiva de envolver outros grupos jovens iniciantes, ligados aos diversos campos de atuação – dança, esporte, capoeira, etc. Há uma firme disposição em torno de uma proposta de grupo que possa significar um espaço permanente de debate, reflexão e iniciativas acerca das questões relativas à juventude conforme os depoimentos dos jovens durante a oficina de avaliação:

– A gente quer se reunir de forma a entender o que está acontecendo com a juventude. Tem jovens aqui que não querem nem saber o que está acontecendo com a gente. Às vezes, eu acho que é porque nossa situação é tão ruim que eles não querem enfrentar, entende? Preferem fugir...

– Eu acho que não devemos ficar com o que temos aprendido nas oficinas só entre nós; devemos chamar esses jovens e conversar sobre o que está acontecendo e sobre o que fazer. Essa realidade, a gente tem de enfrentar!

As falas dos jovens deixam evidente que as oficinas pedagógicas foram importantes por abrir novos campos de discussão e, sobretudo, por colocá-los como sujeitos pensantes e responsáveis por suas ações e decisões:

– Quando as oficinas começarem aqui na comunidade, eu não sabia que minha visão das coisas ia melhorar tanto, porque eu não conhecia os direitos que temos. Por exemplo, a escola, eu não sabia que era um direito. Agora eu sei que direitos eu tenho e que posso lutar por eles.

–Antes, a gente não sabia que os jovens estavam se organizando, que estavam discutindo a situação deles. Estávamos totalmente por fora; agora sabemos que os jovens estão indo à luta e muita coisa está acontecendo, porque o jovem está indo atrás. Eu também quero ir.

Outro fator fundamental destacado pela juventude diz respeito à sua integração e consolidação do seu lugar como organizador social – como ator. Os jovens enfatizam essa experiência como espaço estratégico na mobilização e no reforço da organização das diversas iniciativas locais além de haver possibilitado sua visibilidade entre os grupos juvenis da cidade e dentro da comunidade.

Para os jovens, a Rede significa um amplo espaço de discussão e debate sobre as iniciativas da comunidade diante dos impeditivos da cidadania, favorecendo a interação dos jovens com os demais grupos organizados com a experiência da organização de adultos. O foco da Rede no bairro de Santo Amaro é mais expressivo do ponto de vista da participação da juventude; tem sido um espaço em que o movimento juvenil local tem procurado fortalecer-se, como bem enfatizam os depoimentos colhidos em um dos fóruns realizados:

– A Rede em Santo Amaro foi muito positiva até porque a gente pôde se relacionar melhor com as entidades daqui, saber o que elas pensam, como agem; nós nos unimos mais, porque começamos a pensar coisas juntos.

Os jovens também destacam que a Rede tem-se constituído um espaço de esclarecimento quanto à possibilidade de reação da população diante das violações e violências ocorridas na comunidade:

– Às vezes, a polícia chegava aqui e batia nos meninos sem mais nem menos; a gente não sabia que ela não podia fazer aquilo, que aquilo é errado [fora da lei], mas agora a gente sabe dos nossos direitos, porque existe o Conselho Tutelar. [Depoimento de jovem em um fórum].

A juventude do bairro de Santo Amaro tem exibido uma capacidade de participação no processo de vivências partilhadas, na condução dos trabalhos no bairro, provocando a equipe executora do projeto e na interação com os líderes adultos, superando um conflito histórico colocado pela cultura adultocêntrica arraigada na história brasileira.

A JUVENTUDE DO IBURA DE CIMA

O trabalho desenvolvido entre os jovens do Ibura envolveu um grande número de participantes que atuam em organizações culturais com ênfase na dança, na música e na capoeira. A ação formativa procurou dialogar com o cotidiano desses grupos marcados pelas diferentes formas de violação de direitos, procurando aglutinar forças que auxiliem na construção de uma cidadania participativa na comunidade e na inclusão desses jovens em todas as esferas da sociedade.

O desafio colocado para o trabalho se conduziu na perspectiva de sistematizar e organizar o conjunto das inquietudes e energias expostas pelos grupos, procurando construir um sentido de ação coletiva e articulada. Essa ação deveria ser experimentada de modo que pudesse ser capaz de acolher todas as expressões dos diversos atores, evidenciando um horizonte claro e eficaz para que eles se organizassem em causas comuns à juventude da comunidade.

A reflexão construída tanto nas oficinas quanto no conjunto da organização do trabalho foi capaz de produzir questões a respeito do cotidiano de discriminação e preconceito aos quais os jovens estão submetidos, como também sobre as formas de reprodução das desigualdades que os envolvem. As oficinas pedagógicas foram mobilizadoras de muitas questões:

– A gente pensa que só quem tem preconceito é a polícia, que vem aqui e escolhe um jovem negro para bater, ou as pessoas que vêm de fora, mas não é assim não, porque a própria comunidade também é preconceituosa e trata a gente diferente até pelo tipo de roupa que a gente veste. A gente é preconceituoso com a gente mesmo, fica mangando porque o outro é assim, é assado, fica comentando se ele for homossexual [...] Isso não é preconceito não? (Depoimento colhido na Oficina sobre Identidade no Ibura).

Os jovens destacaram que o processo formativo pôde estimulá-los a olhar criticamente sua realidade, pontuando o contexto social político no qual as posturas preconceituosas e moralistas exacerbam-se, contrariando a linha discursiva pela cidadania e alteridade.

Nesse sentido, o grupo tem assumido um compromisso a fim de ampliar sua interlocução no conjunto das interações sociais com os diversos grupos do bairro, sobretudo nos espaços de atuação sistemática, como os grupos organizados os quais representa: “Nós jovens temos de saber bem aquilo que dizemos e fazemos com os outros jovens na comunidade.”

Depois de quase dois anos de acompanhamento dos grupos, sobretudo depois da participação no Curso Agente Jovem Protetor dos Direitos Humanos,⁵ a postura cada vez

5 Criado e oferecido para responder às demandas surgidas nas oficinas. Foi facilitado por advogados, psicólogos e pedagogos. O curso teve 4 módulos: 1. Sensibilização para o Curso; 2. A Concepção dos Direitos Humanos; 3. Sistema Nacional de Proteção aos Direitos Humanos; 4. Políticas Públicas de Juventude.

mais comprometida e crítica dos jovens do Ibura levou o grupo a pensar em uma forma de atuação mais orgânica e articulada.

Os jovens instituíram o União Social do Ibura (USI), uma organização formada e gerida por jovens da comunidade. Os jovens apontam essa iniciativa como um produto da relação construída na ação educativa ao longo dos últimos dois anos:

– O USI foi o que mudou depois desses trabalhos todos desenvolvidos aqui. Temos nossas críticas, mas também reconhecemos que a formação do USI foi o que mudou. Agora a gente está se sentindo mais organizado, mais forte. No nosso grupo, não há uma pessoa que manda; a gente fez como uma coordenação colegiada, todos têm sua opinião a dar, e assim a gente vai dirigindo o trabalho. (Depoimento de líder do USI).

Os jovens também destacam quanto foi representativo o (re)conhecimento sobre a participação política da juventude, local e nacionalmente, porque até então seu envolvimento político sinalizava como uma luta local e não partilhada por outros sujeitos e da mesma faixa etária:

– Foi muito importante para a gente ficar sabendo que a juventude está se organizando por aí, que está lutando [...] Eu fiquei besta quando vi o tanto de coisa em que o jovem está se envolvendo. Na oficina de participação política, a gente viu como a juventude está se organizando em todo o Brasil e isso fortalece a gente aqui no Ibura; pode parecer que não, mas fortalece. (Depoimento colhido na Oficina de Avaliação no Ibura).

O processo de identidade descoberto no grupo tem sido um valor que percorre toda a ação. Os jovens se vêem refletidos tanto nos outros atores com faixa-etária e contexto de vida semelhante como na proposta de construção de outra forma de sociabilidade e interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta avaliativa buscou envolver todos os atores participantes, tanto na formação quanto na execução das oficinas de avaliação. Nessa perspectiva, os jovens destacaram que a proposta pedagógica foi capaz de estimulá-los a ampliar sua participação, como também a pensar em outros espaços para além das atividades do projeto. O sentimento de co-responsabilidade construído na ação foi mobilizador de muitas atitudes da juventude dentro da comunidade,

buscando ampliar o campo de discussão e afirmar um lugar na condução do trabalho, sendo também público pensante do processo educativo, e não simples “clientela” das atividades.

De modo geral, a oportunidade de acesso a outro tipo de sociabilidade foi catalisadora da energia e do potencial dos grupos jovens dos bairros do Ibura e Santo Amaro. Embora esses grupos estejam com frentes de ação diferenciadas – o grupo do Ibura fortalecendo-se internamente com o USI, e os grupos de Santo Amaro buscando novos potenciais para ampliar e renovar a capacidade de ação e debate –, o projeto conseguiu integrar ambos os bairros em torno de uma unidade de intervenção que tem como pressuposto o fortalecimento da luta do movimento jovem pela cidadania e pela inclusão e participação na gestão das políticas públicas.

A estimulação e mobilização provocadas pelas oficinas iniciais resultaram nas reivindicações juvenis por oficinas temáticas e por um curso sobre Direitos Humanos. Ou seja, em um primeiro momento, o trabalho semeou o desejo e a necessidade de se ter uma formação mais consistente. Assim, o grande produto das oficinas pode ser observado, sobretudo, quando os jovens reivindicam um curso sobre direitos humanos⁶ em busca de uma formação mais aprofundada. Ou seja, as oficinas contribuíram no processo formativo, possibilitando ao grupo a consciência da necessidade de uma reflexão mais apurada sobre seus direitos e a possibilidade do exercício desses direitos, percebendo-os como um conquista histórica e como algo que precisa ser incorporado à rotina da grande população mediante luta da sociedade civil organizada.

Ampliando nosso olhar para além das oficinas iniciais, isto é, observando hoje o longo caminho percorrido para inserir a juventude na articulação da Rede Solidária – oficinas sobre Identidade e Participação Política, oficinas temáticas e, posteriormente, o Curso Agente Jovem Protetor dos Direitos Humanos –, um dos principais resultados que o processo avaliativo pôde identificar diz respeito à ampliação da participação política da juventude no espaço local e às iniciativas proativas nos bairros. Como explicitam os próprios jovens nas falas colhidas nas últimas oficinas de avaliação, o processo possibilitou maior compreensão sobre a organização política como um direito e a capacidade de desenvolver iniciativas que visem à ampliação da cidadania.

O processo avaliativo construído com os parceiros (diretos e indiretos) e o público do projeto foi o ponto de chegada e de partida na condução e eficácia da proposta, destacando um saldo positivo, reconhecendo-se quanto já se fez e ampliando o sentimento de coresponsabilidade por quanto ainda se há de fazer.

6 Como resposta a tal reivindicação, o Programa Educação para a Cidadania, em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire e o financiamento da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), realizou o Curso Agente Jovem Protetor dos Direitos Humanos. O curso se realizou entre abril e julho de 2005 em Santo Amaro; depois, também por decisão dos grupos participantes nas oficinas, foi realizado no Ibura de Cima, Ibura de Baixo e Iputinga.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José; EGG-ANDER, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

REIS, Liliâne G. C. Avaliação de projetos como instrumento de gestão. In: REDE DE INFORMAÇÕES PARA O TERCEIRO SETOR. **Apoio à gestão**: artigos 199. Disponível em: <http://www.ritz.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmesant_nov99.cfm>. Acesso em: jul. 2005.

WERNECK, Vera Rudge. A cultura e a construção do sujeito. **Cultura Vozes**, v. 95, n. 5, set./out. 2001.

O GAJOP E SEUS PARCEIROS

■



O Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP) é uma entidade de promoção e defesa dos Direitos Humanos, com atuação especializada na área de justiça e segurança. Foi criada em 1981, no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. Tem como missão institucional contribuir para o fortalecimento do Estado e da Sociedade na perspectiva da vivência plena da cidadania e da indivisibilidade dos direitos humanos.

Dentre as várias atividades realizadas pela Entidade, destacamos o Programa Educação para a Cidadania, que desenvolve uma ação político-educativa com o objetivo de articular os representantes de organizações comunitárias, promovendo a formação da Rede Solidária de Defesa Social, pela qual os líderes podem realizar uma interlocução competente nos diversos canais de políticas públicas.



Essa experiência de aglutinação de forças sociais, intrabairros e interbairros, ao potencializar a ação do ator social – comunidade voltada para a segurança-cidadã, deverá abrir “espaço” para formas de sociabilidade na cidade, que se traduzam nos elementos para fundação de um novo padrão de civilidade.

ENDEREÇO/CONTATOS

Rua do Sossego, 432 – Boa Vista | Recife-PE | CEP: 50050-080
Fone: 81 3222.1596 | gajop@veloxmail.com.br/gajopdh@uol.com.br



Fundada em 1992 como jornal da comunidade negra, a Djumbay (acontecimento – no idioma crioulo de Guiné-Bissau) inicialmente atuava no campo da informação do povo negro do Recife sobre movimentos político-culturais existentes na época.

Em 1995, após observar sua vocação para a Educação e promoção dos Direitos Humanos, constitui-se como organização não-governamental (ONG) e passa a atuar na área de desenvolvimento a partir de uma abordagem interdisciplinar que tem como base o tripé comunicação–educação–direitos.

Ao longo de sua existência, a Djumbay vem assumindo um importante papel na sociedade pernambucana mediante ações que visam estabelecer uma cultura de valorização do ser humano, tendo como dimensão, os conceitos de Gênero e Raça e o foco em Desenvolvimento Sustentável local.

Como exemplo dessa atuação, a Djumbay está à frente da coordenação nacional de entidades negras, podendo-se citar, ainda, sua representação na coordenação estadual do Movimento SOS Racismo e o lugar ocupado na Coordenação estadual do Movimento Nacional de Direitos Humanos.

Programas e projetos

- Projeto Lembadilê
- Programa de Ações Afirmativas para o Desenvolvimento Sustentável
 - Primeiro curso de especialização em Pedagogia Afirmativa – História e Cultura Afro-Brasileira da Região Nordeste
 - Sede Central de Notícias Afro-Brasileiras.

ENDEREÇO/CONTATOS

Casa da Cultura, Raio Oeste, 2.º andar, 303
São José | Recife-PE | Caixa Postal: 569 | CEP 50010-970
Fone: 81 | 3225.2783 | email: nirdjumbay@bol.com.br



Fundada em 1990, a Casa de Passagem surgiu logo após a promulgação da Constituição do Brasil 1988, simultaneamente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De início, seu foco de ação estava orientado para as meninas de rua. Logo, obteve o reconhecimento pelo seu pioneirismo visto que, indo além da denúncia, pôs em curso um processo operativo permanente de apoio a meninas em situação de extremo abandono e grave risco social quando as iniciativas da sociedade civil concentravam-se, quase exclusivamente, nos meninos.

A partir de 1994, a Casa redirecionou sua trajetória passando a ter como público-alvo não apenas “meninas de rua”, mas crianças, jovens e adolescentes em diferentes situações de risco social. Desse modo, sua programação passa a adquirir, também, características preventivas ao mesmo tempo em que se estende para atendimento ao gênero masculino, mas garantindo o atendimento do seu público original.

Missão

Promover crianças, adolescentes e jovens sem acesso aos direitos sociais e políticos, com base numa proposta de formação que resulte em cidadãos, críticos, criativos e politicamente atuantes.

Para tanto, desenvolve um processo socioeducativo orientado para sua inserção na família, escola, comunidade e no mundo do trabalho. Articula seu trabalho de promoção social com protagonismo político na sociedade civil.

Programas

A Casa de Passagem desenvolve três programas básicos distintos e articulados: Passagem para a Vida, Comunidade e Cidadania e Iniciação ao Trabalho.

ENDEREÇO/CONTATOS

Rua 13 de Maio, 55, Santo Amaro | Recife-Pe | CEP 50100-160
Fone: 81 3423.3839 | www.casadepassagem.org.br



A Gestos é uma ONG/AIDS, fundada em maio de 1993, que defende os direitos humanos dos soropositivos e das populações vulneráveis às DST/HIV. Nós produzimos, revisamos e utilizamos conhecimentos interdisciplinares. Atuamos nas áreas de Educação, Comunicação e Políticas Públicas na perspectiva da cidadania sexual, equidade de gênero e justiça social.

Além de implementar diferentes programas entre as populações de baixa renda, monitoramos e influenciemos Políticas Públicas, com atuação em espaços privilegiados para o controle social em Pernambuco, no Brasil e na América Latina.

Mediante a identificação de erros e acertos e reflexão sobre eles, consolidamos nossas experiências, saberes e, principalmente, nossos compromissos com a construção de um país radicalmente democrático e livre de todas as implicações socioeconômicas, culturais e ambientais que alimentam a epidemia do HIV/AIDS no Brasil.

Missão

Fortalecer os direitos humanos dos soropositivos e populações vulneráveis às DST/AIDS, mobilizar a sociedade, intervir em políticas públicas, desenvolvendo ações educativas e de comunicação, com produção de conhecimentos na perspectiva da cidadania sexual, equidade de gênero e justiça social.

ENDEREÇO/CONTATOS

Rua dos Medicis, 68, Boa Vista | Recife-PE
Fone: 81 3421.7670/9126.5530 | www.gestospe.org.br