

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Meneses da Paz, Adilson

**Le rapport aux savoirs chez les adolescents en situation de risque :
une étude socio-poétique**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**MEMÓRIA
APRESENTADA À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

POR

ADILSON MENESES DA PAZ

**A RELAÇÃO COM O SABER
DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL - UM ESTUDO
SOCIOPOÉTICO**

OUTUBRO DE 2003

ADILSON MENESES DA PAZ

**A RELAÇÃO COM O SABER
DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO
SOCIAL – UM ESTUDO SOCIOPOÉTICO**

Orientador: Jacques Gauthier

Esta dissertação foi realizada na Universidade de Quebec à Chicoutimi no quadro do programa de Mestrado de Educação em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação Campus VII.

Pedacinho de Pessoa

*Quando o verão me passa pela cara
A mão leve e quente da sua brisa,
O que penso eu do mundo?
Sei lá o que penso do mundo!
Penso com os olhos e com os
Ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz
e a boca
Sou místico, mas só com o corpo.
A minha alma é simples.*

Fernando Pessoa

*Em nome de minha mãe, Ester Menezes da Paz,
que como uma verdadeira mestra passou todo
tempo de sua vida semeando ternura, esperança,
força e sensibilidade ao lado de seus filhos.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus meta-orientadores o Índio Estrela Branca, a Cigana Angelina, e a todos os bons guias, que me deram força e luz para conclusão deste trabalho.

Ao orientador Professor Dr. Jacques Gauthier, pela sua sensibilidade, paciência e respeito aos saberes oriundos dos grupos marginalizados.

Ao meu grande irmão, Paulo José Gonçalves, por me acolher nos momentos mais difíceis, com sua alegria e entusiasmo.

A Maria da Glória pelo seu amor maternal e seus ensinamentos que me deixaram sempre aquecido de esperança.

Ao meu grande amor Joslane Oliveira, que iluminou minha vida com gestos tímidos de afetos e carinhos.

Aos meninos e meninas que se propuseram a participar deste trabalho com todo o corpo.

A educadora Antônia, que sempre se colocou disponível durante todo o processo da pesquisa.

Aos meus irmãos Livia Menezes e Adilton Menezes, por apoiarem as minhas escolhas.

Ao meu pai, pela sua presença e contribuição.

Aos meus amigos de fé, Luiz César e Paulo Bacelar, pela presença e participação.

Aos amigos, às amigas que vigiaram o processo do pesquisar, participando dele com amor e paciência.

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMEEÉ

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – PROBLEMATIZAÇÃO

- | | |
|--------------------------|----|
| 1. QUESTÕES HISTÓRICAS | 11 |
| 2. MAQUINANDO O PROBLEMA | 14 |

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- | | |
|--|----|
| 1. REFLETINDO SOBRE ADOLESCÊNCIA | 30 |
| 2. A ADOLESCÊNCIA E O RISCO SOCIAL | 38 |
| 3. A RELAÇÃO COM O SABER | 40 |
| 4. OS CINCO PRÍNCIPIOS DA SOCIOPOÉTICA | 45 |

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

- | | |
|--------------------------------------|----|
| 1. INDÍCIOS METODOLÓGICOS | 49 |
| 2. SOCIOPOÉTICA: UMA OPÇÃO INCLUSIVA | 49 |
| 3. O MÉTODO DO GRUPO – PESQUISADOR | 55 |

CAPÍTULO IV - DESCREVENDO O PESQUISAR

- | | |
|-------------------------------------|----|
| 1. ITINERÂNCIA DO PESQUISAR | 63 |
| 2. O LUGAR DA PESQUISA | 67 |
| 3. ENCONTRO COM OS CO-PESQUISADORES | 71 |

4. DESENHANDO A RELAÇÃO COM O SABER	73
5. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	82
6. REECONTRANDO OS CO-PESQUISADORES	90
7. OS ADOLESCENTES E A RELAÇÃO COM O SABER	93
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1. PENSANDO O PESQUISAR	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

RESUMO

Esta pesquisa teve lugar no Lar Fabiano de Cristo na periferia de Salvador, Bahia, Brasil, tendo como objetivo melhor compreender como se estruturam a relação de saberes dos adolescentes em situação de risco social e a relação com o saber escolar desses adolescentes. A partir do conceito de relação de saber tal como definido por Charlot, e também de diversos enfoques conceituais, institucionais e históricos, que permitem problematizar a cultura dos adolescentes de classes populares na escola, desenvolve-se numa prática de pesquisa inspirada na sociopoética, onde os adolescentes organizados no grupo pesquisador, participam como atores da investigação a eles concernente. Uma atenção particular é dada ao próprio processo da pesquisa, sua negociação institucional e o encaminhamento dos adolescentes às atividades lúdicas, artísticas e de reflexões propostas. Assim, põe-se em evidência a dialogicidade da relação do pesquisador com os atores da pesquisa. A técnica sociopoética dos lugares geomíticos, que favorecem a metaforização da relação dos jovens com o saber, e as análises – coletivas e individuais que ela suscita, tanto por parte dos atores quanto do pesquisador, permitiu problematizar a vivência adolescente na escola e nos outros lugares de aprendizagem. O momento relacional com o saber foi assim afirmado com força, como determinante para o êxito ou fracasso, para os adolescentes em situação de lograr a possibilidade de se projetar, num futuro profissional como defensores da comunidade. O risco social marcado pela violência está presente na rua, mas também na própria escola, e os jovens buscam uma proteção contra o risco. Assim, eles procuram de forma variada e individualmente dar um sentido à sua presença na

escola, experimentando superar as humilhações raciais as dificuldades materiais nas quais vivem suas famílias, o autoritarismo de certos pais ou professores, a violência dos colegas. Isto, porém é difícil e ambíguo e assume formas diferentes segundo a personalidade de cada um.

RESUMÉ

Cette recherche a eu lieu au *Foyer Fabiano de Cristo* dans les faubourgs populaires de Salvador de Bahia (Brésil), avec pour objectif de mieux comprendre comment se structuraient le rapport au savoir et le rapport à l'école d'adolescents et d'adolescentes en situation de risque social. A partir du concept de *rapport au savoir* tel qu'il est défini par B. Charlot, et aussi de divers apports conceptuels, institutionnels et historiques permettant de problématiser la culture des adolescents de classes populaires à l'école, est développée une pratique de recherche inspirée de la *sociopoétique*, où les adolescents constitués en *groupe-chercheur* participent comme acteurs de l'investigation qui les concerne.

Une attention particulière est portée sur le processus de recherche lui-même, sa négociation institutionnelles et les cheminements des adolescents dans le cadre des activités ludiques, artistiques et de réflexion proposées. Ainsi est mise en évidence la dialogicité du rapport du chercheur aux autres acteurs de la recherche.

La technique sociopoétique des *lieux géo-mythiques*, qui favorisa la métaphorisation du rapport des jeunes gens au savoir, et les analyses – collectives et individuelles - qu'elle suscita, tant de la part des acteurs que du chercheur, permit de problématiser le vécu adolescent à l'école et dans d'autres lieux d'apprentissage. Le moment relationnel du rapport au savoir fut ainsi affirmé, avec force, comme déterminant pour la réussite ou l'échec, avec pour les adolescents en situation de réussite la possibilité de se projeter dans un avenir professionnel de défenseurs de la communauté.

Le risque social marqué par la violence est présent dans la rue mais aussi à l'école elle-même et les jeunes gens cherchent une protection contre ce risque. Ainsi cherchent-ils, de façon variée selon chacun, à créer du sens à leur présence à l'école, en essayant de dépasser les humiliations raciales, les difficultés matérielles dans lesquelles vivent leurs familles, l'autoritarisme de certains parents ou professeurs, la violence des camarades. Mais cela est difficile et ambigu, et prend des formes différentes selon la personnalité de chacun.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo proposto problema estar atrelado a minha experiência de educador de rua, junto às crianças e adolescentes em situação de risco social, oriundos das periferias urbanas da cidade de Salvador/Bahia.

Durante a itinerância enquanto educador nas ruas de Salvador, junto aos meninos e meninas, pude constatar que uma parcela significativa de adolescentes em situação de risco social, após serem matriculados nas unidades escolares públicas, evadiam ou demonstravam problemas de aprendizagem.

Por me senti seriamente envolvida por essas questões, debrucei-me sobre o problema, tentando entender - **A relação com o saber de adolescentes em situação de risco social**, buscando ir além do aparente, tentando entender qual o lugar do saber escolar para os adolescentes na pesquisa.

Após algumas tentativas frustradas com algumas instituições sociais, pude desenvolver a pesquisa na instituição Lar Fabiano de Cristo, localizada em um bairro periférico - Alto de Coutos. A instituição destina-se ao atendimento de crianças e adolescentes oriundos também de bairros circunvizinhos como Paripe, Periperi, Fazenda Coutos, e tem como objetivo a socialização de crianças e adolescentes em situação extrema de pobreza. A pesquisa foi realizada com um grupo de 16 adolescentes que freqüentavam a instituição no turno da manhã.

As periferias urbanas de Salvador/Bahia constituem - se em um lugar físico e social onde se acham cristalizadas os problemas de exclusão, de violência e de sofrimento sociais, engendradas pelo processo exacerbado de uma certa racionalidade capitalista com um

modo de funcionamento paradoxal, isto é, a riqueza é gerada na medida em que se produz, ao mesmo tempo, a pobreza, a miséria e a exclusão maciça de pessoas do mercado de trabalho e consumo.

Pensar sobre os adolescentes dos segmentos pobres dos bairros periféricos, submetidos ao processo de exclusão, significa abordar um universo tão multiforme que se torna impraticável querer apreendê-lo por meio de tipologias. O adolescente marginalizado pode ser recortado de diversas formas: usuários de substância psicoativas, trabalhador urbano, vítima de exploração/ negligência do adulto, morador de rua, delinqüente, mendigo, etc. Podemos afirmar que o que estes adolescentes tem em comum é a trajetória social caracterizada pela precariedade de atendimento das políticas sociais básicas. O que nos faz conceituá-los com adolescentes em situação de risco social.

Esta pesquisa insere-se no contexto das pesquisas qualitativas em educação, fortemente influenciada pela abordagem astuciosa e afetiva da Sociopoética, possibilitando aos sujeitos da pesquisa, procedimentos inclusivos e vivências prazerosas no ato de pesquisar. Neste trabalho alinho-me a todos aqueles optam por uma prática esclarecida na busca de um saber democraticamente construído. Os adolescentes assumiram na pesquisa o lugar crítico e criativo atuando com verdadeiro protagonismo no ato de pesquisar, onde puderam opinar, descartar, e até indicar caminhos para encruzilhadas que por muitas vezes nos trouxeram angústia no processo da pesquisa.

Os capítulos a seguir demonstram a itinerância da pesquisa e a tentativa da compreensão e elucidação das questões que deflagraram a pesquisa.

No primeiro momento, referente à problemática, descrevemos um pouco sobre a história do abandono da criança e do adolescente, e a experiência educativa onde se “maquinou” o problema da pesquisa.

No segundo momento trabalhamos com Bernard Charlot e as questões sobre a relação com o saber, a partir de Ayres (1990), Aberastury (1981) e Knobel (1981) e outros refletimos sobre a adolescência e com Gauthier (2001) introduzimos os princípios da Sociopoética, questões essenciais no processo desta pesquisa.

No terceiro momento, construímos, a partir da Sociopoética, um caminho teórico-metodológico inclusivo, em que o corpo é reconhecido como instrumento de produção do conhecimento e cada adolescente, através de uma postura cidadã na pesquisa, passa a assumir o lugar de co-pesquisador movido por seu imaginário, seus desejos, seu distanciamento crítico e suas implicações.

Em um quarto momento do pesquisar, descrevemos a itinerância do vivido na instituição Lar Fabiano de Cristo, os encontros e reencontros com os adolescentes em situação de risco social e os achados no processo do pesquisar.

Em um último momento, refletimos sobre os achados da pesquisa e sobre a importância de pensar a relação com o saber escolar.

A intenção do estudo é produzir reflexões sobre a relação com o saber escolar de sujeitos oriundos de situação de risco social dentro de um âmbito democrático, dando aos sujeitos da pesquisa uma participação ativa inclusiva na leitura do problema vivido por estes.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZAÇÃO

1. QUESTÕES HISTÓRICAS

A história do abandono está intimamente ligada ao mundo da rua, pois esta sempre foi o lugar da desproteção, do perigo, da violência. E, durante toda a história, a rua foi a casa de muitas crianças. Em princípios do século XVIII, na Europa, e até no Brasil, o número de crianças abandonadas causava escândalo.

Para resolver esta situação, no Brasil, foram instituídas pelas Irmandades de Caridade, as “rodas dos expostos”. A “roda” era uma caixa cilíndrica, de madeira repartida ao meio, que girava para dentro e para fora do recinto. A roda surgia para as pessoas colocarem remédios, alimentos ou mensagens para os moradores dos conventos. Agora servia para recolher crianças enjeitadas pelos pais que não podiam criar. Esta prática estendeu-se até o período republicano, constituindo-se na principal política de atendimento social às crianças abandonadas.

No período do Brasil Imperial, por causa da escravidão, essa situação se perpetuou e acabou por fortalecer com a lei da Abolição da Escravatura. Desde a Lei do Ventre Livre, a Casa dos Expostos tornara-se o reduto principal de acolhimento de crianças desvalidas.

Em 1881, o Código Penal já trazia regras de inimputabilidade, o que demonstrava uma certa preocupação da sociedade para com as crianças desamparadas ou delinqüentes.

No século XIX, já no período republicano, a situação da criança já era entendida como problema social, pois, após a Abolição da Escravatura e o incentivo à migração da mão-de-obra européia, as dificuldades aumentaram para a população negra, desassistida, e trazia

sérias repercussões para a imagem do Brasil, uma vez que os jornais estampavam, criticavam e denunciavam abertamente esta aberração.

É de se relatar que, nesta trajetória, os sindicatos e entidades sempre fizeram pressão para que o Estado criasse políticas para a infância abandonada e pobre. Mas, só em 1920, a situação das crianças se torna preocupação de ordem jurídica no Brasil. Assim, em 1923, a Lei Orçamentária 4.242 autoriza serviços de assistência à infância abandonada e aos delinqüentes. Neste mesmo ano, também é criado o 1º Juízo de Menores no Brasil. E, mais tarde, em 1927 o Código de Menores.

O Código de Menores, com um sistema dual no atendimento às crianças, atuava especificamente sobre os chamados efeitos da ausência, que atribuía ao Estado a tutela sobre o órfão, abandonado e a filhos de pais tidos como ausentes, o que tornava disponível o seu direito de pátrio poder. A criança e o adolescente eram vistos como nascidos, mas não provenientes de uma família, pois as crianças inseridas em família padrão e, socialmente, aceitas, mereciam proteção do Código Civil Brasileiro (criado em 1916), tendo seus direitos humanos reconhecidos. É importante ressaltar que as nomenclaturas usadas para identificar diferentes casos ou situações dos que viviam desprovidos de direitos eram:

Expostos – para menores de 7 anos; Abandonados – para menores de 18 anos; Vadios – para os atuais meninos de rua; Mendigos – para os que pediam esmolas ou vendiam coisas nas ruas; Libertinos – para os que freqüentavam prostíbulos .

E havia, também, outros termos como transviado, infrator, delinqüente, etc. Todas estas terminologias passaram a ser enquadradas como “situação irregular” no Código de Menores de 1979.

Mas é nas décadas de 70 e 80 do século XX, quando surgiram entidades não-governamentais com propostas progressistas, que começam a aparecer alternativas comunitárias de atendimento aos meninos e meninas em situação de risco social.

Para Costa (1989, p. 46):

[...] com o início do processo de abertura democrática surge entre educadores e trabalhadores sociais da área um movimento de educação progressista. O menino deixa de ser visto como feixe de carências e passa a ser percebido como sujeito de sua história e da história do seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro. Agora se pergunta o que ele é, o que ele sabe, o que ele traz e do que ele é capaz.

Em 1995, um novo grupo se volta para população das ruas, é o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, com intenção de agregar educadores sociais de rua e organizar as crianças que estavam nas ruas.

Estas duas instâncias foram decisivas para criação de um movimento nacional em defesa dos direitos das crianças, resultando na conquista do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, culminando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A criança e o adolescente são sujeitos, não mais “menores” da caracterização estigmatizante do antigo Código de Menores, com absoluta prioridade, isto é, que devem prevalecer em qualquer circunstância.

A proteção integral caracteriza-se como amparo completo, não só da criança e do adolescente, sob o ponto de vista material e espiritual, como também sua salvaguarda desde

o momento da concepção, zelando pela assistência à saúde e bem-estar da gestante e da família, natural ou substituta, da qual irá fazer parte.

Após esta síntese do que nos pareceu ser mais importante para o conhecimento em relação ao desenvolvimento da cidadania no que se refere à criança e ao adolescente, vamos para o maquirar do problema.

2. MAQUINANDO O PROBLEMA

O despertar pelo tema proposto começa no ano de 1995, quando assumimos a função de educador de rua, em uma organização não-governamental o Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, uma organização criada em junho de 1990 em Salvador, que constitui a terceira maior cidade brasileira e tem uma população de cerca de dois milhões e quinhentos mil habitantes, marcada por uma fortíssima presença negra, pela influência da cultura afro-brasileira e pela enorme pobreza da maioria da sua população.

O Projeto Axé foi iniciado com o apoio político e legal do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e com recursos financeiros da organização italiana de cooperação com o Terceiro Mundo, a *Terra Nova*.

O Projeto tem uma denominação simbólica, associada aos negros (quase todos os assistidos são negros e mestiços, pois há uma forte correlação entre pobreza e negritude em Salvador). No candomblé, a palavra *Axé* significa o princípio, a força ou a energia que faz crescer e que é transmitida a todos os seres da natureza, assegurando que todas as coisas tenham um vir-a-ser.

Integrados ao movimento nacional em defesa da infância e da juventude marginalizadas e às orientações que se expressam no Estatuto da Criança e do Adolescente os participantes do Axé explicam a presença e o aumento de meninos e meninas de rua, não a partir da visão tradicional da “situação irregular” ou do “abandono” de suas famílias, mas como uma decorrência das condições estruturais da sociedade brasileira. Mais precisamente, da divisão da sociedade entre um mundo personalizado, empresarial, de alta tecnologia, do poder e dos direitos, e um mundo dos expropriados sem pão, sem trabalho e sem direitos, cuja identidade se perde na multidão dos pobres.

O Projeto Axé acredita que as crianças sem escola e desprovidas dos seus direitos mais elementares, são vítimas de um processo de exclusão extremado, que lhes deixa duas marcas básicas: perdem a característica mais fundamental da infância, a capacidade de sonhar e desejar, e se tornam crianças sem limites ou com limites diversos daqueles necessários para uma convivência social adequada, na medida em que foram privados do processo de educação necessário para perceber esses limites e internalizá-los.

A partir dessa perspectiva, o Projeto Axé procura desencadear um conjunto de ações solidárias dos incluídos para com os excluídos, como meio de construção de uma cidadania mais abrangente e uma base ética para a vida social.

O Projeto Axé em sua proposta político-pedagógica, articula a proposta educacional de Piaget, as formulações de Emília Ferreiro e a teoria educacional de Paulo Freire.

De Piaget, reconhecido epistemólogo suíço que estudou o processo de conhecimento discutindo a figura do sujeito epistêmico, que é universal e se concretiza através das

interações e trocas sociais, o Projeto Axé toma a formulação construtivista; o princípio de que o educando é um sujeito de inteligência e de saber, dotado de uma estrutura capaz de aprender conteúdos e construir novos conhecimentos.

De Emília Ferreiro, educadora argentina, o projeto incorpora o processo de alfabetização, que propõe uma mudança do eixo central da questão educacional latino-americana ante a fantástica evidência do fracasso escolar. Diante dos alarmantes índices de falência da educação, esta educadora propõe uma revolução, substituindo a pergunta de “como se ensina” por “como se aprende”, construindo a psicogênese da linguagem escrita e rompendo as barreiras da pesquisa tradicional em educação.

A contribuição de Paulo Freire é a formulação teórica e a prática do projeto centra-se na questão ética, entendida em seu sentido mais amplo, incluindo sua dimensão estética e política. Na sua visão, o processo educativo deve promover a compreensão do mundo, a integração social e, portanto, a emancipação do sujeito educando.

A essas noções e princípios, somam-se outras formulações inclusive de cunho psicanalítico, que trata dos desejos do ser, daqueles que se relacionam com o saber, ao conhecer, ao criar, ao se posicionar perante o mundo. Conforme a percepção do Projeto Axé no processo de aprendizagem, entre aspectos afetivos, culturais e políticos, vinculados às tramas sociais, educador e educando não se confundem com as figuras tradicionais de professor e estudante. Estão vinculados na verdade a um único e indivisível elo de cognoscência de afetividade, que recria o saber num espaço-tempo historicamente dado, sendo enfim, sujeitos sociais.

A função de educador de rua, tem como objetivo, o resgate da criança e do adolescente em situação de risco social, já que este se encontra em situação de extrema exclusão, fora do convívio da família, da comunidade e da escola.

A presença dos educadores na rua é a superação dos enfoques repressivos, autoritários e assistencialistas, e a afirmação da possibilidade de transformação de que se pode não só educar essas crianças, mas também reinseri-las na sociedade.

Os educadores de rua, em um primeiro momento, atuam junto aos espaços onde estão as crianças e os adolescentes em situação de riscos (praças centrais, ruas, becos) iniciando os contatos com esses meninos, o que se denomina *paquera pedagógica* – é um momento de estranhamentos, dúvidas, elucidações, quando se está disposto a construir um diálogo com as crianças e os adolescentes, colocando-se como adulto referência naquele espaço. Tal postura diferencia-se dos fatores sociais com os quais esses sujeitos normalmente têm conflitos: policiais, traficantes, agentes, juizado de menores, homossexuais etc.

A partir de diálogo educador/educando, começa um jogo de sedução que implica olhares, gestos, brincadeiras e jogos. A intenção do educador de rua não é retirar de forma imediata as crianças e os adolescentes da situação de rua e, sim, construir um trabalho para que eles mesmo mobilizem para sua própria saída.

Segundo Carvalho (1992, p. 108):

O diálogo pedagógico é a mola mestra do processo de educação de rua. A partir do que nós conhecíamos da proposta de Paulo Freire, de uma educação dialógica, sobretudo no que se refere aos espaços de sala daquele, nós fomos para a rua para reinventar essa educação dialógica, na relação com os meninos de rua. Nós investimos na crença de que a palavra seria o instrumento de trabalho, de que nós começaríamos a desenvolver um trabalho onde iríamos ensinar ou construir com os

meninos a possibilidade de expressão, através de uma outra linguagem que não fosse o fazer, mas uma linguagem que fosse a fala, a expressão verbal.

Uma segunda etapa pedagógica da relação educador/educando é chamada de *namoro pedagógico* quando se dá um processo de fortalecimento do vínculo.

Para Carvalho (1992, p. 110),

Os meninos querem alguém que seja diferente das outras pessoas, dos outros referenciais de adulto que já estiveram com ele até agora. Há alguma coisa dentro do ser desse menino, como dentro da estrutura da possibilidade de qualquer pessoa, que não foi corrompida, que não foi desestruturada, e que orienta os movimentos, no mesmo sentido de alguém que, digamos, estaria com a sua situação humana, afetiva mais organizada. Então, ele busca, na pessoa do educador, esse outro que é diferente.

Para o Projeto Axé, o namoro pedagógico é o momento privilegiado da construção de um projeto de vida. É o momento em que o menino está sensível a determinados valores e demandas como aprender a ler e escrever, criando-se, então, oportunidades de curta duração de retirada dos meninos do território da rua para espaços outros vinculados à comunidade que os circunda.

A terceira etapa pedagógica denomina-se *Aconchego Pedagógico* – delimitada quando o menino já se encontra integrado às atividades pedagógicas do Axé, formulando um novo projeto de vida, o que implica, normalmente, a saída da rua.

Quanto ao projeto educacional mais específico, aos poucos, às atividades de rua, vão-se mesclando outras, em ambientes semi-abertos, até chegarem aos espaços institucionais. Nesse processo, não há tempo definido. É o tempo do menino que norteia a transferência do espaço aberto para os semi-fechados, até chegar às instituições. A educação de rua se

desdobra com a participação dos meninos e meninas nas oficinas pedagógicas, nas atividades culturais do **Projeto Erê** (criança, em Iorubá) englobando a oficina de instrumentos, a oficina de dança, música, capoeira, entre outras atividades, as oficinas de estamparia, a oficina de moda, Modaxé, a oficina de papel reciclável. Todas essas oficinas associam o lúdico à necessidade de ampliar a contemplação, reforçar a coordenação motora e o equilíbrio emocional, permitindo a aquisição de formas novas de hábitos e comportamentos.

A participação nessas atividades e a questão cultural são intensamente privilegiadas pelo Axé enquanto dimensão integradora, considerando que as linguagens artísticas desempenham um papel fundamental na recuperação da auto-estima e de um sentimento comunitário nessas crianças, assim como um reordenamento pessoal capaz de fazer face à experiência desagregadora da rua. Principalmente porque a forte influência africana que caracteriza a formação e a cultura de Salvador, como já mencionado, marca profundamente tanto o sistema de crenças quanto o universo lúdico dos meninos de rua.

As organizações não-governamentais têm sido objeto de estudos de vários estudiosos que se reportam a existência e a relevância de um “terceiro setor” nas sociedades contemporâneas, dotado de uma relativa autonomia e operando com racionalidade e formas de atuação específicas em relação ao mercado e ao Estado. Se a esfera do mercado se orienta por uma racionalidade instrumental que visa ao lucro, segunda a lógica da acumulação, e a esfera do Estado, por uma racionalidade instrumental de luta pelo poder político, visando à hegemonia e ao controle de mecanismos de denominação, o terceiro setor seria marcado por uma racionalidade que é, sobretudo, ética, valorativa e

comunicativa. Com essa expressão, tem-se designado um conjunto de iniciativas nascidas no âmbito da sociedade civil, de caráter particular mas com um sentido público, que vêm atuando sobre questões sociais a partir de um estilo flexível e descentralizado de com um apelo à consciência moral das pessoas, ressaltando valores como a fraternidade, a solidariedade, a responsabilidade social, a participação e a cidadania.

Conforme já foi visto, a partir dos princípios de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire, as práticas adotadas pelo Projeto envolvem um conjunto complexo de procedimentos, os quais perpassam tanto a esfera individual e personalizada quanto a dimensão coletiva, com suas marcas e ritmos próprios. O reconhecimento dessas marcas e ritmos e o respeito aos garotos como sujeitos da elaboração de saber crítico, promotor da sua autonomia e da sua integração, têm-se revelado cruciais para a reconstrução de suas estruturas mental e emocional e de suas identidades, viabilizando a busca de propostas concretas para a superação dos problemas enfrentados por essas crianças e jovens e de sua extrema exclusão.

Por outro lado, propondo-se a “uma reconstrução da solidariedade social” e se colocando como “ponte entre excluídos e os integrados”, o Axé também desenvolve uma ação perante o conjunto da sociedade, objetivando a afirmação de princípios éticos e de cidadania, como transformações na cultura, valores e atitudes em relação a infância e à adolescência pauperizadas e marginalizadas, procurando despertar uma responsabilidade social para o enfrentamento dos seus problemas, com ênfase naqueles contingentes que se encontram nas ruas.

Diante desse contexto, construímos a nossa experiência como educador, percebendo que grande parcela de crianças e adolescentes é de negros e pertencentes à periferia pobre de Salvador-Bahia, e que, por ausência de estrutura nas suas comunidades, emigram para outros lugares em busca de “espaços saudáveis” como terminais Rodo-Aquo-Ferrovário e bairros considerados nobres, em torno das quais giram atividades de lazer.

O Projeto Axé, com o apoio do Instituto Brasileiro de Análises Sociais, contou 15.743 mil meninos e meninas em condições de extrema pobreza nas ruas de Salvador (Centro Projeto Axé, 1993, p.17) de onde, da forma que lhes fosse mais oportuna, tiravam seu sustento.

Para Saboia (1993), a Região Metropolitana de Salvador (RMS) chegou ao final da década passada com a pior distribuição de rendimentos do trabalho entre todas as regiões metropolitanas do País, sendo que os 10% mais pobres só obtinham 0,6% da renda, enquanto que os 10% mais ricos ficavam com 53,9%. Houve, entretanto, uma pequena redução nos percentuais de pobreza – as pessoas pobres, pelo critério de 1-2 salários mínimos familiares *per capita*, caíram de 36,3% para 34,0% no mesmo período.

Segundo Silva (1999), os dados da Comissão de Justiça e Paz indicam que há, na Região Metropolitana de Salvador, uma verdadeira guerra em que se mata mais do que se matou na guerra da Iugoslávia através de 10.484 bombardeios, e que tanto chocou o mundo. Nesta “guerra” da RMS, tanto os que morrem quanto os que matam são jovens trabalhadores, negros(as) que moram nos bairros pobres da periferia.

Ressalta ainda que as relações de violência envolvem as relações sociais que começaram a se estruturar, no Brasil, desde a sua inclusão na órbita do mercado mundial, dentro da dinâmica do chamado Sistema Colonial, a partir de 1500, quando aqui chegaram os portugueses. Os índios, que aqui viviam, e os africanos, trazidos e vendidos como escravos, foram submetidos, pela explosão econômica e pela força física, às necessidades da acumulação primitiva. Aos índios que resistissem à civilização recomendava-se o cativeiro ou a morte. Dos cerca dos 5.000.000 que provavelmente existiam em 1500, hoje em dia restam pouco mais de 300 mil. Os horrores da escravidão têm sido analisados por uma vasta bibliografia. Se o Brasil começou na Bahia, a violência econômica e física também, e ainda não se analisaram, com todo o rigor, as dimensões da violência econômica e física contra os escravos e índios durante a economia açucareira no Nordeste. Aos escravos e índios escravizados, para fugirem dessa situação, e se afirmarem como pessoas, já que eram tratados como coisa, só restava a evasão ou o crime, ou seja, a fuga ou o assassinato de seu senhor. Mesmo a camada intermediária de homens livres que se situavam entre os senhores e os escravos, por sua dependência total dos senhores, era submetido a extrema violência física e a exclusão social, ficando sua incorporação ao mercado de trabalho dependendo dos períodos de expansão ou contração dos ciclos econômicos da economia brasileira, que, como economia periférica, dependia da dinâmica do mercado exterior.

A expansão do capitalismo no Brasil pós-abolição da escravatura, vai-se dar, na Primeira República, sob o signo do Pacto Oligárquico Coronelista. Pelo pacto, nos municípios, os chamados coronéis, ou seja, os proprietários de terras e de gente tinham carta branca para agir, até na aplicação da justiça. As violentas disputas, inclusive pelas armas, entre os

diferentes grupos coronelísticos e oligárquicos pelo controle do poder econômico e político marcam a Primeira República no Brasil, e a Bahia vai-se caracterizar como uma das regiões de maior violência desses grupos coronelísticos entre si e contra os trabalhadores, inclusive num período de reestruturação econômica da região, pela decadência da economia açucareira. O símbolo da violência na Bahia, neste período, é a guerra de Canudos.

No período pós-30 acelera-se a expansão capitalista, que tem seus momentos decisivos sob a égide da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Militar (1964-1988), que aceleraram a industrialização no Brasil, graças a uma brutal expropriação e exploração dos trabalhadores no campo e nas cidades.

No Brasil, ocorreu uma das mais rápidas e violentas expropriações no campo, pois em 1960 quase 70% da população brasileira estava no campo, e hoje é de cerca de 30 %, invertendo-se, em quarenta anos, a dinâmica populacional no Brasil. A violência econômica e física deste processo comandado pelo Estado, proprietários de terra, grandes e modernas empresas, grileiros e jagunços é bastante conhecida. Também são conhecidas a brutal repressão e a violência física que as ditaduras usaram para conseguir impor esses processos econômicos.

O fim do regime militar significou o aprofundamento da violência econômica, pois o processo da globalização aumentou as desigualdades entre as nações e entre as pessoas. Resolver conflitos e matar pela fome e pela força das armas é constitutivo do regime capitalista de produção desde sua implantação no Brasil. Para Reich (1972), que procurou entender a expansão do nazismo e fascismo, certas estruturas humanas médias derivam de

determinadas organizações sociais, ou, para dizer de outro modo, cada organização social, produz as estruturas de caráter de que necessita para existir”. Assim como produz mercadorias que atendem às necessidades materiais e espirituais dos seres humanos, a organização social capitalista produz as violências materiais, físicas e simbólicas necessárias à sua reprodução.

Com o crescimento da exclusão social, as crianças e os adolescentes das classes populares fugindo da miséria e da violência física e simbólica, começam a ocupar as praças, as sinaleiras, as ruas, abrigadas em prédios velhos a que se contrapõem sua aguçada vitalidade e esperteza.

Para Espinheira (1998), não se deve estranhar o fato de ser a rua, os casarões antigos, os becos da comunidade carentes o um lugar tornado necessário para a sobrevivência de todas aqueles que não têm lugar próprio onde possa reproduzir sua sobrevivência. Em nossa sociedade, e na maior parte das que conhecemos, há sempre arranjos familiares estruturados em termos de consangüinidade, de parentesco. Mas há situações em que esses arranjos se deterioram ou simplesmente se desfazem como nos casos de morte ou desaparecimento, fugas e abandono. Nestes casos, os mais frágeis são obrigados a recorrer a outras formas para manter a vida e proporcionar-se a existência.

Quando analisamos a sociedade brasileira, vamos sempre encontrar a rua como lugar de vadios e estigmatizante dos que nela se encontram, sem uma função socialmente legitimada. Vagar pelas ruas, bater pernas nas ruas, rueiro etc. são ações e denominações depreciativas. O “olho da rua”, por exemplo, é o lugar extremo do abandono, daquele que

está desprovido de tudo e jogado ao desamparo no tempo coletivo do não pertencer, do não-lugar.

Segundo Espinheira (1998) a identidade pessoal só é possível quando reconhecida pelo outro; e quando esse outro reconhece apenas a identidade “do desamparado” “do coitado” ou “perigoso”, o resultado é a estigmatização, ou seja, uma leitura distorcida do outro, que encobre aquela que deseja ser reconhecida. O menino e a menina em situação de risco social assim nomeados, são ladrões e prostitutas; são marginais e, dessa forma, devem ser punidos, devem desaparecer do convívio aberto.

Cabe aqui citar Michel Foucault (1979, p. 132-133):

A partir do momento em que a capitalização pôs nas mãos das classes populares uma riqueza investida em matéria-prima, máquinas e instrumentos, foi absolutamente necessário proteger essa riqueza [...] daí esta formidável ofensiva de moralidade que incidiu sobre a população do século XIX. Veja formidáveis campanhas de cristianização juntos aos operários que lugar nesta época. Foi absolutamente necessário construir o povo como sujeito moral, portanto separando-o da delinquência, portanto separando nitidamente o grupo de delinquentes, mostrando como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos[...]

Crianças e adolescentes de classes populares emigram para as ruas e nelas desenvolvem mecanismos de sobrevivência. Transgressões e mendicância são formas de obtenção de alimentos e bens de que necessitam, seja gorjetas ou objetos roubados para a realização de necessidades, como a compra de drogas ou para outra finalidade qualquer.

Diante dessa realidade, na prática, o educador, utilizando o diálogo pedagógico aliado a outros procedimentos, como atividades de letramento e sempre com atitude de escuta, vai ajudando o educando a conhecer seus potenciais e despertando a ruptura com o ciclo perverso da rua.

Após uma itinerância heróica junto às crianças e aos adolescentes, a partir de uma conduta democrática e dialogal, estes são encaminhados/integrados às unidades educativas, e logo depois às escolas públicas onde se pode observar que parte desses sujeitos se evade ou tem uma conduta de indisciplina revelando “problemas de adaptação”.

A escola acaba sendo um sistema de classificação dos indivíduos, contribuindo para manter as desigualdades sociais. As crianças e os adolescentes em situação de risco social vivem em uma realidade muito diferente da dos seus colegas de classe. Delas se exigem comportamentos, atitudes e linguagem “adaptados” ao contexto escolar. Por outro lado, os professores refletem e transmitem a vivência, os exemplos, os programas e os conteúdos filtrados a partir dos valores e da cultura da sua classe social, sedimentando as diferenças.

Quando se penetra na prática pedagógica da escola, vamos perceber que não existe lugar na sala de aula, especificamente, para as experiências e significados individuais, para os ritmos diferenciados de apreensão do conteúdo escolar.

Como diz Luz (1996, p. 97),

[...] reduz o espaço e o tempo para o aluno, o objeto como: quadro de giz, carteiras enfileiradas, cadernos, livros, caderneta de frequência, testes, matérias, disciplinas, etc. Além disso a forma de comportamento na sala de aula, em que o aluno prefere sentar atrás[...] constituem-se numa defesa no sentido de não submeter-se a essa estrutura europocêntrica de comunicação que denega e realça a sua autoridade própria.

Evidencia-se, então, uma prática educativa que nega as experiências instituintes infantilizando estes sujeitos, sem lhes possibilitar uma aprendizagem enquanto processo de construção sócio cultural que se dá através de trocas entre os sujeitos e os objetos culturais. A aprendizagem, assim, não ocorre pelo movimento de contradição entre o novo e o

estabelecido deixando de levar em consideração o movimento de ir e vir próprio do processo, numa perspectiva dialética.

Segundo Freire (1998, p. 32),

A escola deve não só respeitar os saberes dos educandos das classes populares saberes estes constituídos na prática comunitária, como também estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e as experiências que os alunos têm como indivíduos.

Para Lopes (1993), é necessário, na proposta curricular, deixar a possibilidade de espaço para os saberes populares legitimados, permitindo seu diálogo com os saberes científicos em processo mútuo de questionamento.

Gauthier traz esta precisão (1996, p. 138):

A produção dos saberes como “científicos” pela academia não pode mais ignorar a existência de contra-saberes nas classes e nos grupos marginalizados.

Segundo Ataíde (1993, p. 21), as crianças e adolescentes em situação de risco...

São ao mesmo tempo vítimas de uma cruel e, muita vezes, dupla rejeição — da família e da sociedade — e, submetidas a carências afetivas, culturais e materiais, terminam levadas à delinquência ou heróica luta que resulta em soluções originais de sobrevivência e vida na formação de uma verdadeira cultura alternativa.

As crianças e os adolescentes em situação de risco social têm saberes próprios, saberes dominados, ou seja, conforme escreve Foucault (1979, p. 170):

[...]uma série de saberes que tinham sido desqualificado como não competentes ou insuficientes elaborados; saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.

Diante dessas questões, faz-se necessário pensar/problematizar:

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. REFLETINDO SOBRE ADOLESCÊNCIA

Segundo AYRES (1990) a produção científica sobre a adolescência, identifica que este grupo vem se tornando preocupação da ciência enquanto dimensão específica da existência humana há relativamente pouco tempo, tornando-se relevante na segunda metade de século XX.

No final da década de 80 e início dos anos 90 presenciam na América Latina e Caribe, o movimento de maior visibilidade no campo da saúde pública, no sentido de implantar e implementar ações voltadas ao grupo de adolescentes.

Em 1988, o Ministério da Saúde (BRASIL,1989), oficializou o programa do adolescente e apresentou as bases programáticas do adolescente, considerando a importância demográfica desse grupo (estimado em 23,4% da população do país, naquele ano) e sua vulnerabilidade a determinados agravos de saúde, bem como as questões econômicas e sociais – educação, cultura, trabalho, justiça, esporte, lazer e outras. Compreende-se que esta faixa etária caracteriza-se, principalmente, pela vulnerabilidade a questões ligadas ao setor social. Legalmente crianças e adolescentes têm direitos assegurados, sendo dever do Estado possibilitar o acesso a um nível de vida adequado a seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

A Organização Mundial de Saúde - OMS (1989,p.3) em seu relatório Debates Técnicos sobre a Saúde dos Jovens, da 42ª Assembléia Mundial de Saúde 1989, situa como adolescente, a população compreendida entre dez e dezenove anos de idade e em sua introdução define a adolescência como,

“... Um período de transição, no qual os jovens desenvolvem suas capacidades experimentando novos tipos de comportamento. Ela representa uma encruzilhada na

vida, em que um caminho saudável para fase adulta poderá ser alcançado se suas necessidades de desenvolvimento e segurança forem atendidas, caso contrário um padrão de comportamento nocivo poderá desenvolver-se com conseqüências negativas para saúde e sobrevivência, a curto ou longo prazo”.

Esta organização define, também, como características da adolescência: o crescimento e o desenvolvimento; a busca de identidade e de independência; o desenvolvimento de um marco de referência; a criatividade; a auto-estima; o juízo crítico; a sensibilidade; a afetividade; a sexualidade e a educação. Assim, a adolescência como período de exploração, de reconhecer o mundo interior e exterior, de busca de novas experiências o que implica em um estilo de vida de risco. Os riscos são mais altos quando fatores como contexto internacional, modos de produção, estrutura de valores socioculturais, meios de comunicação de massa., que deveriam funcionar como positivos e protetores, terminam atuando, muito mais, como fatores de risco.

Na perspectiva de uma abordagem que considera a adolescência como categoria sociocultural, de origem histórica, encontramos Cavalcanti (1988,p.9-10) que expressa,

“olhando para o passado se evidencia, com surpresa, que há pouco mais de 300 anos, ninguém fazia a menor menção ao período de vida que hoje chamamos adolescência. O próprio conceito de infância era muito vago na antigüidade e, só no final Média, com o aparecimento dos comerciantes como segmento de força sindical numérica e qualitativamente importante, é que a infância se caracterizou como um período de vida diferente da idade adulta”

“... Nesse sentido, enquanto a sócio- gênese da infância está ligada à história da burguesia, a sócio-gênese da adolescência é em termos históricos, um acontecimento relativamente recente. Tem-se falado que a adolescência é uma invenção social que teve lugar a partir do século XVIII. Em épocas anteriores, o indivíduo saía da infância diretamente para idade adulta, sem nenhum período intermediário. Se a infância nasceu com a burguesia, a adolescência foi gerada no bojo da revolução industrial. Seu conceito é mais nítido na população urbana do que na população do campo e bem mais caracterizado quanto maior for privilegiado da classe social a que pertence...”

Para este autor a adolescência seria destituída de caráter natural e universalizante. A adolescência então precisaria ser pensada como um fenômeno sócio-cultural, vivenciada

de distintas formas, Como afirma Peres (1995.p16) “a depender das condições materiais/objetivas e subjetivas de existência de sujeitos sociais”

Peralva (1997) compreende que se há um caráter universal quanto à adolescência e a juventude, dadas pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior cada grupo social vai lidar e representar esse momento. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e também de gênero.

Melucci (1992) na perspectiva de compreender a adolescência e a juventude entende que, existe uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Mas essa seqüência não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pela fase mais madura, ao contrário defende a idéia de que os fenômenos evolutivos presentes nas mudanças dos ciclos vitais são fatos que dizem respeito a cada momento da existência, fazendo das mudanças ou transformações uma característica estável da vida do indivíduo.

Assim a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a meta última da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo o núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e

relacionais. Um momento que se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de alguma modo ao longo da vida.

Mesmo considerando que o elemento sócio-cultural, influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, considera-se também que, concomitante a este aspecto, há elementos psico-biológico, que enquanto circunstância evolutiva acontece em qualquer contexto ou parte do mundo. As considerações sobre o quanto os fatores intrínsecos relacionados com a personalidade, determinam as diferentes manifestações do comportamento leva-me a recorrer aos estudos de Aberastury, Knobel (1981) que observam três lutos fundamentais na adolescência: o luto pelo corpo da criança, pela identidade, pelo papel infantil, pelos pais da infância.

O luto pelo corpo da criança se dá a partir das modificações biológicas característica da adolescência, quando, com uma mente ainda na infância, seu corpo vai se tornando adulto, o que pode trazer-lhes conflitos de identidade e, conseqüentemente o luto pela dependência infantil e ao mesmo tempo, não poder assumir a independência adulta, havendo um fracasso de personificação, nascendo em compensação o fenômeno do grupo, onde o adolescente sente-se mais seguro. Normalmente, o adolescente vai aceitando a perda do seu corpo infantil, surgindo o luto pela infância.

Segundo Knobel (1981) a tendência grupal é um fenômeno que adquire uma significação transcendental, pois o adolescente transfere ao grupo, a dependência que anteriormente era mantida na estrutura familiar especificamente com os pais. Este é entendido como uma etapa de transição necessária no mundo externo para alcançar a

individualização. O grupo apresenta-se ao indivíduo adolescente como um reforço necessário para os aspectos mutáveis do ego que se produzem neste período da vida.

O adolescente identifica-se com determinado grupo e passa a dotar as regras do mesmo como por exemplo, em relação às modas, vestimentas, costumes, linguagem, preferências de todo os tipos etc. Assim como também em outro nível as atuações do grupo e de seus integrantes representam à oposição as regras estabelecidas pelas figuras parentais, que entendem como uma maneira ativa de determinar uma atividade diferente da do meio familiar.

Os adolescentes se mostram maduros em alguns aspectos e paradoxalmente imaturos em outros. Isto surge por um jogo de defesa que o mesmo encontra para lidar com a invasão súbita e incontrolável de um novo esquema corporal que lhe modifica a sua posição frente ao mundo externo e o obriga a procurar novas convivência. O que aprendeu na sua relação com a família e a adaptação social como criança, não lhe serve mais. Isto faz com que tenha que significar o novo, o que traz mudanças em sua personalidade.

Segundo Aberastury,Knobel (1981) Geralmente, na elaboração dessas perdas, o adolescente recorre a um processo de negação das mesmas, vivendo, ao mesmo tempo, a ambivalência de permanecer no estágio infantil – a regressão – a necessidade de continuar seu desenvolvimento – progressão – vivendo em outros momentos a digressão – que é quando rompe os vínculos familiares e parte na busca de si, junto a outros que vivenciam o mesmo processo. Os pais neste processo, tem que elaborar a perda submissão infantil dos filhos, e o confronto com suas possibilidades de envelhecimento e morte, o que segundo os autores dificulta ainda mais o processo de passagem do adolescente para idade adulta.

ou impotência frente à realidade externa. Isto obriga a recorrer ao pensamento e fantasias para compensar as perdas que ocorrem dentro de si mesmo e que não podem evitar.

- Crises religiosas: a preocupação metafísica pode emergir com grande intensidade, como tentativas de soluções da angustia em que vive o ego, na busca de identificações positivas e do confronto com a morte definitiva de uma parte do seu ego corporal. Por outro lado, situações de frustrações muito intensas, por carência de boas relações ou imagens parentais perseguidoras podem gerar processo de ateísmo com atitude compensadora.
- deslocalização temporal: a adolescência implica em na dificuldade em distinguir presente, passado e futuro, sendo possível dizer que nesta fase há certa deslocalização temporal convertendo o tempo em presente e ativo, numa tentativa de controlá-lo. Se no passado houve uma evolução e experiências positivas, a discriminação temporal é facilitada, e o futuro conterà a identificação projetiva de um passado gratificante. Nos casos contrários o adolescente passa a ter condutas depressivas, pois conceituar o tempo é essencial à integração da identidade.
- evolução sexual desde o auto-erotismo até a heterossexualidade: atividade masturbatória e o começo do exercício genital têm, nesta fase, mais um caráter exploratório e preparatório do que um caráter procriativa, que só tem seu início na vida adulta. É assim considerada um fenômeno normal na adolescência, permitindo etapas para a personalidade e integrando seus órgãos genitais a todo conceito de si mesmo.

- **atitude social reivindicatória:** a juventude tem em si mesmo sentimento de mudança que pode ser manejado para um ideal que permite modificar estruturas sociais coletivas, surgindo assim grandes movimentos, que podem Ter conteúdo nobre para humanidade ou canalizar-se para aspectos perniciosos e destrutivos.
- **contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta:** neste período, não é possível o adolescente Ter uma linha de conduta estável e coerente, pois sua personalidade ainda se apresenta permeável, recebendo e projetando com intensidade, dando-lhe uma conduta descrita como fugaz e transitória. São estas contradições que vão facilitar a elaboração dos lutos típicos deste período.
- **constantes flutuações do humor e do estado de ânimo:** estes fenômenos são entendidos como parte dos mecanismos de projeção e luto das perdas sentidas pelo adolescente e que acompanham seu processo de identificação. O adolescente, nestes momentos, se refugia em si mesmo, no seu mundo interno, preparando-se para a ação reelaborando constantemente suas vivências.
- **separação dos pais :** uma das tarefas básicas do adolescente, que se dá concomitante à formação da identidade, é a separação dos pais. Esta separação poderá dar-se num despreendimento útil quando são boas as imagens parentais, com papéis bem definidos e uma cena primária estável.

O autor não atribui todas as características da adolescência a sua mudança psico-biológica, como se todo processo não estivesse ocorrendo no âmbito social. É correto afirmar que as primeiras identificações são as que fazem com as figuras parentais, assim como também não há dúvidas de que o meio em que vive determinará novas possibilidades

de identificação, futuras aceitações de identificações parciais e incorporação de uma grande quantidade de pautas sócio-culturais e econômica.

2. A ADOLESCÊNCIA E O RISCO SOCIAL

A história da violência do maltrato da criança e adolescente é tocada por diversas referências literárias e históricas. Na obra *Capitães de Areia* de Amado (1937,p,10-11) encontramos afirmações significativas,

“ Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal reformatório para ver com são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma, [...] o menor que acontece pros filhos da gente é apanhar duas a três vezes ao dia”

O processo de exclusão social demonstra uma sociedade desigual, onde a cidadania não é um conceito uniforme para o conjunto de uma sociedade; existem diferenças quanto as condições existenciais de sobrevivência. Essa desigualdade aparece com nitidez no texto de

Espinheira (1993p.3), quando assinala que:

Há crianças e adolescentes que são preparados para sociedade através da escola básica, das aulas de língua estrangeiras, de artes que praticam esporte e frequentam clubes. Outros, bem numerosos, desde da tenra idade têm de se dedicar aos trabalhos, comprometidos com o orçamento domésticos [...]

O Problema da criança da e do adolescente adquiriu status de problema na ótica do Estado e suas instituições apenas quando a ação dessas passou a alterar a ordem instituída, com a eclosão pública de situações extremas de violência geradas pelas condições limite de sobrevivência a que boa parte da população brasileira foi constringida.

A população carente quando não atendida em pelas políticas sociais básicas ou de primeira linha : trabalho, educação, saúde, habitação, transporte e outros, resvalam para a condição de subcidadãos ou cidadãos de segunda classe. Sua exposição à morte, à degradação pessoal e social faz-nos incluí-los no universo das chamadas situações de risco. Como bem define Costa (1989,p.38), “ pessoas, famílias, comunidades privadas de acesso a condição mínima de bem estar e de dignidade e bloqueadas, por isso mesmo, do social.”

Além das questões sociais, existem elementos psico - biológicos que influem no processo da adolescência implicando na mudança de personalidade, busca de novos vínculos, conflitos no meio familiar, sendo a adolescência caracterizada como período confuso, de contradições e ambivalência.

Diante das profundas mudanças biopsicossociais, os adolescentes se vêem envolvidos em condutas de risco, reflexo de características particulares deste grupo, como as particularidades psicológicas de sentimento de invulnerabilidade, associado a uma fase egocêntrica e pensamento fantasioso. Tais conduta são mais comuns na adolescência, pois representam uma tentativa de responder às novas exigências sociais, como uma necessidade evolutiva de desenvolvimento e autonomia. Por isto não podem ser eliminadas totalmente, já que muitas vezes são necessárias à afirmação do adolescente na sociedade.

Lerner e Galambos (1998) associam os comportamentos de “correr risco” a determinadas características do adolescente, de experimentação e exploração, e qualificam duas naturezas diversas de correr risco, presentes neste período: o risco normativo, que estaria implícito no processo de adolecer e o comportamento de risco, que pode surgir de

forma crescente neste período, e permanecer na idade adulta, como a ingestão de substância psicoativas, por exemplo.

Diante de uma realidade social extremamente contraditória e atrelados a um processo caracterizado por transformação biológicas e psicológicas os adolescentes tornam-se vulneráveis a certas condições e circunstâncias que podem trazer consequências indesejáveis. Para Silber (1995,p.550) o surgimento das condutas de risco na adolescência está relacionada à “inabilidad del adolescent joven de conceptualizar las consecuencias de su comportamiento”.

Sob o conceito de adolescentes em situação de risco social , estão meninos e meninas expostos a ambientes violentos, muitas vezes dominados pelo tráfico de drogas, vítimas de abuso e negligência ou exploração. A história de vida destas crianças inclui experiências de abandono, privações, exploração e vida na rua.

3. A RELAÇÃO COM O SABER

A fundamentação desta pesquisa se justifica pelo fato de participarmos como aluno da equipe de pesquisas E.S.COL. (*Education, Socialisation et Collectivités Locales*), da Universidade de Paris 8, à qual pertence nosso orientador. O conceito básico é o conceito de **relação com o saber**, assim definido pelo seu criador, Bernard Charlot (1997, p.5):

Existe um sujeito de saber e existe saber somente em uma certa relação com o mundo – que é, de verdade, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo e relação com os outros. Ela implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

É importante destacar essas relações com a linguagem e o tempo e, acrescentaremos, com o espaço, na relação com o mundo constitutiva da relação com o saber desses sujeitos em situação de risco com os quais pesquisaremos. Continuando a citação de Bernard Charlot (1997, p. 7):

O saber se apresenta sob forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter uma existência, sentido e valor por si mesmos e enquanto tais. Mas estes enunciados são as formas substancializadas (Schlanger, 1978) de uma atividade de relações e de uma relação com o mundo.

A atividade é um conjunto de ações finalizadas. Percebemos que as atividades dos adolescentes em situação de risco social não obedecem à mesma lógica que as atividades escolares. Será que existem pontes, elos, ligações, entre essas lógicas, será que na escola podem ser instituídas práticas que toquem esses adolescentes, encontrando diretamente suas lógicas costumeiras, aquelas lógicas (às vezes desviantes) que dão certo na rua? Não sabemos, mas não há dúvida de que o modo de finalizar, de orientar e dar sentido às suas ações define o poder (ou não-poder) do sujeito quando aprende.

Continuamos a citar Charlot (1997, p.9):

Não existe saber, a não ser inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva, que é a história do espírito humano e das atividades do homem, e ele é submetido a processos coletivos de validação, de capitalização, de transmissão. Enquanto tal, ele é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Todavia, os homens entretêm com o mundo, e entre eles (inclusive quando são “homens de ciência”), relações que não são somente epistemológicas. Logo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais¹. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas também para sustentá-lo depois dele ter sido construído: o saber fica válido somente enquanto a comunidade científica o reconhece como tal, enquanto uma sociedade continua a considerar que se trata, aí, de um saber que tem um valor e merece ser transmitido.

¹ Sendo bem entendido que as relações epistemológicas não são *reduzíveis* a relações sociais - mesmo se elas são relações entre indivíduos, entre os quais existem *também* relações sociais (nota de Bernard Charlot).

Deveremos, portanto, estar atentos à maneira de os sujeitos em situação de risco social tecerem suas relações de saber, conservá-las, memorizando e sistematizando (segundo caminhos provavelmente muito diferentes dos caminhos escolares) suas experiências e práticas, criando um “mundo epistemológico” no qual eles sabem se orientar, em que eles se valorizam, se reconhecem e descobrem, elaboram, trocam e criticam novos saberes.

Charlot (2000, p.63) continua:

Este saber construído coletivamente é apropriado pelo sujeito. Isso é possível somente quando o sujeito se instala na relação com o mundo que a constituição deste saber supõe. Não existe saber sem uma relação do sujeito com este saber. No entanto, o sujeito, como já vimos, nunca é um puro sujeito de saber; ele mantém com o mundo relações de diversas formas. Em consequência, um enunciado que pode ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode igualmente ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota ruim ou uma surra, para passar para a classe seguinte, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que ele acha simpático etc. Em tal caso, a apropriação do saber é frágil, pois este saber é pouco sustentado pelo tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico ele toma sentido em um outro sistema de sentido. Em tal caso igualmente, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e ela está quase sem efeito de formação e sem efeito de “transferência”.

Em relação com nosso objeto de estudo, podemos dizer que temos, aqui, o nosso objeto na sua complexidade. Com efeito, já o saber é considerado como sendo uma relação social, construído socialmente através de atividades. A atividade é, como dissemos, um sistema de ações finalizadas, organizadas, mas não é necessário que o seja conscientemente. Existem sistemas ideológicos coerentes e eficientes de organização, que expressam formas inconscientes da existência social, da mesma maneira que os sistemas científicos e tecnológicos expressam formas mais conscientes e críticas (mas nunca totalmente conscientes ou críticas) do saber enquanto relação sócio-histórica, na qual entram as classes

sociais. O nosso projeto de pesquisa encaixa-se nessa perspectiva, pesquisando em particular o saber como sistema de relações entre as faixas etárias (adultos, crianças e adolescentes) e entre os nômades (crianças em situação de risco social, instituindo territórios, fugindo dos padrões organizacionais da sociedade “legítima”) e diversas organizações territorializadas (a escola e os projetos de atendimento ao sujeito em situação de riscos). Aí encontramos um mundo de recusa do tempo e do espaço instituído, por parte das crianças e adolescentes, e/ou de uso e manipulação destes, a favor dos seus interesses, desejos e necessidades.

Os adolescentes em situação de risco social têm práticas instituintes de relação com o mundo conforme as perspectivas abertas pelo conceito de Charlot de “relação com o saber”. Podemos colar a hipótese de que essa construção do mundo social e relacional tem efeitos diretos na construção do saber: *Será que os meninos e meninas constroem saberes instituintes na sua prática social, e como a escola recebe estes novos saberes?* – tal pode ser uma outra formulação da questão fundamental da nossa pesquisa.

A relação entre os adolescentes e a situação de risco social é dialética: ela é construída pelos espaços-tempos da lógica social, tanto quanto constrói subjetivamente, no seu corpo e na sua mente (razão, imaginação, afetividade...), esses espaços-tempos. A dinâmica dessa relação provoca mudanças nos adolescentes: o sujeito deve estar, ao mesmo tempo, no presente e no futuro, no sentido de viver as 24 horas intensas de cada dia, como fazem os/as adolescentes em geral, mas também vivenciando como adultos, que devem cuidar de si, “se virar” em qualquer situação.

Ambivalente, também, é a relação com a escola: um desejo forte pela escola da qual foram privados ou tirados, da “forma” (muitas vezes rígida, conservadora) da aprendizagem socialmente legitimada, mais do que da instituição escolar propriamente dita. Ao mesmo tempo, é recusa (ou impossibilidade) de entrar na lógica, da qual fala Bernard Charlot, específica dos objetos de saber abstrato e sistematizado, de entrar no tempo específico da aprendizagem, de construir tipos de tempo e espaço diferentes daqueles que são eficientes no mundo da rua. Pelo menos é a idéia que percorre a teoria de Bernard Charlot.

Essa impossibilidade se daria por serem incapazes de entender que na escola, ante os saberes abstratos, é preciso utilizar entradas específicas, a serem construídas, no mundo do saber? Ou impossibilidade por eles resistirem a sua institucionalização nos saberes validados por uma sociedade que produz e reproduz continuamente a exclusão?

Existe uma tradição de resistência, durante séculos, da meninada abandonada e desprezada, marginalizada, como vimos no primeiro capítulo e como Foucault, em particular, estudou em referência a vários grupos marginalizados, tornados invisíveis e estigmatizados pela sociedade capitalista e racionalista. No Brasil, Jorge Amado, no seu romance *Capitães da Areia*, colocou o problema na consciência popular, dando uma visibilidade aos invisíveis (ou àqueles que são vistos somente quando vigiados e castigados, presos ou mortos).

Tanto uma visão histórica da infância e adolescência no Brasil como nossa experiência de educador de rua permitem interrogar os conceitos de “infância”, “adolescência”. Não trabalhamos com os sujeitos epistêmicos de Piaget, crianças abstratas, descontextualizadas,

padronizadas. Trabalhamos com sujeitos que são, ao mesmo tempo, crianças e adolescentes com grandes carências afetivas, e adultos resolvendo, no dia-a-dia, problemas de adultos, muitas vezes num mundo cheio de violência.

4. OS CINCO PRÍNCÍPIOS DA SOCIOPOÉTICA

Pensamos cruzar o referencial de Bernard Charlot (o conceito de “relação com o saber”) com a sociopoética criada por Jacques Gauthier. Pode ser chamada de *sociopoética* (GAUTHIER, 1999) toda abordagem de pesquisa e/ou produção de conhecimentos que afirma, ao mesmo tempo, cinco princípios fundamentais:

1. O papel dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos, ou seja, o grupo-alvo de uma pesquisa, como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos, “co-pesquisadores”. Eles formam, com os facilitadores da pesquisa, o assim chamado “grupo-pesquisador”.
2. A importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem.
3. A importância do corpo como fonte do conhecimento (sensações, emoção, gestualidade, além da imaginação, da intuição e da razão).
4. O papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar.

5. A importância do sentido espiritual, humano e político das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

A relevância da abordagem sociopoética para nosso estudo é clara:

- é desejável que os sujeitos da pesquisa participem plenamente do processo de construção do conhecimento acerca da sua relação com o saber, a fim de respeitar a originalidade das ligações que criam, mantêm, e que muito raramente são reconhecidas pelas instituições. Não podemos, enquanto pesquisador e educador, mais uma vez excluí-los!
- é importante que a cultura deles entrasse na pesquisa, participasse da produção do conhecimento científico, entrasse em diálogo com as nossas lógicas instituídas, acadêmicas e de adultos;
- esses sujeitos são atravessados por emoções e afetos que não podem ser cortados das atividades intelectuais. A relação com o saber é integrada, não dissociada, não é somente a mente racional que se relaciona com o saber. O corpo inteiro expressa, procura, discute, combate, afirma, recusa, demanda... Portanto as técnicas utilizadas na pesquisa devem mobilizar o conjunto das funções cognitivas do corpo, senão, esses sujeitos do saber são reduzidos ao padrão valorizado pela academia, do intelectual como pura cabeça racional, que se desprende de todo e qualquer afeto, de todo contexto na sua entrada no mundo abstrato e sistematizado do saber. Mais uma vez, seria colonizar esses sujeitos;

- assim, justificamos o uso de técnicas corporais e artísticas em nossa pesquisa, os membros do grupo-pesquisador produzindo saberes emergentes, sob a forma de conteúdos desenhados, ou incorporados, ou poetizados... e discutindo, em seguida, sobre os dados “artísticos” e “corporais” assim criados;
- a pesquisa deve ser negociada com os interessados. Até que ponto a pesquisa pode ser do interesse deles? Lembremos que Gauthier (1998) discute o grau de adesão de meninas em situação de rua a uma pesquisa sociopoética da qual participaram, e aponta a diferença de interesses epistêmicos entre o mundo acadêmico e esse mundo de crianças e adolescentes em situação de rua. Cada experiência é diferente. Em todos os casos, é importante que sejam, contratualmente, definidos com os participantes o “para quê” e o “para quem” da pesquisa a ser desenvolvida.
- Importante, cruzando o problema da relação com o saber de adolescentes em situação de risco social com a teoria e prática de pesquisa sociopoética, é idealizar um dispositivo de pesquisa que permita obter novas informações sobre a complexidade das relações que esses sujeitos mantêm com o saber, o que contribuirá, com certeza, para o aprofundamento do próprio conceito de relação com o saber. É com este objetivo que desenvolveremos no capítulo a seguir nossa reflexão metodológica.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

1. INDÍCIOS METODOLÓGICOS

Uma investigação que se propõe a entender um sujeito dinâmico – “adolescentes em situação em risco social” – exige do pesquisador sensibilidade e clareza no caminho metodológico, no sentido de que a abordagem do pesquisar deve romper com posturas do discurso social que fortalece o lugar histórico de grupos e classes que são marginalizados e excluídos do processo do pesquisar.

O referencial metodológico deve atentar, então, para um caminho onde os sujeitos pesquisados não assumam o “lugar marginal” na pesquisa, no sentido de que são sempre mensurados, quantificados, identificados pelo poder opressor da ciência.

Sobre isso, reflete Demo (1995, p.236):

Os grupos observados não têm nenhum poder sobre a pesquisa que é feita sobre eles e nunca com eles. Para o pesquisador, tais grupos são simples objetos de estudos e pouco lhe importa que os dados e respostas colhidas durante a pesquisa possam ser utilizados pelos que financiam o seu trabalho para melhor controlar os grupos que ameaçam a coesão social.

2. SOCIOPOÉTICA: UMA OPÇÃO INCLUSIVA

A proposta de pesquisar invertendo o legado construído pela ciência ocidental nos coloca, enquanto pesquisadores, em uma reordenação de nossas matrizes de aprendizagem em busca de novas formas de pensar e fazer a pesquisa.

O mundo moderno trouxe uma forte influência às novas formas de agir e pensar através de um modelo de ciência que propunha o homem como detentor de uma racionalidade que buscava superar as preocupações da Idade Antiga e Medieval, criando uma nova forma de conhecimento (ciência) que substituiria o saber das essências pelo saber dos fenômenos.

Deu-se a substituição do mundo do conhecimento sensível, diretamente vinculado ao corpo, pela atitude quantificadora, própria do raciocínio abstrato. Passíveis de enganos e ilusões, os sentidos humanos e o saber por eles proporcionado são progressivamente preteridos em favor de um conhecimento fundado em signos, cuja apreensão é sempre intelectual. O que equivale a dizer que a modernidade vai-se caracterizando pela crescente abstração, ou seja, por um gradativo afastamento do corpo e de sua forma sensível de conhecer a realidade.

Segundo Luckesi e Passos (2000, p.185):

Embora havendo discordâncias entre os pensadores do período, quanto a aceitarem como a razão como sendo ou não portadora das idéias inatas, não tinham dúvidas quanto a ser ela a fonte natural do conhecimento, e possuidores de poderes para atingir a verdade.

Para Touraine, na modernidade (2002, p.14),

A razão não reconhece nenhuma aquisição; ao contrário, ela faz tábua rasa das crenças e das formas de organização sociais e políticas.

René Descartes, filósofo da Idade Moderna, engrossa essa forma de saber que começa a ser engendrada, através do seu método da dúvida sistemática. Colocando sob suspeita todas as certezas estabelecidas por seus antecessores, separa a relação homem — mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar. Restringe o saber confiável àquele que pode ser expresso em números, reduzindo a natureza à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Fundamenta as novas formas do conhecer primordiais para o pensamento do mundo moderno: o distanciamento entre sujeito e objeto e a necessidade da matemática enquanto método de quantificação do real.

Nesse momento, os homens não estão em busca de uma essência, interessa saber como o mundo funciona, interessa desvendar as relações entre forças naturais e corpos moventes.

Dessa maneira, afirma Kujawski (1988 p.158 – 159):

Na mesma linha de Descartes, o qual reduziu a natureza à pura extensão, Galileu entende literalmente que o grande livro da natureza está escrito em linguagem matemática e seus caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas. Galileu já não se interessa pelo “princípio” do movimento, conforme a tradição aristotélica e medieval. Nada mais pretende que conhecer a lei do movimento formulada em equação matemática. Medir o movimento, eis a questão, renunciando-se a saber o que é este, em que consiste a realidade do movimento.

No século XVIII, a criação da indústria, sucedendo-se à artesanaria, com as primeiras manufaturas, mostra-se a responsável direta pelo modelo de produção que se aperfeiçoa e amplia-se ao extremo. Oriunda de uma grande mudança científica ocorrida no século anterior, a tecnologia se expande e se volta para exploração da natureza e as transformações das matérias-primas. Com a revolução industrial, vão-se operando alterações em todos os setores da vida humana, desde os hábitos e costumes diários até a configuração espacial das cidades.

Trata-se de perceber que a revolução industrial significou, basicamente, um processo de reeducação do corpo humano. Para tanto, pensemos na transformação do antigo artesão no novo operário. O artesão, senhor do seu trabalho, tinha ao longo dos dias a vida regida organicamente pelo próprio corpo, ou seja, trabalhava segundo a necessidade, alimentava-se ao ser solicitado pelo seu organismo, dormia sob o imperativo do sono, etc. Seus horários decorriam de seu ritmo vital. No entanto, ao empregar-se numa indústria, ao tornar-se um operário, sua atividade começou a ser regida por uma lógica que lhe era externa: a produção industrial. Deste modo, passou a dormir, acordar, comer e a trabalhar

conforme horários fixados segundo uma racionalidade exterior e totalmente alheia às suas demandas corporais.

O período configurado como modernidade alarga consideravelmente a distância do ser humano do seu próprio corpo ao adaptá-lo à racionalidade industrial.

Já o Iluminismo aparece como contrapartida necessária a esse enorme processo de racionalização da produção de bens, na medida em que constitui, por parte dos filósofos da época, um redobrado esforço para sistematização da própria, eleita como a primordial entre as faculdades humanas. O pensamento dominante nesse século, também conhecido como século das luzes, aponta sempre para a idéia de emancipação do ser humano de qualquer irracionalidade.

Quanto a isso, afirma Lyotard (1987, 101):

Esta idéia elabora-se, no final do século XVIII, na filosofia das luzes e na revolução francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo e não fará apenas homens felizes, mas nomeadamente graças à escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino.

A partir do explicitado, percebe-se o esforço para que a razão se alastrasse por todas as esferas da vida social, disciplinando e criando normas com vistas ao progresso material e intelectual. Ainda hoje, as formas de produção do conhecimento científico seguem os cânones racionais da modernidade.

Sobre esse aspecto, Umbelino (2001, p.41) considera que:

Toda e qualquer aproximação com outras dimensões da produção de conhecimento que não seja aquela construída na razão pura, enfrenta obstáculos e reações de todas as áreas do conhecimento científico.

A sociopoética, contudo, enquanto teoria de ensino e pesquisa, propõe o envolvimento de todas as dimensões do ser humano na busca e produção de conhecimentos.

Considerando esse novo enfoque, Umbelino(2001,p.42) entende que:

Existem inúmeras outras formas de acumulação das experiências e conhecimentos, bem como inúmeros outros meios de acessar essa acumulação, que é a emoção, a visão, o olfato, o tato, a audição, o movimento. Assim a pesquisa tradicional, fundada apenas na razão, coloca o ser humano dentro de uma situação limite. O conhecimento que produz sobre ele, ser humano, e por ele acerca da sociedade, da natureza, do mundo, etc., fica prejudicado, incompleto para não dizer pouco significativo ou irreal.

A importância da pesquisa sociopoética é permitir que os co-pesquisadores adolescentes, índios, negros, crianças etc..., possam participar da construção do conhecimento sem renunciarem às suas tradições, suas culturas, seus saberes. A produção do conhecimento na sociopoética é descentralizada de uma minoria acadêmica para o reconhecimento a todos que construíram o fazer da pesquisa.

Assim, o referencial metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa tem como intenção assegurar o reconhecimento dos potenciais criadores existentes nos adolescentes co-pesquisadores, tornando-os, na pesquisa, atores conscientes e produtivos.

Para Demo (1999, p.78), diante da pesquisa, é necessário um posicionamento emancipatório, no sentido de que:

[...]trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto.

E continua Demo (1999,p.80):

Emancipação quer dizer recuperar o espaço próprio que outros usurparam, já que poder não é bem abundante disponível, mas apropriado no contexto do conflito social. Trata-se, pois, de trajeto problemático, no qual estratégia política é essencial, traduzida na competência de organização da cidadania individual e sobretudo coletiva.

Desse modo, a sociopoética se faz necessária como uma abordagem democrática de ensino-aprendizagem e pesquisa que abre espaço para participação igualitária e cidadã no sentido de tratar os participantes como co-autores da pesquisa, admitindo os saberes destes como fonte de conhecimento.

Diante do exposto, optamos pela referência da sociopoética por entender que esta propõe o pesquisar considerando a ética, a política e a arte como dimensões fundamentais na constituição da cientificidade, pois, como reflete Gauthier (1998, p.134):

Pesquisar é um ato responsável, que liga pessoas responsáveis. Pesquisar cria uma dinâmica, uma energia, através da qual cada pessoa se transforma e se afirma como sujeito (e não mais como objeto da curiosidade de uma outra, a pesquisadora); através da qual as pessoas, estando num grupo também enraizado, vivem eventos e singularidades em que elas experimentam ser, cada uma, múltiplas, percorridas de linhas de fugas, e, no movimento inverso, ser apenas componentes de entidades maiores do que o mero indivíduo.

É necessário, na opção metodológica, que entendamos que esses adolescentes são portadores de um saber oriundo de suas histórias pessoais, experiências locais, saberes existenciais que a ciência banaliza.

Segundo Gauthier (1999,p12) ao se referir à sociopoética:

Na Sociopoética, a utopia concreta de um mundo no qual a antiga divisão de trabalho em manual e intelectual fontes de opressão milenares, seria eliminada. Esta utopia é concreta pois é em cada processo de pesquisa e aprendizagem que nos esforçamos em quebrar essa divisão, tomando todos os participantes da pesquisa e aprendizagem, tanto os intelectuais como as pessoas do povo, cidadãos no pesquisar, co-pesquisadores, membros iguais em direitos e deveres do grupo pesquisador.

3. O MÉTODO DO GRUPO PESQUISADOR

Nessa perspectiva, acreditamos ser o método do grupo pesquisador, o marco fundamental da sociopoética, por transformar as pessoas pesquisadas “objetos do pesquisar” em um grupo pesquisador.

A sociopoética democratiza o processo do pesquisar, humanizando a arcaica estrutura de fragmentação entre sujeito passiv/sujeito ativo do pesquisar, geradora de exploração e alienação, por uma visão de construção conjunta e igualitária do pesquisar.

O método do grupo pesquisador é tão ativo na pesquisa quanto o pesquisador institucional. Gauthier (1999) destaca seis momentos no pesquisar:

a) A entrada no grupo da pesquisa

Os facilitadores da pesquisa devem negociar a sua entrada e sua aceitação pelas pessoas que serão os atores da pesquisa. Existem várias estratégias, entre os pólos extremos da transparência e da astúcia. O respeito do outro ensina que se deve preferir a transparência cada vez que é possível.

b) A escolha do tema a ser pesquisado

A partir do tema do orientador, da sua própria vontade de saber sobre um tema por ele escolhido, ele pode descobrir, ao confrontar-se com o pensamento do grupo pesquisador, que o seu tema de pesquisa inicial não era pertinente, ou não interessava ao referido grupo. Logo, é importante identificar a demanda de saber do grupo. Isso permite aos facilitadores da pesquisa conscientizarem-se de algumas de suas implicações institucionais, isto é, existenciais, organizacionais, ideológicas, libidinais, imaginárias e até materiais, para com

o tema da pesquisa e o grupo participante da pesquisa. Essas implicações podem, assim, ser colocadas em diálogo com as dos co-pesquisadores, dos membros do grupo pesquisador.

c) A produção de dados

A ritualização da pesquisa e do ensino é uma necessidade. Através do ritual, criamos um espaço-tempo diferente, com seus ritmos próprios, suas exigências fortes, seus prazeres, diferentes, dos da vida ordinária. O ritual facilita a emergência e a expressão do íntimo, do conflituoso, do proibido, do recalcado, pela confiança e ternura proporcionadas. Mas como, em cada coisa, existe uma sombra, a sombra do ritual é a produção da assim chamada “ilusão grupal”, pela qual o grupo se acha imensamente bom, o melhor, e pela qual os membros procuram várias astúcias para recalcar seus conflitos internos. Sabendo isso, os facilitadores da pesquisa quebrarão, se for necessário, no momento certo, essa ilusão – o que pode gerar conflito entre eles e os outros membros do grupo pesquisador. Mas estes conflitos são, ao se considerar o interesse científico da pesquisa, altamente analisadores do inconsciente do grupo.

d) A análise e experimentação dos dados

O grupo pesquisador comenta os dados produzidos por cada um dos participantes da pesquisa. Esses comentários, em que expressam as referências de vida dos membros do grupo, permitem reflexões e interrogações. Os facilitadores participam discretamente deste momento. Sensíveis à fala do grupo como se fosse uma fala sagrada, os facilitadores respeitam ainda mais o grupo ao ousar, em seguida, contrapor sua fala, afirmar sua diferença. Isso é facilitado pela possibilidade institucional que eles têm de trabalhar sobre os dados produzidos, procurando a estrutura escondida do pensamento do grupo.

e) O exame, a avaliação e a discussão das análises e experimentações dos facilitadores da pesquisa pelo grupo

É o momento que revela as implicações, os limites e a riqueza do pensamento e da imaginação de cada um, tanto do lado dos facilitadores como do lado do grupo pesquisador, dos co-pesquisadores. Um princípio básico é que as pessoas, individualmente, e o grupo-pesquisador, coletivamente, são os “donos” dos resultados da pesquisa e do seu sentido. Assim, os facilitadores nunca têm o direito de considerar sua análises e experimentações como a “verdade” ou o “sentido último” das falas e colocações do grupo. A análise e avaliação pelo grupo é um processo constante no decorrer da pesquisa, sendo esta sempre aberta a críticas, novos direcionamentos, novas experimentações, sugeridas por membros do grupo pesquisador e aceito por estes.

f) A socialização

Como no caso da pesquisa-ação, o que será dito e como será dito deve ser coletivamente decidido. Devem-se negociar os conteúdos a serem publicados, porque eles são propriedades do grupo pesquisador (GAUTHIER, 1999)

3.1 Etapas a serem Percorridas

3.1.1 Dispositivo de preparação do grupo

Esta etapa tem como objetivo alcançar o relaxamento do grupo, assim como deflagrar sua fluência expressiva, minimizando as barreiras e os obstáculos individuais e grupais.

3.1.2 – Dispositivo para produção de dados

Para a produção dos dados, optamos pela técnica dos lugares geomíticos, que nasceu de uma intuição no decurso da pesquisa de Jacques Gauthier sobre as escolas populares Kanak (1998), escolas instituintes criadas pelos grupos mais radicais na luta pela independência da Nova Caledônia, colônia francesa no Pacífico Sul, chamada pelo povo indígena de Kanak. Elas possuem quatro particularidades: resgatar as raízes tradicionais recalçadas pela colonização e pô-las em diálogo com os saberes modernos; ser a criação de jovens e mulheres, apoiadas sobre as estruturas tradicionais; dar muito poderes aos alunos, sendo a pedagogia muito próxima da Pedagogia de Paulo Freire; ligar a educação a um desenvolvimento concebido a partir das necessidades da tribo.

Para Gauthier (1998, p.150):

O pensamento do povo do Pacífico é tradicionalmente ligado a um imaginário espacial: nenhum lugar é neutro, como no pensamento ocidental; o espaço é povoado por espíritos, mitos proibições... Um cume é sempre este cume, onde vive o espírito de tal ou qual clã mesmo se o colonizador branco roubou. Para ir de um lugar a outro, tenho que pedir autorização dos espíritos mestres do lugar, e, na realidade atual, contornar a propriedade do colonizador minha terra, aquela onde estão enterrados os meus antepassados, andando assim na própria falha que a colonização colocou no meio da paisagem e da mente. A terra é alimentada pelo sangue dos mortos

Diante da emersão nesse contexto mito poético, o pesquisador constrói uma lógica de leitura da realidade, como reflete Rivière (1991, p.7),

O esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas. É através delas que o investigador construirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio em um processo criador, irão configurar a estratégia da descoberta.

A lógica geomítica se transforma a partir da intuição do pesquisador em busca de alianças políticas e pedagógicas, de alianças na vida e no sonho em volta da libertação.

Segundo Gauthier (1998, p.150) assim nasceram os lugares geomíticos,

Lugares mestiços, terra poço, ponte, falha, fluxos e cume. Lugares mestiços pois não aparece em conclusão de um estudo antropológico sobre a geomítica Kanak, mas através do intuição do pesquisador preocupado com a pedagogia e a política, que lhe fizeram lembrar suas trilhas na paisagem Kanak, sua aproximação física com lugares povoados de ancestrais, de energias, de proibições e de obrigações.

A partir da trajetória construída por Gauthier (1998, p.151), este afirma que:

O conceito de cientificidade não podia mais ser produzido somente pela cultura acadêmica ocidental, mas devia tornar-se o tema de uma pesquisa dialógica envolvendo todas as culturas humanas – inclusive, é claro as culturas dominadas, e as culturas de resistência, quer colonizadas, quer desprezadas como as culturas dos trabalhadores.

O pesquisador francês Jacques Gauthier intuiu, a partir de suas atividades de pesquisa, 16 lugares geomíticos. Na pesquisa no Lar Fabiano de Cristo, utilizamos 8 (oito) desses lugares geomíticos: Terra, Rio, Poço, Cume, Ponte, Túnel, Estrada, Caminho, por entender que um número maior que o escolhido tornaria o trabalho extenso e cansativo para o grupo participante.

3.1.3 Sessão de apresentação da pesquisa e solicitação da devida participação

Foi efetuado o contato com o grupo de adolescentes em situação de risco social (co-pesquisadores) e feita a devida apresentação do projeto.

3.1.4 Sessão de aplicação do dispositivo

Após um relaxamento, que possibilita o afloramento de imagens e significações, faz-se necessário aplicar a técnica dos lugares geomíticos, abaixo apresentada:

- **TERRA**
- **RIO**
- **POÇO**
- **CUME**
- **PONTE**
- **TÚNEL**
- **ESTRADA**
- **CAMINHO**

A intenção é que, com base nos lugares geomíticos, cada membro do grupo pesquisador construa um desenho para cada lugar geomítico, respondendo à seguinte pergunta: **Se o saber fosse uma Terra, como seria esta terra? E se fosse um Rio? Ou Poço, Ponte, Túnel, Cume, Estrada, Caminho...**

3.1.5 Sessão de apresentação dos desenhos

Este momento se caracteriza como aquele em que os membros da pesquisa apresentam sua produção quanto à técnica utilizada anteriormente, e o pesquisador tem possibilidade de solicitar esclarecimento quanto aos conteúdos expressos.

Neste momento, o facilitador escreve todas as percepções trazidas pelos co-pesquisadores durante as apresentações.

3.1.6 Sessão de devolução da estória escrita pelo pesquisador

Ao considerar as imagens de todos os co-pesquisadores, o pesquisador constrói algumas hipóteses que serão apreciadas em uma entrevista individual.

3.1.7 Sessão de devolução da história/escrita na entrevista individual

Após o contato individual e a elaboração das hipóteses com o membro do grupo, é produzido um novo material que aponta para novas questões e novas entrevistas individuais.

3.1.8 Sessão de investigação grupal

Neste momento todo o material produzido pelo grupo é entregue a cada co-pesquisador, sendo apresentado pelo pesquisador, estando aberto às críticas e aos olhares do grupo.

3.1.9 Sessão de devolução das hipóteses para reflexão

Depois de discutir com o grupo sobre os resultados, constroem-se conclusões hipotéticas à medida que o grupo pode dar sentido às descobertas da pesquisa.

CAPÍTULO IV

DESCREVENDO O PESQUISAR

1. ITINERÂNCIA DO PESQUISAR

Quando fomos aprovados no exame de seleção do Curso de Mestrado da Universidade Estadual da Bahia, assumíamos, no Centro de Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente, a função de educador de rua.

A princípio, sentimos o apoio e o interesse da organização não-governamental, mas logo algumas questões começaram a impedir a coexistência dessas atividades, uma vez que, o campus da UNEB fica a 750 Km de Salvador e o curso era ministrado em módulos que duravam em torno de duas semanas.

Nas primeiras viagens, utilizamos as férias pessoais, num acordo com o Projeto Axé, como forma de pagamento da carga horária devida para viabilizar os créditos no curso, mas logo foi necessário pedir demissão, pois precisávamos encontrar uma forma de continuar os estudos e assegurar uma nova atividade econômica.

Numa segunda tentativa, a organização não-governamental OAF – Organização de Auxílio Fraternal torna-se o campo de ideal para intervenção, já que esta instituição atua com o público de adolescentes em situação de risco social, tema proposto na pesquisa.

A Organização de Auxílio Fraternal, é uma organização não governamental, constituída sob a forma jurídica de associação civil, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, fundada, em 12 de outubro de 1958, pela advogada e professora Dalva Matos, para atender aqueles cujas condições mínimas de vida e cidadania lhes são subtraídas.

Inspirando-se na compreensão de seu próprio nome, a missão da Organização de Auxílio Fraternal é trabalhar continuamente na perspectiva da humanização da sociedade, criando e

produzindo conhecimentos sistematizados, bens e serviços, educando e transformando indivíduos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) e grupos especialmente em situação de risco e exclusão social em cidadãos atuantes, resgatando sua identidade e dignidade. São princípios norteadores de sua atividade:

- colaborar para o desenvolvimento bio-psico-social e espiritual dos educandos, através de um processo de educação integral;
- trabalhar o contínuo aperfeiçoamento pedagógico para responder aos urgentes desafios das novas tecnologias e desenvolvimento humano, contribuindo para entender um mundo do futuro com transformações tecnológicas em alta velocidade;
- quebrar o círculo vicioso da pobreza através de uma educação para o trabalho e não para o emprego, por meio de uma prática pedagógica, que vise o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e a conscientização para o exercício pleno de uma nova cidadania;
- possibilitar uma abertura prazerosa ao mundo científico de modo a permitir viver intensa e produtivamente o mundo da tecnologia, em vista do bem da comunidade inteira;
- Ter respeito solidário pela pessoa humana.

A OAF, ao trabalhar em prol da construção do homem, quer fazê-lo de forma inovadora, a partir da educação infantil, através do ensino fundamental, para chegar a um ensino profissional de qualidade que prepare, de forma holística, um homem culturalmente mais completo e que inclua não só dimensões artístico-culturais, mas também ecológicas, para uma racional utilização dos bens da natureza e científicos, buscando, de forma prazerosa, a

compreensão do mundo científico, que constitui sempre mais a base dos avanços tecnológicos que caracterizam a nossa época e o mundo do futuro em que terão que se integrar construtivamente.

A OAF constrói sua própria história numa constante elaboração de respostas aos arrojados desafios sociais, especialmente aqueles que envolvem processos de exclusão de crianças, adolescentes e jovens.

O atendimento a esses grupos cresceu de tal forma e avançou em complexidade e diversidade, que se estrutura hoje em um modelo de rede que passa a se articular com diversos segmentos e instituições parceiras, alcançando em alguns meses aproximadamente 6000 pessoas e 58.219/ano. É um processo dialógico que se amplia cada vez mais e possibilita que novas parcerias se iniciem, especialmente com municípios que queiram ampliar e aperfeiçoar suas políticas públicas. Com efeito, achamos que o Projeto Educacional, sobretudo o de Educação Profissional pode ser conduzido mais eficazmente quando há parcerias com o Poder Público no âmbito municipal, estadual e federal.

A OAF, atualmente, se constitui em um grande campo de ação composto de uma variedade de atendimentos. Hoje suas principais áreas de atuação são:

- Abrigo para crianças, adolescentes e jovens em situação de risco;
- Centro Educacional Carlo Novarese, que atende alunos da educação infantil até a 8ª série, em tempo integral da educação infantil até a 4ª série do fundamental;

- Escola Nossa Senhora de Guadalupe, na Ilha de Itaparica – Gamboa, que atende crianças/adolescentes da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental;
- Centro de Formação de Jovens e Instrutores (CFJI), atendendo jovens/adultos em cursos de curta, média e longa duração; trata-se de cursos de qualidade para alunos das classes mais marginalizadas;
- Programa de valorização turística da Ilha de Itaparica, nos Municípios de Vera Cruz e Itaparica. Cursos ligados às áreas de pesca e turismo: Navegação, Construções Náuticas, Turismo, Jardinagem, Artesanato e outros;
- Centro de Manutenção Predial, que tem como serviços: manutenção e reforma, tendo como principal cliente as escolas da Rede Municipal da Cidade do Salvador. Neste programa, alunos que completaram os cursos profissionalizantes podem fazer estágio, além de acompanhar o projeto Bem-Me-Quer, projeto pedagógico de arte-educação, de preservação do patrimônio público e do meio ambiente, que são desenvolvidos com os alunos destas escolas;
- A Universidade da Criança e do Adolescente – UNICA, que oferece aos alunos das escolas Municipais e Estaduais um espaço lúdico e interativo para que possam aprender a ciência de forma prazerosa e colocar as bases de uma capacitação técnica e tecnológica que sempre mais é necessária no mundo em rápida evolução em que vivemos;

- Área de oficinas produtivas compostas de: oficina de móveis, gráfica, confecção industrial, serigrafia, plástico, mecânica; estas oficinas, além de oferecer espaços privilegiados de conhecimento e estágio para os alunos, contribuem com a manutenção da Instituição.

Na Organização de Auxílio Fraternal, atuávamos na função de coordenador/facilitador de um grupo de usuários de substâncias psicoativas, oriundos das ruas e das comunidades pobres de Salvador, através de atividades educativas diversificadas tendo como finalidade incluir/integrar crianças e adolescentes que estavam em uma circunstância caracterizada como frágil e vulnerável. Porém a instituição não nos possibilitava condições para desenvolver a pesquisa com o distanciamento ético necessário, já que, como único responsável direto por um grupo de 25 (vinte) adolescentes, era atravessado pela dinâmica da instituição e pelos problemas existenciais dos adolescentes (estórias, dores, angústia). Entendemos que essas implicações distorceriam a lucidez necessária ao ato de pesquisar.

Diante da nossa insistência em buscar uma instituição que atuasse com adolescentes em situação de risco social, foi feito um rastreamento através da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (SETRADS) órgão da prefeitura Municipal de Salvador responsável por ações de benefícios à comunidade carente, e, por meio desta obtivemos contato com o Lar Fabiano de Cristo.

2. O LUGAR DA PESQUISA

O Lar Fabiano de Cristo fica localizado no subúrbio de Salvador, em uma área com alto índice de violência e pobreza. A instituição destina-se ao atendimento de crianças e

adolescentes oriundos de bairros circunvizinhos como Paripe, Periperi, Fazenda Coutos e Alto de Coutos.

O Lar Fabiano de Cristo surgiu em 08 de janeiro de 2003, sendo uma sociedade civil sem fins lucrativos, de natureza filantrópica. Seus pioneiros perceberam que o verdadeiro sentido de uma obra filantrópica estava em sua característica educacional.

A missão do Lar Fabiano de Cristo é a promoção integral das famílias através do enfrentamento das causas que produzem as situações de misérias material, social, moral e espiritual, contribuindo para seu equilíbrio. Tem como finalidades:

- Amparar a infância carente promovendo a integração criança-família-sociedade, tendo em vista os princípios de que “a vida em família é a mais alta expressão de civilização” e que nenhuma “criança deverá ser retirada do lar apenas por motivo de pobreza”.
- Prestar assistência às pessoas em situação de risco social.

O Lar Fabiano de Cristo cumpre suas finalidades sem compromissos de ordem confessional, embora ofereça orientação religiosa cristã, sem sectarismo, mesmo tendo como linha preferencial a cristã-espírita.

Para organizar, a existência de diferentes necessidades, o Lar Fabiano de Cristo especificou faixas de assistências assim classificadas:

1ª Faixa: Programa de colocação familiar em lares substitutos

Crianças e adolescentes, sem pais ou que assim possam ser considerados, em razão de abandono material e afetivo, do qual resulte estado de necessidade permanente. O amparo consiste em ações integradas que permitam a colocação familiar através da guarda

permanente ou adoção, favorecendo o desenvolvimento integral da criança ou do adolescente;

2ª Faixa: Abrigo provisório

Crianças e adolescentes, com pais ou parentes interessados em criá-los, mas temporariamente impedidos de fazê-lo por motivo de saúde, situação econômica ou ordem moral. O amparo compreende ações socioeducativas, destinadas às crianças e aos adolescentes que se encontram acolhidos nos abrigos provisórios, visando a reintegração à família biológica.

3ª Faixa : Promoção integral da família

Crianças e adolescentes cujo pais, em face de problemas de pobreza ou miséria, estejam impedidos de dar-lhes assistência adequada. O amparo compreende o conjunto de ações educativas que atuam nas causas geradoras da miséria, permitindo o desenvolvimento da família com um todo, nos aspectos social, material, ambiental, moral, espiritual e de saúde.

4ª Faixa: Apoio emergencial

Pessoas necessitadas de ajuda esporádica, especialmente crianças e adolescentes. A assistência consiste em atendimento descontínuo de caráter emergencial, com apoio material e/ou encaminhamento à rede de serviços públicos ou privados.

As ações educativas, preventivas e curativas são viabilizadas através dos programas de orientação sociofamiliar e orientação e apoio socioeducativos.

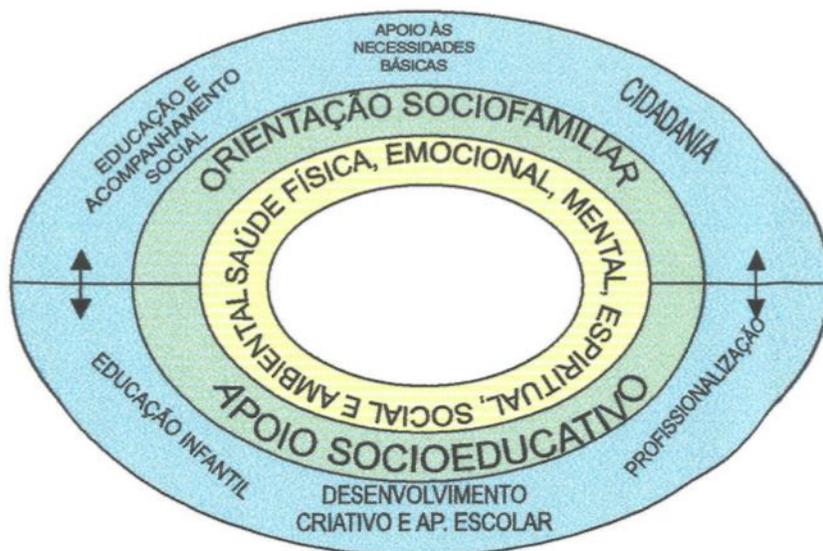


Figura 1 - DIAGRAMA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA FAMÍLIA

Na instituição, são oferecidas atividades de desenvolvimento criativo e apoio escolar que proporcionam à criança oportunidades de crescimento. Este olhar atento ao desenvolvimento da criança é observado através de oficinas de teatro, esportes, oficinas de vivências em grupo, existindo uma intenção, cada vez maior, de retirar as crianças, das ruas, da prostituição, do trabalho infantil.

Ao entrarmos em contato com o Lar Fabiano de Cristo, no sentido de expor nossos desejos e projetos, a instituição demonstrou interesse e não tivemos dificuldade para convencer sobre a importância da pesquisa.

No mesmo dia, fomos apresentados a uma educadora bastante calma e serena, responsável por um grupo de adolescentes na faixa etária entre 14 e 16 anos. Foi feito um resumo do projeto, explicitadas quais suas intenções e o que se pretendia alcançar com a

pesquisa. Dialogamos sobre as possibilidades reais de ser este o grupo para pesquisa, discernir sobre a opção metodológica e quais recursos utilizaria.

3. ENCONTRO COM OS CO-PESQUISADORES

Enquanto pesquisador, estávamos bastante ansiosos, pois o projeto agora dependia da aceitação do grupo de adolescentes, do quanto gostariam ou não de participar. Antes das 8 horas da manhã, horário em que a instituição começa atender ainda para o café da manhã, lá estávamos levando músicas e algumas dinâmicas de integração.

Os adolescentes, após o café da manhã que é disponibilizado pela instituição, se dirigiram para sala de atividades, chegando em duplas e, às vezes, em pequenos grupos. Na sala, alguns se mostravam extrovertidos aproximando-se, já fazendo :

— E aí, professor, quando começa a pesquisa?

Alguns outros demonstraram uma certa negação a nossa presença (“estrangeira”) na sala e trafegavam pelo espaço ainda com a energia do corre-corre externo.

Para iniciar a atividade, a educadora pediu atenção de todos os adolescentes, apresentando-nos como aluno da Universidade do Estado da Bahia, e logo dizendo que todos eles deveriam cooperar com o trabalho que desenvolveríamos.

Aparentemente, o grupo pareceu não externar resistência à afirmativa da educadora responsável.

Diante do exposto, começamos dizendo o nome e pedindo que cada um se apresentasse também dizendo o nome, além da idade e do que mais gostava de fazer. O grupo demonstrou bastante criatividade e alegria no desenvolvimento da atividade.

Para começarmos a atividade, propusemos uma dinâmica que ajudaria a nos integrar: Coelhinho fora da toca. Após a atividade, o grupo ficou bastante animado. A atividade tinha como intenção mobilizar o corpo e os potenciais criativos dos adolescentes. Logo depois, fizemos um relaxamento com músicas e, aos poucos, cada um no seu tempo e ritmo foi alcançando o equilíbrio necessário para o início do trabalho.

A partir deste momento, retomamos nossa apresentação, colocando história de vida trajetória profissional, lugares e experiências vividas e a razão de quereremos trabalhar naquele grupo. O grupo sinalizou uma boa aceitação, através da participação percebida nas manifestações gestuais e na atenção.

Por mais que o grupo demonstrasse sinais de interesse, ainda havia o sentimento de causar estranheza àquele espaço, sentimento este que logo foi vencido por indagações do grupo:

- Professor, o senhor gostou da gente?
- Esses meninos são muitos bagunceiros só fazem zoadas, não ligue não, professor.

Nesse primeiro contato, estávamos conscientes da necessidade de um contrato com o grupo de adolescentes, uma vez que esta proposta de intervenção mudaria seus horários e atividades. Por isso havia necessidade de astúcia, prudência e escuta das necessidades do grupo.

Barbier (1996, p.) ao referir-se a este momento da pesquisa, observa:

Procede-se à análise da demanda, estando à escuta do que se diz sem tentar imediatamente interpretar, e ainda menos julgar. Mas o pesquisador não esquece de entreter com as categorias minoritárias ou marginalizadas[...]

Compreendíamos a necessidade de despir o *status* do pesquisador, assumindo como considera Barbier (1993, p.):

[...]O pesquisador que trabalha com todos os membros e ser suscetível de criar o pesquisador coletivo. Logo, desde o início, a negociação é necessária trata-se de ganhar a confiança das pessoas, e precisa tempo progressivo, é por excelência, um encontro social.

Ainda no primeiro contato, elaboramos um contrato para nos encontrarmos às segundas e sextas-feiras, das 9 às 11 horas, sempre com a presença da educadora. Fizemos questão de frisar que eles eram sujeitos do ato de pesquisar, porque, a todo o momento, estaríamos construindo/reconstruindo os dados produzidos por nossas questões. Vale ressaltar que foi colocado que participariam do processo de construção no grupo aqueles que realmente tivessem interesse nessa atividade.

A pesquisa se desenvolveu durante 5 (cinco) meses em 36 encontros (entrevistas coletivas e individuais) na instituição Lar Fabiano de Cristo. O grupo se constituiu de 16 adolescentes em situação de risco social, com faixa etária de 14 a 16 anos, entre estes, 7 (sete) do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino.

As atividades de pesquisa começaram na instituição na segunda quinzena de fevereiro, de 2003, e, como os adolescentes ainda estavam em uma fase inicial de vinculação com o grupo e com o ritmo da instituição, isto provocava bastante flutuação na frequência .

4. DESENHANDO A RELAÇÃO COM O SABER

Durante a apresentação textual, apresentamos fotografias sobre a pesquisa como uma tentativa de ilustrar o vivido na prática do pesquisar.

No segundo encontro, colocamos a técnica dos lugares geomíticos e, a partir dos lugares escolhidos, levamos imagens no sentido de facilitar o entendimento, por exemplo, figuras da Terra, Ponte, Rio, Cume etc.

Durante esta etapa, iniciávamos com uma atividade para ancorar as energias matinais: **os bichos**, exercício este que exigia *performance* em grupo, imitando animais do nosso cotidiano. Logo depois, desenvolvíamos atividade de relaxamento com músicas relativas aos elementos da natureza (terra, água, fogo, ar), processos necessários para que possam aflorar imagens e significações inconscientes.

Segundo Umbelino (2002,p.43), citando Gauthier, na abordagem sociopoética:

Para que o conhecimento seja construído coletivamente, é importante a realização de vivências que liberem o corpo, o espírito e a razão. Estas vivências podem ser através de dramatizações, relaxamento, do trabalho como a abertura de chacras, biodanças e outras técnicas corporais utilizadas em diferentes culturas. A intenção, a partir destas vivências, é que a energia flua e o corpo na sua totalidade se manifeste.



Momento de relaxamento do grupo no Lar Fabiano de Cristo
(Foto de Adilson Paz)

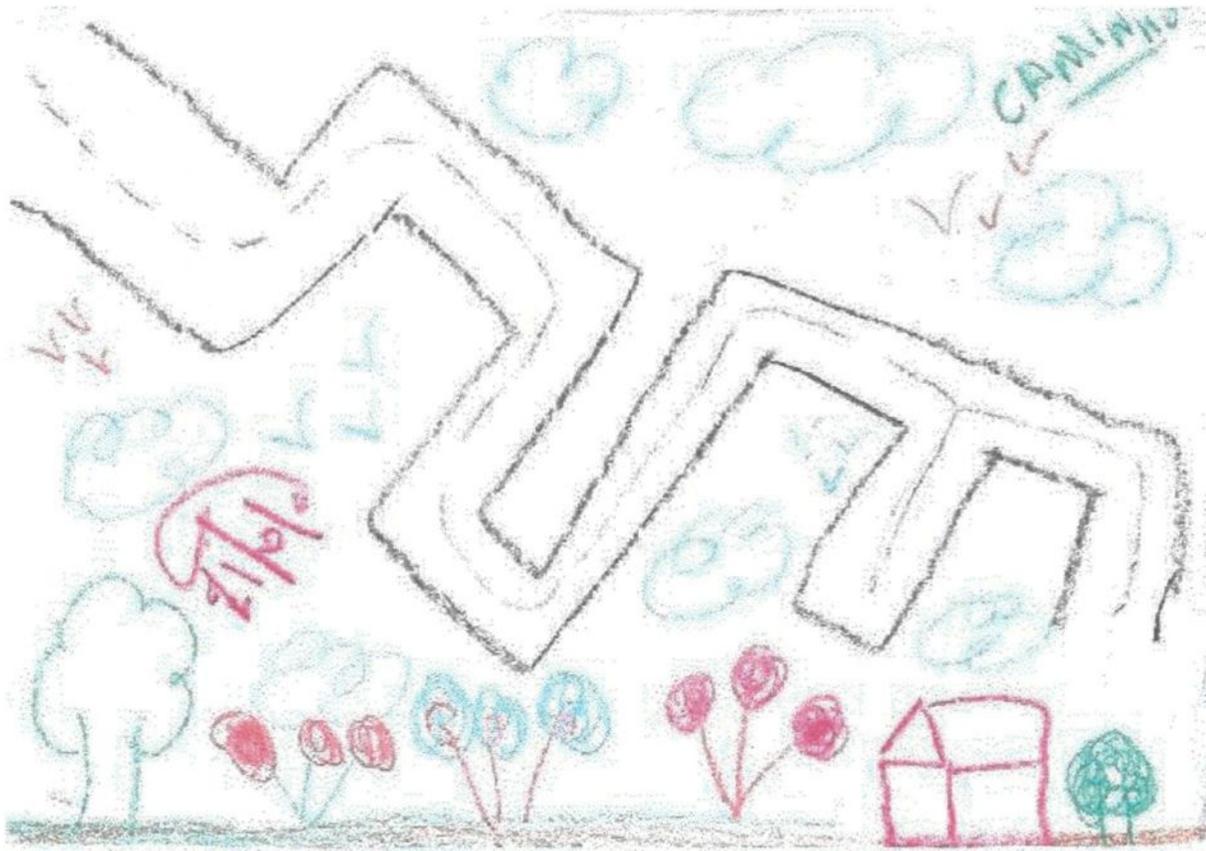
Dando prosseguimento à atividade, logo foi distribuído papel canson e lápis cera, a seguir, foi solicitado a todos os adolescentes do grupo que desenhassem a relação com o saber escolar, a partir dos lugares apresentados.

Os desenhos se relacionavam a uma pergunta dada, neste caso a pergunta foi: se o saber escolar fosse uma terra como seria esta terra? Em seguida, a pergunta foi referida, em um primeiro momento, a terra, rio, poço, cume e, em um segundo momento, a ponte, túnel, estrada, caminho. Compreendemos que era necessário dividir em duas partes esta primeira já que o grupo era constituído de 16 participantes.

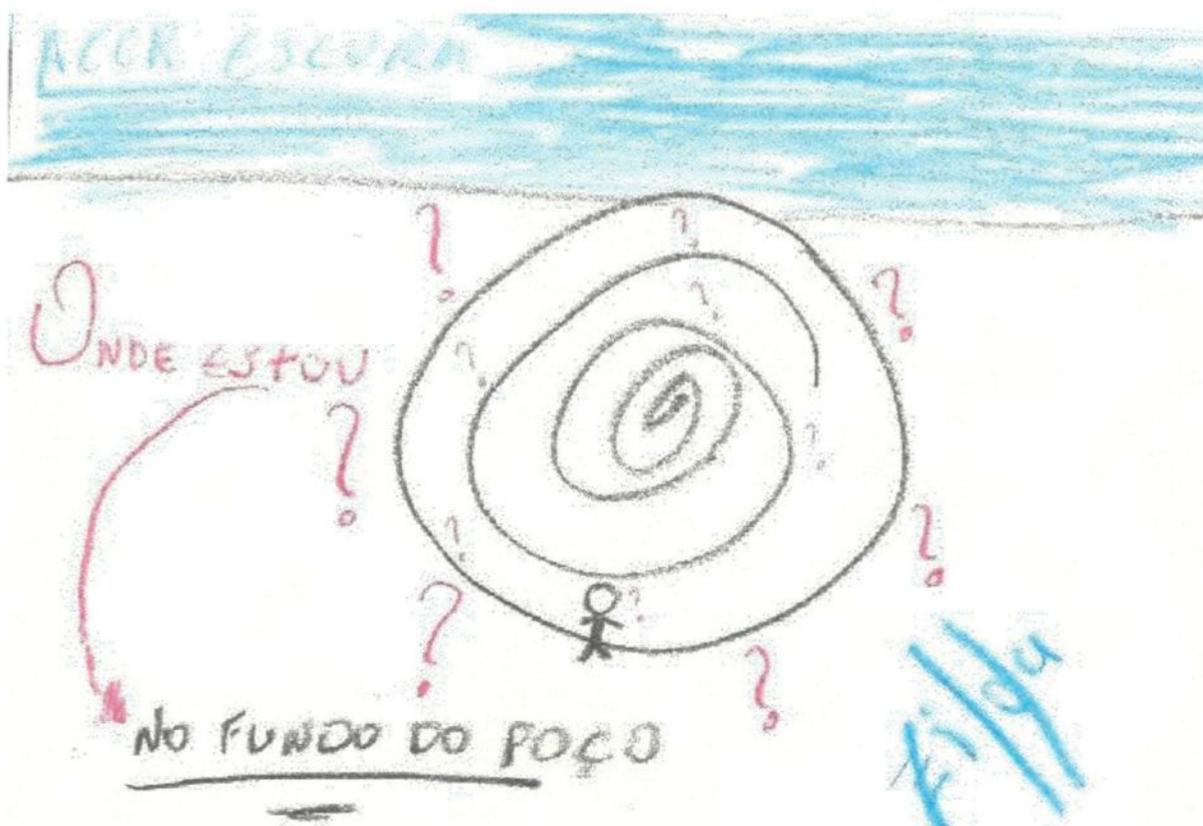
Após uma vivência com música, propusemos uma técnica de relaxamento, pela qual, através do imaginário, visitaríamos um lindo jardim, cheio de cores e flores, onde encontrávamos uma pessoa importante para a estória pessoal de cada um deles. Cada vez ficava mais evidente e nítida a importância dessas atividades de centramento para equilibrar e harmonizar os adolescentes.

Iniciamos a sessão com os desenhos e, durante a atividade, os meninos brincavam bastante pareciam resistir ao trabalho, mas logo mostraram bastante afinidade com a produção da atividade.

Diante do vivido, apresentaremos a produção de alguns adolescentes, visando ilustrar a atividade desenvolvida neste momento da pesquisa.



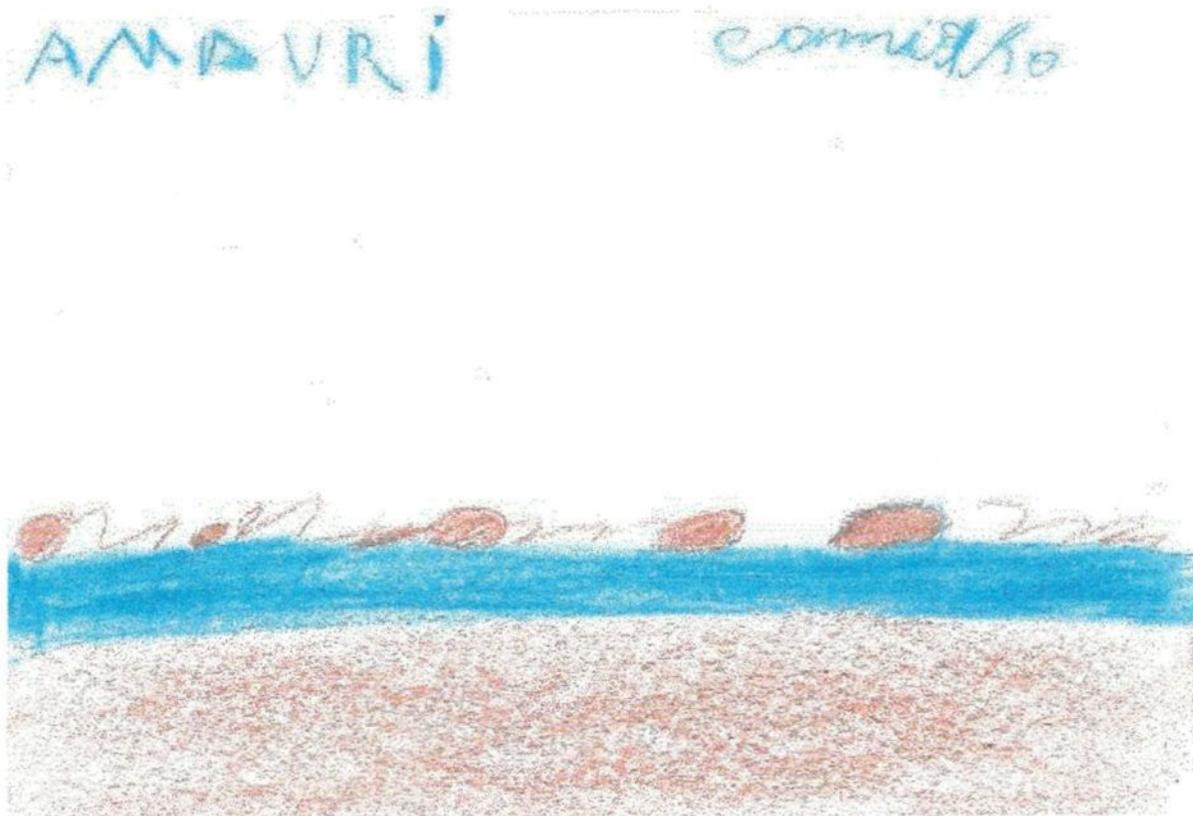
CAMINHO: “É quando a gente tem capacidade e acha que não tem.
O saber escolar é seguir o caminho certo buscando o melhor para ele e
para todos nós. Temos capacidade, basta querer”. (Zilda)



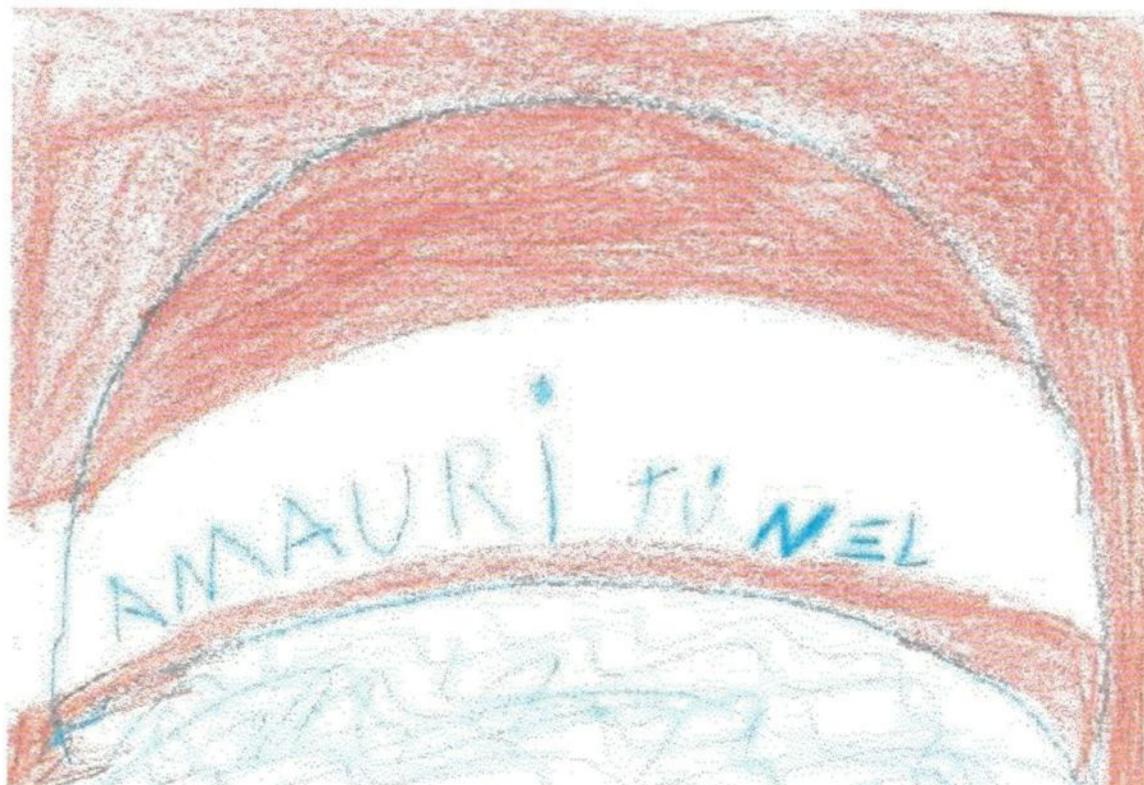
POÇO: “Quem não se dedica ao saber escolar tá no fundo do poço.

Quer ir atrás de coisas que perdeu de estudar”.

“O saber escolar escuro é fazer o mal ao próximo”. (Zilda)



CAMINHO: “É quando a gente segue linha certa, ter pensamento negativo é amigo que quer levar pra fazer coisas que não deve. As pedras no caminho é que faz a gente se ferir faz topadas. No saber escolhar a pedra é um atraso, é um colega chamar pra roubar” (Amauri)



TÚNEL: “Teria que ser mais claro, pode ser uma má influência, pode ser uma boa influência. Dentro do túnel a gente vai encontrar coisa boa e ruim. No saber escolar as vezes um amigo atrapalha. O saber túnel é quando a gente gosta aí a gente pensa em estudar, quando não sai da aula”. (Amauri)

Na qualidade de pesquisador, anotávamos todas os comentários, sentimentos, gestos (individuais, coletivos) que se manifestavam no momento das apresentações. O registro de algumas dinâmicas do grupo possibilitou desenvolver algumas hipóteses que se confirmaram no desenvolver da pesquisa.

Durante o momento de externalizar as significações construídas individualmente para o grupo, alguns adolescentes (meninos) chacoteavam do que era dito sobre os desenhos. Algumas adolescentes resolveram, então, não apresentar seus trabalhos, e outras, em um pequeno grupo, desenhavam lugares quase idênticos nas suas produções. Ficava nítida a divisão do grupo das meninas e dos meninos enquanto configuração espacial. O grupo externalizava a resposta a partir da técnica dos lugares geomíticos dados.

O ato de apresentar os dados verbalmente parecia trazer sentimentos diversos ao grupo, como a alegria de demonstrar sua produção e vê-la reconhecida pelo grupo, ou superar os risos e chacotas de alguns adolescentes que brincavam com todas as produções apresentadas. Vale ressaltar, porém, que as brincadeiras não denegriam os adolescentes que apresentavam seus trabalhos, mas parecia ser muitos mais o ato poder de brincar com o outro.

Neste momento, a produção com o grupo de adolescentes trouxe resultados significativos no que tange ao afloramento do imaginário, durante a construção dos lugares geomíticos; uma música inesperada atravessou o enquadramento da pesquisa e acompanhou todo o processo de produção grupal – “Maluco Beleza”, de Raul Seixas e Claudio Roberto, que diz:

– Enquanto você se esforça pra ser
 Um sujeito normal e fazer tudo igual,
 Eu do meu lado aprendendo a ser louco,
 Um maluco total, na loucura geral.
 Controlando a minha maluquez,
 Misturada com minha lucidez,
 Vou ficar, ficar com certeza, Maluco Beleza,
 Eu vou ficar, ah! Ficar com certeza, Maluco Beleza.
 E esse caminho que eu mesmo escolhi,
 É tão fácil seguir,
 Por não ter onde ir.
 Controlando a minha maluquez,
 Misturada com a minha lucidez, êh
 Controlando a minha maluquez,
 Misturada com a minha lucidez,
 Vou ficar, ficar com certeza, Maluco Beleza,
 Eu vou ficar, ah! Ficar com certeza, Maluco Beleza,
 Eu vou ficar, ah! Ficar com certeza, Maluco Beleza, eh
 Ficar, ah! Ficar com certeza, Maluco Beleza.

Durante a apresentação dos lugares geomíticos, ainda numa etapa primária da atividade,
 um adolescente verbaliza sobre um lugar que contagia todo o grupo, que passa a participar
 da sua apresentação, afirmando:

A Terra seria como sol radiante e muitos veados e vacas.
 O Rio seria azul de peixe do lado com a correnteza e um barco navegando.
 O Poço, redemoinhos cheio de curvas e com cobras dentro e várias pessoas tirando
 água.
 O Cume é a montanha com um monte de papa-capim, árvores e rios.

Alguns adolescentes imitam o som dos pássaros tentando contextualizar o lugar,
 enquanto todos no grupo parecem direcionar a atenção para apresentação e afirmam:

- Lá nós queremos ir professor.
- Aí, professor, esse lugar é o bicho!

Talvez a partir da música de Raul Seixas/ Cláudio Roberto, possamos refletir sobre a importância da produção do inconsciente que dá asas ao imaginário criador, facilitando a produção artística.

A produção pela Sociopoética pode ser lida, então, como a própria música afirma, dando-se o rompimento com a pesquisa normal, com as práticas de fazer tudo igual, buscando dentro da pesquisa acadêmica a tentativa de misturar a lucidez da ciência com a maluquez inconsciente dos sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar que essa apropriação do pesquisar possibilitou a entrada na pesquisa por via da sensibilidade e criatividade, alcançando a realidade do pesquisar. Nesse sentido, afirma Freire (1998, p. 35) a realidade é “[...]algo mais do que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvidas”.

Nesta etapa das atividades, as produções dos adolescentes no que tange à relação com o saber escolar estão ainda muito mais ligadas às produções do imaginário, o que seria agregado às entrevistas individuais, cuja finalidade é verticalizar as questões.

5. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Logo depois da primeira etapa das produções artísticas, tínhamos em mãos, além dos desenhos, as falas sobre o que significava cada lugar geomítico. A partir daí, ocorria um novo encontro individual, onde eram apresentadas, a eles, suas produções artísticas e feita sua própria leitura sobre o construído. Novamente a partir de uma ação dialogada, eles analisavam: Se o saber escolar fosse a terra como seria, se o saber escolar fosse um rio

como seria? Etc. Esse caminho busca a aproximação dos adolescentes da pergunta dada na pesquisa, agora já partindo de reflexões das próprias produções existentes.

Em seguida, com as produções de cada participante, desenvolvemos novas entrevistas individuais, no sentido de esclarecer e verticalizar as questões da relação com o saber escolar.

A princípio, os adolescentes mostravam-se entusiasmados por verem seus desenhos e falas organizadas (digitadas) em folhas de papel, um dado que chamava bastante atenção, o fato de que aquilo que eles tinham dito pudesse transformar-se em algo de valor para a pesquisa.



As entrevistas individuais

As entrevistas individuais geravam bastante inquietação nos participantes, que, no grupo, demonstravam muita extroversão. Nas entrevistas iniciais, porém, foi necessário um grande esforço por parte do pesquisador para que eles respondessem as questões. As

entrevistas eram desenvolvidas no pátio da instituição e, ao fundo, eram atravessadas pela tripla imagem do mar, da estrada e dos trilhos que levavam e traziam os trabalhadores do centro comercial de Salvador para o subúrbio ferroviário.

Superadas as entrevistas individuais, desenvolvemos, a partir do material do grupo, hipóteses, para, como observa Gauthier (1996, p.24), “[...] analisar, isoladamente as estruturas invisíveis que existem atrás dos atos e das palavras do grupo. As escolhas possíveis entre várias opções, as continuidades escondidas entre coisas aparentemente e opostas”.

Debruçar sobre os dados proporcionou uma itinerância pela pluralidade de vozes, permitindo obter noções sobre os dados individuais e coletivos. A partir do explicitado e através de uma arqueologia sobre uma polifonia semântica, pudemos categorizar achados que no grupo se evidenciavam das seguintes formas:

- **Valorização da escola**

Para os adolescentes, na relação com o saber escolar, existe a preocupação com os saberes da convivência coletiva – a necessidade de respeitar o próximo, evidenciando valores como paz, alegria e não à violência.

Tais descobertas são explicitadas a partir dos depoimentos dos pesquisados;

O saber escolar levaria para um lugar diferente, bonito onde todas as pessoas aprendessem a conviver uma com as outras, onde ninguém tivesse defeito (Patrícia).

Uma outra adolescente evidencia, em seu discurso, a importância das instâncias educativas enquanto catalisadoras de paz e alegria:

Seria a paz na escola quando as pessoas não procuram briga, paz no coração, é tão bom ir para um lugar e não rola briga (Juliete).

Fica evidente, também, nos depoimentos dos adolescentes, que a relação com o saber escolar se dá a partir de uma instância que os protege dos riscos, do mundo escuro da briga, da maldade dos outros meninos, sendo necessária a presença do saber do outro, como afirma este adolescente:

O saber dos professores é que leva a gente ao bem e não ao mal.
(Ednaldo)

Este adolescente externaliza, em sua fala, a importância do outro para superar obstáculos, maldades do cotidiano:

A maldade é o escuro, não dá para conhecer, é esperar pra passar com alguém no escuro (Jorge).

Uma adolescente entende relação com o saber escolar como um caráter de prazer e cura:

Eu gosto, não tem bagunça, saber bonito, saber cheiroso.
Seria bonito como água milagrosa que cura, ajudaria a aprender mais coisas (Daniela).

- **A escola enquanto fator de risco**

Os adolescentes apresentam discursos que aproximam a relação com o saber escolar de vivências que os colocam em situações de incidência de riscos, seja no âmbito relacional, por estarem sob influência negativa do outro (colega, professor), ou na didática da instituição.

Um adolescente torna explícita sua preocupação com os colegas:

É um colega chamando o outro para matar por causa de besteira, trilho de capim cheio de maldades, é o saber cheio de tráficos, vagabundos e ladrão. Tem menino cheio de maldades, fala com ele, a gente dá conselho, mas ele vai, tem uns que dá conselho e ele não vai. (Ednaldo)

Uma outra adolescente externaliza vivências negativas no âmbito escolar:

O saber escolar é lama quando um joga sujeira no poço, é cheio de lixo porque lá só tem bagunceiro e podridão, porque a gente pega a lama do outro, pega a podridão do coração (Juliete).

Sobre o perigo da relação com os professores;

O professor é amargo, ele briga com a esposa, com as crianças e fica amargo na sala (Jonata).

No final de ano, quando a gente sai de uma série e vai para outra, às vezes a cobra são os professores. Tem aluno que diz a professora é uma cobra, só quer soltar o veneno nele (Jonata).

Os adolescentes apontam, ainda, para uma necessidade da relação com o saber escolar enquanto significação do vivido:

O saber escolar é bonito quando o aluno quer, aí é bom, é horrível quando ele é forçado, cresce uma vida amarga, sem saber o outro lado da vida amarga, sem saber o outro lado da vida e da escola (Robson).

Aparece também, em seus discursos, a responsabilização destes pelo êxito na escola:

Quem não se dedica é fundo, tá no fundo do poço quer voltar atrás, quer ir atrás das coisas que perdeu de estudar (Zilda).

É seguir o caminho certo buscando o melhor para ele, todos nós temos capacidade basta querer (Amaury).

Tem gente que diz não vou conseguir é uma pessoa inútil (Zilda).

Nesta segunda categoria, os adolescentes visualizam possíveis riscos que a escola pode reproduzir, seja no âmbito da relação educando x educador ou educando x instituição escolar. A escola aqui, então, é apresentada como palco que pode reproduzir a exclusão e as contradições de uma sociedade desigual.

- **Problematizar o vivido**

Os adolescentes apresentam um processo de elaboração do que desejam alcançar, assim como indagam as relações com os outros (professores, colegas) e o sentido do aprender.

Eles também apresentam um processo de elaboração do que desejam alcançar (querer), assim como o conceito de convivência.

Assim, para estes adolescentes, querer exige esforço:

É estreito exige esforço. Vai ter vários obstáculos, você quer, mais tem que passar. A aprendizagem aparece com um aspecto contínuo e de conquistas sociais (Jorge).

Todo mundo compreende o estudo, é o caminho do primário, do ginásio, 1º e 2º grau e faculdade. A escola não acaba, a gente vai para um doutorado.

Vai para o futuro que é o lugar onde nós todos “tem” que aprender pra acabar com a miséria e a violência (Flávio).

Os adolescentes em situação de risco social, na relação com o saber escolar, apresentam alguns caminhos para problematizar a relação com o saber escolar:

Se dedicar, ou seja, cumprir as atividades, confiar na capacidade, buscar os sonhos.

Quem não se dedica tá no fundo do poço! (Zilda)

Saber escuro fazer mal ao próximo, bagunçar, desobedecer.

O saber escolar é lama quando joga sujeira no poço (Juliete).

Buscou-se problematizar o cotidiano das relações no âmbito escolar (convivência).

A partir das afirmativas: “Os professores que levam ao bem e não ao mal, mas tem professor que é um perigo”; “Os saberes dos amigos que você não sabe se são bons ou ruins?”; “Não existem somente coisas boas e ruins existe o medo”, analisando os conteúdos das produções dos adolescentes, construímos uma síntese do pensamento do grupo pesquisador, a partir das suas falas e com base no problema da pesquisa explicitados abaixo.

Síntese do Pensamento do Grupo Pesquisador

- **Existe uma grande valorização da escola:**

- Com a escola, aprendendo a ler e escrever, a gente torna-se alguém. Mas não é só isso.
- A aprendizagem é um processo infinito que vai para o futuro (como o Rio corrente, passamos de uma fase para uma outra).
- Aprender é se curar: aprender a querer o bem ao outro, a conviver com pessoas diferentes, aprender a se esforçar, aprender a ser educado.
- Com a escola, ganhamos Alegria e Paz, contra o mundo escuro da violência, contra a conversa e bagunça, mas pode também ser contra a maldade de certas professoras que se acham líderes e sacrificam as pessoas fracas (pais e prós podem oprimir).

- Mas, geralmente, as professoras são as guardiãs do único caminho possível, do saber pela vida e pela escola. A pró explica bem e todo mundo entende, se atento. O saber escolar dá confiança e pensamentos positivos. Mas também tem que vencer a prova.
 - Se dedicar, não ter medo de errar, guardar o que aprendemos, passar de ano.
 - Assim, a escola é “minha arte”, ela é um lugar bem organizado.
- **A Escola enquanto risco:**
 - Assim, o aluno, forçado, não vai ver o outro lado das coisas.
 - Se ele não passar, ele está botado do lado errado.
 - A responsabilidade é dele: ele não quer aprender, pois todo mundo deve aprender e todos podem aprender. É só querer.
 - Essa queda acontece quando amigos te chamam para roubar ou fumar maconha.
 - Agora, tem também a obrigação de passar rápido, pois tem gente atrás.
 - Existem duas maneiras de observar: aprendemos para sermos acima dos outros, ou aprendemos com os outros e com a idéia do êxito de todos; ou, então, aprendemos debaixo dos outros, abandonados porque não recebemos a ajuda necessária neste dia ou porque a gente despreza-se, sentindo-se inútil porque negro, e na impossibilidade de realizar seu sonho.

- **Problematizar o vivido: que quer o aluno?**

- Querer é se esforçar, passar por um caminho estreito; é também gostar.
- Aprender até o doutorado, ou aprender para acabar com a violência e miséria, ou ainda aprender a vida com pessoas diferentes.
- Existem três opções: limpar, ou seja, se dedicar; sujar, ou seja, bagunçar; perguntar-se: onde estou? (Assim é problematizada a questão da *convivência*).
- Onde estou, quando a pró amarga se acha um líder que briga ou quando não sei se os saberes dos amigos são bons ou ruins? O saber da escola é uma certeza, boa.
- Não existem somente as coisas boas e as coisas ruins, existe também o medo. Será que o abandono existe somente do outro lado do mundo, nunca na escola?

6. REECONTRANDO OS CO-PESQUISADORES

Após a análise e construção de hipóteses do grupo pesquisador, marcamos um novo encontro com os adolescentes para restituir ao grupo os resultados das análises.

No início da atividade, desenvolvemos uma técnica de vivência corporal, na qual os adolescentes podiam dar-se conta do seu corpo e do corpo do outro, dando um caráter lúdico à atividade que se seguiria.

Prosseguindo com a atividade, foi apresentada, ao grupo pesquisador, a síntese das interpretações construídas. Nesse momento, assumimos uma postura de pesquisador, atuando com a escuta sensível proposta por Barbier (1993,p.197):

O grupo, como cada um de nós, precisa de interpretação do “outro” para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga “grande interpretador” e que procura dizer quem você é em função de referentes totalmente externos a você. Mas do outro como espelho ativo, capaz de entrar em conflito com você para lhe fazer descobrir, na relação humana, que não teme o confronto, os valores essenciais ao seu dever.



Encontro com pesquisadores
(Foto de Adilson Paz)

O grupo pesquisador nas apresentações das atividades procurava reconhecer-se no conjunto das idéias do coletivo, comentando e se reconhecendo em muitas das idéias trazidas pelo pesquisador. Neste momento, foi utilizada uma dinâmica a partir de subgrupos, para facilitar o processo de discussão sobre as idéias trazidas pela síntese.

Um dado que surgiu com essa dinâmica na pesquisa foi que os adolescentes deveriam reunir-se em subgrupos a partir dos temas escolhidos, mas, nesses subgrupos, apesar de escolher temas de que discordavam, burlavam o critério e permaneciam juntos.

O grupo pesquisador refletiu sobre a síntese trazida e demonstrou bastante interesse em discuti-la. Durante o processo de discussão coletiva, o grupo pesquisador deu ênfase à importância do grupo como instância do aprender e à responsabilidade dos pais e alunos no processo da aprendizagem. Partindo sempre de uma lógica problematizadora, os alunos também apontavam o lado escuro da escola, ou seja, os riscos na relação com o saber escolar descritos como autoritarismo, ausência de sentido no fazer e predisposição à marginalização.

A proposta de construção de uma contra-análise teve a intenção de tornar os adolescentes sujeitos ativos, “filósofos” do ato de pesquisar sua realidade.

A dinâmica de pesquisar por uma proposta sociopoética deflagra uma perspectiva dialética na qual o grupo pesquisador e o mediador da pesquisa a todo o momento validam, contradizem, revalidam o processo do fazer a pesquisa.

A proposta do método do grupo pesquisador é romper com o fazer paternalista do pesquisar, mobilizando os potenciais criativos dos co-pesquisadores, na busca de uma postura cidadã, ou seja, do pesquisador coletivo.

Para Gauthier (1996), tantos os pesquisadores profissionais como certos membros da comunidade-alvo da pesquisa, chamados por Barbier de “práticos”, pertencem a esse “pesquisador coletivo” que está sendo constituído durante o processo da pesquisa. O pesquisador coletivo trilhou caminhos nesta pesquisa, movido por seu imaginário criativo, suas ilusões, seu distanciamento crítico, suas implicações, suas estórias.

Trabalhar com adolescentes em situação de risco social, dentro de uma abordagem de ensino e pesquisa que privilegia o protagonismo no processo de construção de conhecimento, configura o rompimento com a caracterização de frágil, de vulnerável, mas permite a potencialidade de pensar, criticar, experienciar formas democráticas de mudanças na sua realidade.

No final da atividade, foi pedido ao grupo que escolhessem uma música que pudesse ser cantada pelo coletivo, o grupo escolheu a música do Legião Urbana – **Mais uma Vez, de Flávio Venturini e Renato Russo**:

Mas é claro que o sol
 Vai voltar amanhã
 Mais uma vez, eu sei
 Escuridão já vi pior
 De endoidecer gente sã
 Espera que o sol já vem
 Tem gente que esta do mesmo lado que você
 Mas deveria está do lado de lá
 Tem gente que machuca os outros
 Tem gente que não sabe amar
 Tem gente enganando a gente
 Veja nossa vida com está
 Mas eu sei que um dia a gente aprende
 Se você quiser alguém em quem confiar
 Confie em si mesmo
 Quem acredita sempre alcança
 Mas é claro que o sol ...
 Nunca deixe que lhe digam
 Que não vale a pena
 Acreditar no sonho que se tem
 Ou que os planos nunca vão dá certo
 Ou que você nunca vai ser alguém
 Tem gente que machuca os outros
 Tem gente que não sabe amar
 Mas eu sei que um dia a gente aprende

Os adolescentes, nesse momento, externalizam seus sonhos, seus desejos, suas intenções, e, como reflete Vanistendael (1999), são sujeitos resilientes, capazes de pensar positivamente apesar das condições difíceis de vida.

7. OS ADOLESCENTES E A RELAÇÃO COM O SABER

Na pesquisa desenvolvida, junto aos adolescentes em situação de risco social, percebemos em seus discursos uma forte necessidade em estar com o outro, participar com os outros de processos de aprendizagem em busca de convivências coletivas e saudáveis, que promovam sentimentos de alegria e paz.

Esse achado nos fez refletir sobre a nossa real função, enquanto educadores e educadoras juntos às classes marginalizadas, que freqüentam as instituições escolares. Nesse sentido, essa descoberta nos leva a crer que os adolescentes advindos da situação de vulnerabilidade e fragilidade almejam situações que contrariem as suas vivências sociais, já que estão inscritos em uma sociedade que também é excludente.

A escola, como espaço de convivência coletiva para estes sujeitos, tem como função primordial possibilitar experiências de aprendizagens; os adolescentes, quando analisam a importância da aprendizagem a partir da vivência do grupo pesquisador afirmam, que essa se dá no âmbito do grupo. Isso pode ser percebido através de depoimentos do grupo como:

- Descobre-se mais trabalhando em grupo, uma sabedoria, sem competição.

Charlot (2001, p.72) reflete quanto à necessidade do outro na relação com o apreender,

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária.

Oriundos de uma classe não privilegiada pelos bens de consumo, submetidos às diversas formas de exclusão, ainda assim, os adolescentes em situação de risco social mantêm vivas a necessidade e a esperança de ostentar uma produção imaginária de um mundo onde as relações possam ser humanizantes.

Diante do exposto, compreendemos que a relação com o saber escolar para os adolescentes em situação de risco social, no sentido, da valorização da escola, os coloca sempre em uma perspectiva da relação com o saber escolar como uma instância solidária de vivências coletivas que proporcionam experiências de prazer e cura com os outros.

Aparecem a partir do citado, as expectativas e esperanças dos jovens quanto a uma realidade totalmente contrária à vivida no seu cotidiano.

Quanto a isso, reflete Freire (1996, p.80):

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo.

A esperança aparece aqui, então, tomando as palavras do grande educador Paulo Freire, para os adolescentes como **condimento** que propõe rupturas ao determinismo maquínico de uma lógica social segregacionista e marginalizante.

Os adolescentes, na escola, preferem atividades agregadoras de afetos e solidariedades, trazendo a aprendizagem enquanto possibilidade de extensão do saber a outros, abdicando da experiência de uma escola amarga, por uma experiência provocante de aprendizagem, que o professor deve propor.

Para Arroyo (2000, p.167), a escola deve ser mesmo uma comunidade de aprendizes:

Pesquisar juntos, produzir algo juntos é enriquecedor. Porém não é apenas essa interação que se separa para que se aconteça um processo formador. Quando se tem como horizonte que os educandos se formem e se desenvolvam como humanos, a aprendizagem somente se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendem uma das outras, aprendem dos adultos e dos semelhantes o que elas são, os significados que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam.

Para esses adolescentes, a experiência da aprendizagem faz sentido, quando implica uma ação compartilhada, já que é através dos outros colegas e professores que se aprende e se ensina. Isso fica claro, quando nos depoimentos dos adolescentes estes afirmam:

- É quando agente aprende para ensinar outras pessoas

Tem gente que diz eu sou negro não vou conseguir, é uma pessoa inútil, temos que seguir em frente, confiar na nossa capacidade, o saber escolar ajuda quando a gente pensa positivo (Zilda).

A instância escolar também é apresentada como fator de risco, pois pode levar a convivências com marginais ou traficantes. Vale ressaltar que os adolescentes estudam em escolas públicas do subúrbio ferroviário de Salvador, onde existe um alto índice de violência.

Um outro risco apresentados pelos adolescentes é a convivência com os colegas que podem marginaliza-los pela má influência, ou pelos riscos ocasionados por professores que são amargos e insensíveis na sala de aula.

Os adolescentes apontam também como risco o autoritarismo dos pais e professores, que suprime os desejos dos alunos, e a ausência de sentido na escola, quando não é mediatizada por uma ação dialógica, que proponha uma dialética homem-mundo, pois, segundo o depoimento deste adolescente:

O saber escolar é bonito quando o aluno quer, aí é bom, é horrível quando ele é forçado, cresce uma vida amarga, sem saber o outro lado da vida amarga, sem saber o outro lado da vida e da escola (Robson).

Aprender, nesse sentido, é movimentar, tornar algo subjetivo, mas é também estabelecer relações mediatizadas pelo mundo. Para Charlot (2001, p.67):

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também em momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.

Partindo dessa reflexão de que a relação com o saber se dá sempre dentro do vivido e por uma história que é também exterior, talvez possamos, futuramente, refletir sobre a importância ou implicação de pensar a relação com o saber escolar de sujeitos em situação de risco social a partir de uma organização não-governamental, que tem propostas de educação alternativas e caracterizações de práticas temporais e curriculares diversas da escola formal.

1. PENSANDO O PESQUISAR

A opção pelo problema da pesquisa se fez por uma relação extremamente marcante com a experiência educativa que nos acompanha de acordo com o que expressa Freire (1992, p.32-33):

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura, a memória, às vezes difusa, às vezes nítidas, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós.

A escola foi o lugar enquanto adolescente que por alguns anos amarguei, a opressão, o autoritarismo, e a ausência de significação epistemológica. Fiz questão de a partir de um problema científico ir até lá, revisitar ruínas de matrizes de aprendizagens, que por muito tempo me tornaram cárcere da passividade e escuridão; lá estava eu, alguns anos depois pensando sobre a instituição escolar.

O vivido durante a pesquisa trouxe reflexões significativas sobre o lugar do saber escolar para os adolescentes em situação de risco. A partir da trajetória da pesquisa com os meninos e meninas, pudemos verticalizar a importância de pensar a problemática dos adolescentes do subúrbio ferroviário de Salvador.

Pudemos, ainda, refletir e afastar, desses adolescentes, a visão estigmatizadora e assistencialista de que são pessoas frágeis e vulneráveis. Na verdade, aqui percebemos que são meninos e meninas que podem pensar e que, apesar de tantas ausências, trazem consigo a capacidade de refletir e participar das discussões sobre sua realidade, pois um dos pontos fundamentais da pesquisa foi assegurar sua autonomia, criticidade e liberdade.

Todo o trabalho se deu a partir do diálogo que proporciona o encontro homem-mundo, mola propulsora como afirma Freire (1983. p,43): “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para humanização de todos”.

Foi tomado por esse entendimento que vivenciamos cada ato, cada conflito do processo do pesquisar, em muitos momentos nos reconhecendo em falas que atravessavam o problema, daqueles que, muitas vezes, são silenciados pela instituição escolar.

A abordagem de ensino e pesquisa utilizada trouxe, para os participantes da pesquisa, uma inovadora e sensível forma de problematizar a realidade cotidiana, de forma poética, sem, como atenta Barbier (1993), a presença do que se arroga “grande interpretador”. A partir de uma proposta cidadã no pesquisar, trilhamos por lugares talvez nunca dantes trilhados.

A pesquisa proporcionou ao grupo pesquisador uma ação dialógica e problematizadora, humilde ao reconhecer cada adolescente como portador de experiências, estória instituintes, e poesias. O corpo não foi negado, foi o mais assíduo de todos os participantes, estando presente em todos os encontros – brincou, correu, pulou, sorriu. Vencemos a velha tradição ocidental visual-auditiva de fazer a pesquisa.

Tornar-se igual, na perspectiva do grupo pesquisador, é pensar conjunto, alcançar o conjunto, instituir, para si e para os outros sujeitos de direito, a livre lógica do cognitivo e do intuitivo no caminho da produção científica.

Pesquisar tornou-se prazeroso, sem ranços ou agonias, dentro de uma dinâmica que muitas vezes nos colocava à deriva no pensar o outro, deixando-nos ser afirmados ou negados por ele.

Talvez Fernando Pessoa possa esclarecer o sentimento que nasceu na pesquisa:

*Quando o verão me passa pela cara
 A mão leve e quente da sua brisa,
 O que penso eu do mundo?
 Sei lá o que penso do mundo!
 Penso com os olhos e com os
 Ouvidos
 E com as mãos e os pés
 E com o nariz
 e a boca
 Sou místico, mas só com o corpo.
 A minha alma é simples.*

Na pesquisa com os adolescentes, percebemos que estes trouxeram uma leitura significativa da realidade onde se inserem. A partir de uma proposta participativa, construíram um olhar sobre a instituição escolar, seu valor para o grupo e seus riscos.

Pensamos que cabe aos professores e à escola possibilitar espaços legítimos de convivência coletiva, propiciando uma construção humanizadora e enriquecedora do conhecimento, a partir de comunidades aprendentes.

Nas atividades, um dos adolescentes teve um *insight*, quando apresentava em seu depoimento a escola e as disciplinas. Ele disse: “A minha escola não fala de paraíso?”

Creemos que deve ser esta a função dos educadores, propor ações e vivências que integrem e que compreenda o sujeito em sua complexidade. Os próprios sujeitos da pesquisa trazem a resposta para sua situação quando apontam a experiência de construção coletiva, a partir de atividades de ajuda mútua, cooperação, trocas, experiências prazerosas do aprender.

Nós precisamos desafiar os meninos e meninas que estão nas instituições educativas, fazer que se reconheçam como potências criadoras, sujeitos protagonistas do seu cotidiano como afirma Freire (1987, p.29):

Mais uma vez Homens (adolescentes) desafiados pela dramaticidade da hora atual se propõem a si mesmos como problema. Desordem que pouco sabem de si, do seu “posto no cosmo” e inquietam-se por saberem mais. Estará, aliás, no reconhecimento seu pouco saber de si uma das razões dessa procura?

O nosso contato com os adolescentes deixa muito claro o aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito, um ser singular que se apropria do social, transformando e interpretando o sentido do seu mundo e às relações que mantém.

A experiência da pesquisa mostrou-nos que ver e lidar com adolescentes em situação de risco social como sujeitos com capacidade de reflexão, tendo suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige esforço, auto-reflexão, distanciamento e auto-crítica. Acreditamos que este trabalho não fala de sujeitos genéricos, mas de adolescentes em situação de risco social e a sua relação com o saber escolar, todo o trabalho teve uma

postura metodológica e ética não só durante a pesquisa, mas também no nosso cotidiano enquanto educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13-23, 1981.

ABERASTURY, Arminda. O adolescente e o mundo atual. In: ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 88-90, 1981.

AMADO, Jorge. Capitães de Areia. Rio de Janeiro: Record, 1937.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ATAÍDE, Yara. Decifra-me ou devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. São Paulo: Loyola, 1993.

AYRES, José Ricardo C. M. Adolescência e saúde coletiva: aspectos epistemológicos da abordagem programática. In: SCHRAIBER, Lília Blima (Org). Programação e saúde hoje. São Paulo: HUCITEC, p.139-182, 1990 (Saúde em debate).

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPED, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n.º 5, 1993.

BARBIER, René. A pesquisa-ação na dominante existencial. Tradução de Delcele Mascarenhas Queiroz, Ivo Ferreira de Jesus, Jacques Gauthier, Jamile Borges da Silva e Leliana de Sousa Gauthier. Salvador: FAGED/UFBA, 1996. Xerocopiado para uso didático. Cap 5 do original francês La recherche action (Paris: Anttropo, 1996)

BRASIL, Ministério da Saúde. Programa Saúde do Adolescente - PROSAD: Bases Programáticas. Brasília: Divisão Nacional de Saúde Materna e Infantil, 1989.

CARVALHO, Marco. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise prática. Salvador, 1992. Xerocopiado. Transcrição da palestra proferida em 5.12.92 no curso "Meninos e Meninas de rua" do Seminário Internacional de Aprendizagem.

CAVALCANTI, R. C. Adolescência. In: VITELO, N. et al. Adolescência Hoje. São Paulo: ROCA, 1988. p.5-27.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoios teóricos e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: _____. Da relação com o saber. Tradução de Jacques Gauthier, Leliana de Sousa Gauthier e Maria Nadja Nunes Bitencourt. Salvador: FAGED/UFBA, 1997. Xerocopiado. Capítulo 5 traduzido para uso didático.

CHAVES, Antônio. Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: LTR, 1997.

COSTA, Antônio. Brasil criança urgente. São Paulo: Columbus, 1989.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípios científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

ESPINHEIRA, Gey. A rua como espaço de sobrevivência de crianças e adolescentes. Salvador, 1998. Texto escrito para o Projeto Axé. Xerocopiado.

ESPINHEIRA, Gey. De olho na rua. Cadernos do CEAS, n.º 154, p. 1-5. 1993.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Jacques. Corpo, cultura, saber e contra-saber. In.: LUZ, N. (Org.). Pluralidade cultural e educação. Salvador: SECNEB, 1996a.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In. COSTA, Marisa V. (Coord.). Educação popular hoje. São Paulo: Loyola, 1998.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: UFRJ: EEAN, 1999.

GAUTHIER, Jacques. (Coord.) Maquinando o saber escolar/comunitário: pesquisa sócio-poética, de autoria coletiva. Panorama acadêmico, Jacobina, Ba. V. 3, n.º 1, 1999.

GAUTHIER, Jacques. Socio-poética: fundamentos teóricos técnicas diferenciadas de pesquisa vivência. Rio de Janeiro: UFRJ: DEPEXT: NAPE, 1996b.

GAUTHIER, Jacques; GAUTHIER, Leliana de S.; CABRAL, Ivone; SANTOS Iraci; TAVARES, Cláudia. Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Conclusiones y recomendaciones de las discusiones tecnicos sobre la salud de los jóvenes de la 42ª Asamblea Mundial de la salud, Ginebra, 1989.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 24-59.

KUJWSKI, Gilberto. A crise do século XX. São Paulo: Ática, 1998.

LERNER, R. Galambos, N. Adolescent development. Annu. Rev. Psycho. V 49, p. 11-34. 1998.

LOPES, A. R. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

LUCKESI, Cipriano; PASSOS, Elizete. Introdução à filosofia: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2000.

LUZ, Narcimária. Pluralidade cultural e educação. Salvador: SECNEB, 1996.

LYOTARD, Jean. O Pós-modernismo explicado às crianças. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1987.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MELUCCI, A. FABBRINI, Anna. L'età dell'ono: adolescenti tra sogono ed espenienza. Milano: Franco Angeli, 1991.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n.º 05/06, 1997.

PERES, F. Adolescência: em busca dos sujeitos sociais. Tese (doutorado). São Paulo, 1995. p.209.

PESSOA, Fernando. Pedacinho de Pessoa. Belo Horizonte: RHJ.1996.

REICH, Wilhelm. La psychologie de masse du fascisme. Paris: Payot, 1972.

RIVIÈRE, Henrique. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SABOIA, João. Distribuição de renda e pobreza metropolitana no Brasil. In: MINAYO, Cecília (Org.). O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1990.

SILBER, T. J. Prevencion e promoción de la salud del adolescent: conduta de alto riesgo. In: MADDALENO, M. et OPAS/OMS, p. 549-555.1992.

SILVA, Ana. Entre as armas de fome e as armas de fogo. In: _____.(Org.). A outra face da moeda: violência na Bahia. Salvador: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000.

TOURAINÉ, Alain. Critica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 2002.

UMBELINO, Valmor. O branco, o índio, e o negro: paradoxos suscitados uma pesquisa sociopoética. In: GAUTHIER, Jacques (Coord). Uma pesquisa sociopoética. Florianópolis: CED, 2001.

VANISTENDAEL, Stefan. Resiliência, como crescer superando os percalços: capitalizar as forças do indivíduo. São Paulo: Indica, 1999. CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.