

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Adriana Miritello Terahata

**Sentidos de participação e autoridade:
um olhar sobre uma experiência comunitária**

**DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Adriana Miritello Terahata

**Sentidos de participação e autoridade:
um olhar sobre uma experiência comunitária**

DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Szymanski.

São Paulo
2008

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho ao Antônio, amor maior, que com suas crianças e brincadeiras, me ensina a cada dia sobre esperança... Também as crianças que nos cirandaram: Isadora, Hugo, Daniel, Vitor, Esther e Bia...

*Sonho, visão ou poesia,
o menino me aparecia trazendo sobre
seus ombros uma estrada.
O menino era alegria
e a estrada não lhe pesava
Sonho, lucidez ou fantasia
eu tinha diante dos olhos
e da mente
o caminho da vida*

Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

Lembrei de um poema de Cora Coralina chamado Saber Viver, que diz assim:

*Não sei... Se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o
coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
Mas que seja intensa, verdadeira, pura... Enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

Pensei então em pessoas muito queridas que de diferentes modos cuidaram de mim, tocaram meu coração e, dessa forma, possibilitaram esse meu fazer....

Agradeço à minha irmã que me faz, a cada dia, ser uma pessoa melhor; ao meu pai com sua torcida alegre; à minha avó que sempre falou: não se preocupe, vai dar certo! E a minha mãe que teria se orgulhado das escolhas que fiz...

À Rejane, Marcos, Donata, Felipe e todos da Grande Família... que, com muito amor cuidaram do Antônio para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho.

Ao Arthur, meu grande amor, que me incentiva, acredita e faz com que todas as minhas idéias e ideais tornem-se possíveis, inclusive essa tese!

À Heloísa, pela orientação e carinho com que acolheu a mim e as minhas idéias.

Aos professores José Sérgio Carvalho, Heloani, Marília Marino e Wanda, por se debruçarem atentamente e atenciosamente sobre esse trabalho.

À Adriana Teixeira amiga de todos os momentos. A pessoa mais generosa que conheci, um imenso coração civil! Nunca vi torcida igual!!!

À Beatriz Padial pelas discussões com café, 'comidinhas para alma' e bom humor! Apresentou o Prof. José Sérgio, compartilhou seu trabalho, e outras coisinhas mais...

À Fabíola, tornou o percurso acadêmico menos árduo e solitário... Amizade que 'pulou' os muros da Universidade e passou a fazer parte fundamental da minha vida!

À turma dos seis, pela presença e pelo incentivo... Ainda vamos mudar o mundo!

As educadoras, jovens e lideranças da comunidade que acolheram e tornaram possível essa pesquisa.

Ao CNPq, pelo apoio.

RESUMO

Sentidos de participação e autoridade: um olhar sobre uma experiência comunitária

Adriana Miritello Terahata

Essa tese procurou revelar como é compreendida a autoridade e a participação por educadores e jovens de projetos educacionais desenvolvidos em uma comunidade de periferia de São Paulo. Teve como objetivos propiciar uma reflexão sobre o sentido de autoridade e participação na situação educativa estudada e contribuir, disponibilizando o conhecimento construído e sistematizado, para práticas educativas dialógicas e participativas.

Ao buscar tais sentidos procurei compreender como são essas experiências, e não os conceitos ou definições. Realizei tal busca por meio de entrevistas com as educadoras e alguns jovens participantes dos projetos e da interlocução com a obra de Hannah Arendt. Para a autora, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, que decorre do fato de o educador conhecer o mundo e ser capaz de ensinar outros a seu respeito; afirma também que podemos destruir tudo se moldarmos os jovens. Dessa situação nasce um desafio para a prática educativa: apresentar um mundo existente exercendo autoridade e garantir o novo que o jovem traz consigo; o que poderá ocorrer por meio de experiências de participação.

Tanto a experiência de participação quanto a de autoridade têm sentidos próximos para educadoras e jovens. No discurso existe nítida diferença entre autoridade (que dialoga) e autoritário (que manda), mas, ao descrever a prática, a distinção se mostrou tênue. Com relação ao sentido de participação ocorreu movimento semelhante, visto que quando descreveram seus pensamentos a respeito, ficou destacada a possibilidade de mudança de uma realidade injusta mas, quando a prática foi descrita, as experiências trazidas estavam centradas na execução de tarefas domésticas. Em ambos os casos, o sentido revelado se relacionou com a vida privada.

Tendo em vista esses elementos, essa tese buscou desafiar o leitor a pensar a participação de jovens a partir desse ponto de vista: *ela só será possível em uma relação em que a referência do adulto – autoridade – se faça presente*. E essa presença não se vincula à força disciplinadora, mas a um trabalho de escuta e acolhimento do jovem, pois a relação adulto-jovem é assimétrica, demandando proteção e respeito.

PALAVRAS-CHAVE: autoridade – educadores – participação juvenil – juventude

ABSTRACT

Meanings of participation and authority: a view over a communitarian experience

Adriana Miritello Terahata

This thesis looked into revealing how authority and participation are understood by educators and youths of educational projects developed in a suburban community in Sao Paulo. The purposes were to provide considerations about the meaning of authority and participation in the educative situation studied and, by means of providing constructed and systematized knowledge, contribute to dialogic and participative educational practices.

When seeking such meanings, I tried to understand how such experiences work, instead of the concepts or definitions. I performed this search by means of interviews with educators and some youths participating in the projects and of interlocution with the work of Hannah Arendt. For the author, the responsibility for the world assumes the shape of authority, which results from the fact that the educator knows the world and is able to teach others about it; the author also states that we can destroy all that by molding the youths. From that situation, a challenge is born for the educational practice: presenting an existing world exercising authority and guaranteeing the new one that the youngster brings within; what can take place by means of participation experiences.

Both the participation experience and the authority have close meanings for educators and youths. In the speech, there is a clear difference between authority (which dialogues) and authoritarian (which demands), but when describing the practice, the difference turned out to be subtle. Regarding the meaning of participation, a similar movement occurred, for the reason that when they described their thoughts on that matters, it was outlined the possibility of change of an unfair reality, but when the practice was described, the experiences brought were centered in the performance of home tasks. In both cases, the revealed meaning was related to personal life.

Taking into account such elements, this paper tried to challenge the reader to think the participation of youths from this point of view: *it can only be possible in a relation in which the reference of the adult – authority – is made present*. And this presence is not linked to disciplinarian power, but to a work of listening and welcoming of the youths, since the adult-youth relation is asymmetric, demanding protection and respect.

KEYWORDS: authority – educators – juvenile participation - youth

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA	1
UM NOVO LUGAR	14
1. A Comunidade	16
2. Conhecendo o trabalho com jovens	20
2.1. Projeto Agente Jovem	23
2.2. Projeto Jovens Urbanos	24
DESAFIOS: PROBLEMA DE PESQUISA	27
MÉTODO	29
1. Diretrizes metodológicas	29
1.1. A Compreensão de sentido para a Fenomenologia-Existencial	30
2. Sobre um fazer: do projeto à sua realização	36
3. Procedimento	38
3.1. Entrevista	38
3.2. Participantes da Pesquisa	44
CONVERSAS DESFIADAS	48
1. Encontros com a equipe	50
1.1. Os encontros coletivos	50
1.2. Primeira Entrevista Individual com as Educadoras	58
1.3. Segunda Entrevista Individual com as Educadoras	82
1.4. Participação e Autoridade	86
2. Encontros com os Jovens	96
2.1. Primeira entrevista com os jovens	96
2.2. Segunda entrevista com os jovens	101
2.3. Participação e Autoridade	105
3. Desdobramentos	115
ENTRENÓS	120
ENTRELAÇAR: AS EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E AUTORIDADE EM DIÁLOGO COM A TEORIA	121
TRANÇADOS - COSTURAS FINAIS	156
BIBLIOGRAFIA	162
ANEXO	172

LISTA DE ABREVIATURAS

Para as citações da obra de Hannah Arendt adotei as seguintes abreviaturas:

CH: A Condição Humana

CR: Crises da República

DP: A Dignidade da Política

EPF: Entre o Passado e o Futuro

OP: O que é política?

OT: As origens do totalitarismo.

SR: Sobre a Revolução

VE: A Vida do Espírito

TRAJETÓRIA

“A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento...”.

Guimarães Rosa

“... o pensador que deseje dar a conhecer ao mundo o ‘conteúdo’ de seus pensamentos deve, antes de mais nada, parar de pensar e rememorar seus pensamentos”.

Hannah Arendt

É a partir das memórias do meu percurso profissional e acadêmico que consigo identificar, de forma mais clara, a motivação para a presente pesquisa. Nesse sentido, acredito ser importante uma breve apresentação, para que o leitor entenda as escolhas que fiz, isto é, perceba o contexto das questões a que me proponho investigar bem como também compreenda o foco do meu olhar.

Fiz Fonoaudiologia de 1991 a 1994 na PUC/SP e foi na graduação que entrei em contato com as contradições sociais e com as questões relevantes da época e de outros tempos a respeito da produção de conhecimento. Até então parecia que eu estava protegida das reflexões sobre o mundo dentro das redomas de um ótimo e tradicional colégio particular que, infelizmente, não incentivava o espírito investigativo e conseqüentemente a pesquisa.

Foi por meio das aulas de Sociologia ministradas no primeiro ano que conheci a realidade dos meninos moradores de rua de São Paulo e decidi fazer algo para que aquela situação deixasse de existir. Estava indignada e essa indignação me mobilizou para atuar no movimento estudantil.

Junto com outros alunos reativamos as atividades do centro acadêmico, até então inexistentes, e começamos a desenvolver ações de apoio às iniciativas sociais da Universidade. Comecei então a trabalhar diretamente com crianças e adolescentes em condições sociais desfavoráveis, inicialmente no Centro Velho de São Paulo. Nesse trabalho, as questões que me inquietavam, uma vez que cursava Fonoaudiologia, referiam-se à linguagem, sua aquisição e desenvolvimento.

Essas ações sociais foram amadurecendo e, num diálogo constante com a Universidade, participei em 1992, da institucionalização do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP (NTC), cuja coordenadora, Prof^a Dr^a Maria Stela Santos Graciani, havia sido minha professora de Sociologia e minha primeira referência para que a opção pelo trabalho social fosse cada vez mais se tornando consistente.

Um dia, desenvolvendo atividades com crianças na Praça da República, em São Paulo, junto com outros educadores, uma criança falou para nós: *por que vocês estudam tanto se não existe nenhum livro que ensina a acabar com a miséria?* Essa pergunta promoveu uma série de inquietações que me mobilizou para a pesquisa, talvez para pensar aquele livro...

Como pesquisadora de Iniciação Científica em 1994, com bolsa PIBIC-CNPq, desenvolvi trabalhos em que buscava compreender o papel da Fonoaudiologia no atendimento de crianças em situação de rua e o papel da Universidade na formação do fonoaudiólogo, que até então, ao meu ver, restringia-se a clínicas, a escolas, a indústrias e a instituições de saúde.

A pesquisa, intitulada 'Jogos de linguagem, léxico e letramento de crianças e adolescentes de rua', me aproximou do universo da lingüística em que pude estudar questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Foram essas questões que, após a conclusão da graduação em 1994, procurei estudar em diferentes programas de pós-graduação em lingüística. Fui aluna do IEL/UNICAMP, LAEL/PUC-SP e USP. Nessa última universidade, encontrei uma professora que, em uma conversa franca, orientou-me, dizendo que só a lingüística não seria suficiente para minha pesquisa, pois minhas questões se relacionam com aspectos psicológicos, educacionais e políticos da relação ensino-aprendizagem, e não unicamente lingüísticos.

Atuei no NTC até 1998, em diferentes projetos: com crianças e adolescentes trabalhadores de rua e em cortiço, alfabetização de adultos, formação de agentes da área da saúde, formação de monitores da FEBEM, formação de educadores comunitários em São Paulo e em outras cidades do interior de diversos estados brasileiros.

Ao sair do NTC em 1998, comecei a trabalhar no Projeto Casa das Crianças¹ até 2001. Nesse projeto desenvolvi diferentes atividades com um grupo de adolescentes que promoviam a participação dessas crianças na vida comunitária.

Em 2001, a partir da sistematização² da experiência do Projeto Casa das Crianças e da perspectiva de desenvolver esse trabalho comunitário em outras localidades por meio de um método estruturado, decidimos constituir uma organização não governamental. Assim, nasce o Instituto Ambar - Amizade, Brincadeira e Arte - instituição que ajudei a idealizar e que, a partir de 2004, assumi a gestão.

A perspectiva de criar uma Rede de Casa das Crianças a partir de um método de trabalho de Desenvolvimento Comunitário, bem como a possibilidade de responder a uma crítica que comumente ouvíamos sobre as ONGs que desenvolvem trabalhos sociais, qual seja, a falta de registro sobre a própria prática, incentivaram meu retorno à Universidade.

Foi a partir da minha experiência profissional como educadora junto aos jovens do Projeto Casa das Crianças e, a meu ver, da inovadora forma de organização em que esse grupo de jovens se encontrava – Fórum de Adolescentes – além do novo desafio lançado pela constituição do Instituto Ambar, que decidi ingressar, em 2001, no mestrado em Psicologia da Educação - PUC/SP.

Com o compromisso de subsidiar as ações do Projeto Casa das Crianças e do Instituto Ambar, bem como de outros educadores, propus-me a estudar com maior profundidade o Fórum de Adolescentes, implantado em 2001 no Projeto. No início, acompanhei mensalmente suas atividades como coordenadora e posteriormente, em 2003, como observadora.

O Fórum foi constituído como espaço onde o jovem pudesse falar de suas vontades, pensar formas de viabilizá-las coletivamente e, assim, exercitar alguns conhecimentos para a organização comunitária, tais como: decisão coletiva,

¹ O Projeto Casa das Crianças foi concebido por Adriana Teixeira da Costa e durante alguns anos contou com o apoio da PUC/SP, mas em 1998 se desvinculou da mesma.

² A sistematização dessa experiência é contada no livro *Ludicidade: o resgate da cidadania através do lúdico*. Nestlé: UNESCO, s.l., 2001.

elaboração de projetos, entre outras que implicassem a escuta, a argumentação e um pensamento no bem comum.

Para a realização desse Fórum com tais objetivos, foi destinado ao grupo um recurso financeiro mensal³ que deveria ser administrado pelos jovens. As reuniões aconteciam mensalmente, nos finais de semana, com duas horas de duração.

O critério para freqüentar o Fórum de Adolescentes, era o jovem estar matriculado na escola a partir da Quinta Série do Ensino Fundamental. Nessa época, a comunidade contava com, aproximadamente, setenta jovens e a média de presença dos encontros foi de vinte e dois adolescentes.

No início elegeu-se um grupo de apoio⁴, que seria responsável por organizar as idéias trazidas por todos, pensar possibilidades de viabilizá-las e realizar a pauta dos encontros. Na reunião subsequente, o grupo de apoio apresentava a pauta e, sob a forma de proposta, a organização dos assuntos que haviam sido discutidos na reunião anterior.

Em seguida, as propostas apresentadas eram discutidas, analisando-se a existência ou não de orçamento, como fariam, quem colaboraria, entre outros elementos, para que, após esse processo, as propostas fossem votadas e as vencedoras efetivadas.

Para a operacionalização das propostas eleitas, os jovens candidatavam-se para assumir determinadas responsabilidades e eram eleitos por todos. Os eleitos comprometiam-se com o grupo a cumprir as tarefas determinadas para que a proposta se tornasse efetiva.

O objetivo da organização do fórum ao prever uma pauta, um livro ata e uma lista de presenças nunca foi o de burocratizá-lo. Muitos espaços públicos como o do Conselho Municipal da Juventude ou do Movimento Nacional de Adolescentes do Brasil, dentre outros, possuem uma organização própria e, muitos jovens – marcados por uma tradição oral, pelo desconhecimento em falar em um microfone

³ Foi destinada ao grupo uma renda mensal de oitocentos reais, financiada pela Nestlé e posteriormente pela venda do livro Ludicidade: o resgate da cidadania através do lúdico.

⁴ No segundo semestre de 2002, não houve mais reuniões do grupo de apoio. Decidiu-se que a cada atividade apresentada pelos jovens no Fórum, seriam escolhidos os responsáveis.

ou encaminhar perguntas por escrito ou de organizar um livro ata – teriam dificuldades de participar, pois se assustariam com essas práticas. A intenção era, portanto, a de ampliar o rol de conhecimentos, tornando-os uma prática concreta e rotineira.

A perspectiva do Fórum era a de que os jovens iriam, inicialmente, organizar suas vontades, elaborar propostas a partir dessa organização e, finalmente, após um trabalho sobre as propostas, aprender a fazer projetos para os jovens e/ou comunidade.

Dentre as inúmeras questões que emergiram no processo de acompanhamento desse grupo de jovens, meu olhar voltou-se, prioritariamente, para o sentido que os jovens têm sobre participação e foi sobre esse sentido que me debrucei no mestrado.

Em minha dissertação verifiquei que o sentido dado à participação está intimamente vinculado a diversas experiências vividas em todos os espaços que contribuem para a constituição de cada jovem. Também pude examinar que não há um sentido único para participação, seja no contexto teórico, seja no contexto das experiências dos jovens.

Para subsidiar minha compreensão sobre o fenômeno a que me propus estudar, escolhi dialogar, ainda que inicialmente, com algumas obras de Hannah Arendt, em especial *A Condição Humana* e *Entre o Passado e o Futuro*. A escolha dessa autora se deu, em larga medida, em função do estudo que estávamos fazendo, no Instituto Ambar, do seu livro *O que é política?* Para compreender o sentido político de nossas ações enquanto sociedade civil organizada.

Cabe destacar que, por ser a política a preocupação central do pensamento de Hannah Arendt, sua reflexão se deu sobre o universo adulto, pessoas como ela mesmo colocou, já educadas. Nesse sentido, ao desenvolver minha pesquisa com foco nos jovens, foi necessária muita cautela para não ‘aplicar conceitos’ e, como nos ensina o Estatuto da Criança e do Adolescente, lembrar que os jovens são sujeitos em estado peculiar de desenvolvimento e, portanto, merecem atenção e ainda estão sob responsabilidade dos adultos.

Nesse sentido, a escuta respeitosa do discurso dos jovens possibilitou desocultar muitos aspectos relativos ao sentido de participação para eles, tais como o diálogo, a amizade, a esperança e a constituição de um espaço público para eles, em que as relações eram diferentes das estabelecidas no dia-a-dia comunitário. Constatei que existem diversos modos de participar, diversas experiências e resultados decorrentes da participação (individuais ou coletivos).

Algumas reflexões sobre esses aspectos desvelados em minha dissertação serão explicitadas de forma mais aprofundada adiante, tendo em vista a importância para o surgimento das inquietações que me motivaram ao doutorado.

O diálogo entendido como troca, como o ouvir e considerar o outro foi um dos sentidos atribuídos, pelos jovens, à participação. O que os motivava à participação no Fórum, além da possibilidade de dialogar, era o fato de ficarem mais juntos, de não se sentirem isolados. A esperança, isto é, a possibilidade de que a cada encontro poderiam surgir idéias novas, alguma proposta, também foi apontada como outra motivação para a participação no Fórum.

O espaço compreendido como possibilidade de reunião e não como uma delimitação geográfica também foi considerado como condição para a participação. Essa possibilidade fez com que eu retomasse algumas considerações de Hannah Arendt (CH e OP) sobre espaço público, considerado como um modo de relação baseado no testemunho, isto é, a ação e o discurso que serão vistos e ouvidos.

Nesse sentido, pareceu-me que o objetivo da reunião dos jovens era a própria relação, uma relação em que o jovem fala e vê, ao mesmo tempo em que ouve e percebe os outros. Nessa relação, o sujeito é o que importa; é ele que pode convencer, interferir, opinar, enfim, participar segundo sua própria história, delineada na História de todos nós.

No decorrer da entrevista, os jovens relataram muitos modos que consideram como participativos ou não, e contaram algumas experiências próprias de participação.

Pareceu-me que embora falassem desses diferentes modos, defendiam uma

melhor maneira de participar, que pareceu estar relacionada com a intenção da participação, especificamente com a intenção de ajudar a todos, pensar na comunidade, e com o espaço onde ocorre a participação, que deverá ser o espaço público, conforme já apontado.

A partir dos relatos, foi evidenciado que as experiências de participação desses jovens são prioritariamente no Fórum de Adolescentes. Essa experiência me pareceu ter o sentido de possibilitar aos jovens falar, escutar, estar juntos, conhecer os acontecimentos da comunidade e pensar no bem comum.

Nas experiências externas à comunidade, a participação parece ter o mesmo sentido, porém não com a mesma intensidade, tendo em vista o caráter fundamentalmente avaliativo e pontual que eles revelam conferir à mesma.

O grupo demonstrou perceber claramente conquistas decorrentes da participação. Essas conquistas são avaliadas de acordo com o pensamento no bem comum que, segundo eles, deve nortear a ação participativa, mesmo reconhecendo que essa ação poderá acarretar o desenvolvimento de alguns conhecimentos que serão apropriados prioritariamente por quem desenvolve a ação, isto é, também implicam ganho individual.

Uma qualidade da participação que o grupo identificou refere-se à atitude daqueles que, ao falar o que pensam, ajudam um outro a se expressar sem que sejam, como eles mesmos nomearam, *em balo*⁵. Essa condição de liderança possibilita, pelo diálogo, uma participação efetiva de todos.

De alguma forma, essa participação efetiva, significa posicionarmo-nos na escuta do que os jovens trazem consigo, sem a intenção de impor para eles nossas vontades, aspirações e até frustrações... Implica reconhecer os jovens como um outro e, como afirma Hannah Arendt (EPF), reconhecer no jovem um 'verdadeiro início', algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza de que nós temos de nós mesmos.

⁵ Na gíria significa uma pessoa que não tem opinião própria, que é facilmente influenciada pela opinião dos outros.

Reconhecer a novidade que o jovem representa direcionou a pesquisa para a experiência de autoridade, uma vez que cabe ao adulto a responsabilidade de garantir que o novo apareça, daí a relação entre participação e autoridade que me propus a estudar no doutorado.

Dentre todos os aspectos revelados sobre a participação dos jovens desse grupo, gostaria de destacar dois que me chamaram a atenção por implicarem ou estarem intimamente relacionados com a necessidade da presença de um adulto para acontecerem, quais sejam: a rotina e autoridade.

A rotina foi apontada pelo grupo como um aspecto fundamental para a participação. A importância da rotina está relacionada à organização do tempo e do espaço desde o nascimento de cada criança, entretanto, no que se refere à relação entre o adulto e o grupo, esse elemento denota ainda o respeito recíproco existente entre ambos. Nesse sentido, a rotina se refere tanto aos aspectos organizacionais do grupo, como horário, seqüência de atividades, distribuição de tarefas, como também aos combinados éticos, isto é, referentes ao respeito mútuo como, por exemplo, falar e ser ouvido.

A fala do grupo denotou o domínio da rotina que é essencial para a criação do vínculo, não só entre o educador e o grupo, mas entre os seus componentes garantindo assim, a constância do grupo, e conforme foi apontado especialmente quando tratei da amizade e do diálogo, esse vínculo é motivo da participação para esse grupo.

O domínio da rotina do Fórum, que é diversa do dia-a-dia comunitário, abre a possibilidade de que os jovens se apropriem do modo de organização de outros espaços em que podem participar.

Eles também se referiram à necessidade de um adulto para contribuir na organização do grupo de coordenação do Fórum de forma contundente.

Eu acho que ninguém respeita, tem que ter um responsável. Tem que ter um mais velho. Alguém que fala mais alto, alguém que fala, 'para', 'não fala isso'. Não que a gente não respeite um ao outro, mas alguém que a gente respeitasse mais, tipo. Porque da mesma idade é difícil.⁶

Essa demanda é, em última análise, uma demanda por autoridade, no sentido que dá ao termo Arendt (EPF), ou seja, uma decorrência do conhecimento prévio que o adulto tem a respeito do mundo, conferida a um ato ou indivíduo que reconhecemos e desvinculada da força e da violência.

A partir do relato dos jovens, pareceu-me que é esse sentido que estavam dando à presença do adulto. Aquele que os ajudaria na organização das propostas, na escuta recíproca, que indicaria valores. Para Arendt, o educador, frente à criança e ao jovem, pode ser comparado a um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo “isso é o nosso mundo” (EPF: 239).

Aqui gostaria de fazer uma pausa... Nessa época, em 2003, junto com o mestrado, atuei, pelo Instituto Ambar, na formação de educadores comunitários e, em função do meu interesse e experiência, acompanhei alguns trabalhos de diferentes organizações desenvolvidas com os jovens que tivessem como objetivo a participação do público jovem.

Confesso que essas experiências me deixaram muito surpreendida, acho que o melhor termo seria perplexa! O que presenciei, em larga medida, eram jovens literalmente assumindo o processo educativo: decidindo o que aprender, como, de que forma, quando, etc., em nome de um discurso dos adultos de que eles estavam trabalhando a autonomia dos jovens... Ao mesmo tempo ouvia constantemente um discurso queixoso: *não sei o que fazer com esses jovens* ou *esses jovens não têm limites* ou ainda *a juventude de hoje está perdida*.

Comecei a pensar que, de alguma forma, talvez os educadores estivessem com razão e a juventude estivesse mesmo perdida, mas não por estar mais

⁶ TERAHATA, A. M. *O sentido de participação: um estudo com jovens de uma comunidade de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, 2004: 98.

indisciplinada ou mais apática do que as gerações dos educadores, mas perdida por terem sido abandonados por eles, pelos adultos! Mas também não pude deixar de considerar, até por ser educadora, que também as referências para os adultos-educadores, estavam um tanto quanto difíceis de serem reconhecidas...

É possível ser uma autoridade-educadora quando essa desapareceu do cenário político? Se encontramos outras referências para nos deslocarmos no mundo, que referências são essas? Que contornos a autoridade tomou nas práticas educativas, especialmente tratando-se de instituições novas no cenário social, como são os casos das Associações Comunitárias e ONGs no geral?

A partir das inquietações levantadas no mestrado, das observações feitas em minha prática educativa e das leituras, ainda iniciais, de Hannah Arendt, compreendi que a autoridade é condição para a participação dos jovens, ela é a referência para que os jovens tracem seus caminhos, sem estarem abandonados à própria sorte... Assim, pautada nessas referências, decidi ingressar no doutorado.

Novamente foi a fala de um jovem que me conduziu a novas inquietações! Fui convocada à reflexão: para pensar a criança e/ou jovem é preciso pensar sobre o adulto que cuida dela... É preciso entender como ele cuida e, de alguma forma, a autoridade é uma forma de cuidar, de se importar com esses sujeitos em desenvolvimento... Como os educadores vivem essa experiência de cuidado-autoridade? E os jovens?

Início com um pensamento de Hannah Arendt, responsável, em larga medida pela minha motivação em discutir, teoricamente, questões que se apresentavam a partir de minha prática:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (EPF, 247).

Desenvolver esse estudo foi a forma de assumir minha responsabilidade, meu cuidado com as crianças e jovens... Uma defesa, como mencionado anteriormente, de que a autoridade é a referência para que a participação do jovem aconteça. É a minha declaração de amor incondicional a esses novos seres que vêm ao mundo e que devemos nos responsabilizar, não por sermos educadores, professores, mães, pais, mas por sermos adultos!

Ainda em relação às contribuições e influências de minha dissertação de mestrado gostaria de destacar que compreender o sentido que os jovens atribuem à participação, provocou a revisão da prática educativa realizada até então e, a partir daí, foi aberta a possibilidade de outras intervenções. Desocultar o sentido permite conhecer mais o grupo e, conhecendo melhor o grupo, é possível planejar ações que atendam de forma mais qualificada as necessidades e demandas do próprio grupo, bem como permite avaliar as ações que vêm sendo desenvolvidas.

Nessa mesma perspectiva é que pretendi desenvolver a presente pesquisa, com o objetivo de desocultar o(s) sentido(s) tanto para jovens quanto para educadores de autoridade e participação.

Outra descoberta que fiz no mestrado e que pretendia compartilhar diz respeito ao Fórum de Adolescentes como possibilidade do espaço de reunião entre-homens de que Arendt (CH e OP) nos fala - ele constitui o cenário necessário para que a ação e o discurso saiam do espaço privado, ganhando sua dimensão pública. Nessa perspectiva, acredito que o Fórum de Adolescentes é uma possibilidade de começar a desenvolver uma cultura participativa nas comunidades em que os jovens moram.

Entendo que por meio de experiências de participação em atividades, em projetos, desenvolvidos pelas instituições, aprende-se a participar em outros espaços sociais mais complexos e que todos esses aspectos mencionados são de responsabilidade dos adultos, são decisões políticas tomadas pelas instituições.

Ao pensar em políticas públicas de juventude ou na promoção da participação dos jovens, por exemplo, em movimentos de juventude, temos que nos ater sobre o sentido que os jovens atribuem a sua participação. Cabe lembrar um

questionamento que Sposito (2003a: 59) faz e do qual também compartilho – “(...) seriam os próprios jovens mandatários dessas políticas ou apenas o mundo de adultos articulado no campo das instituições?”.

Além de todas as inquietações apontadas acima, ao final do mestrado, foi inevitável a pergunta *E agora? Qual a função desta dissertação? O que fazer com o conhecimento construído? E com a angústia provocada pelas novas questões?* Foi então que rememorei, com seu signo e sentimento, o fim do livro *Ludicidade...*, a poesia de Antônio Cícero, escolhida por Adriana Teixeira que nos fala da necessidade de guardar...

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que de um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Nessa perspectiva de guardar, aceitei o convite-desafio de minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Szymanski, em compartilhar minhas conquistas e angústias e, de alguma forma, colaborar com os grupos de pesquisa que ela coordena e de que participo desde o ingresso no mestrado, o que demonstrou relevância ao estudo que proponho.

O Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade – ECOFAM, desenvolvido desde 1992 em uma comunidade do distrito da Brasilândia, periferia de São Paulo. E o Projeto Diálogo e Participação: da prática dialógica na família à gestão participativa na escola⁷.

Sobre esses dois projetos é importante destacar que ambos são propostas nas quais se procura iluminar as políticas públicas no sentido de construir possibilidades de educação integral para crianças e adolescentes, por meio de uma relação dialógica e, portanto, participativa, entre a família, a escola e organizações não governamentais.

A perspectiva que se delineou com este doutorado foi encorajar uma reflexão detida e aprofundada sobre a participação de um grupo de jovens, a autoridade de seus educadores e suas inter-relações.

E, como nos ensina Guimarães Rosa (1986:363)

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

Considerações como essas não se propõem a oferecer soluções ou dar receitas a partir de categorias ou conceitos estabelecidos *a priori*, mas a construção de soluções a partir do quadro de participação.

Assim, retomo minha ação na Comunidade Bela Vista como pesquisadora (não que não fosse antes) e começa também um percurso de re-conhecer essa comunidade deste outro e agora, novo lugar...

⁷ Projeto aprovado pela FAPESP do qual esta tese está relacionada.

UM NOVO LUGAR

*“Nova esperança bate coração
Renascer cada dia como a luz da manhã
Despertar sem medo, enganar a dor.
Disfarçar essa mágoa que anda solta no ar
Ter que acreditar no regresso da estação
Como o sol volta a brilhar, como as chuvas de verão
Ter que acreditar só pra ter razão
De sonhar mais uma vez
Nova esperança bate coração
Renascer cada dia como a luz da manhã
Semear a terra certo de colher”.*

Luiz Guedes e Thomas Roth

Lembro que a primeira vez que fui à Comunidade Bela Vista, em 2001, estava muito ansiosa. Embora trabalhasse em periferias de São Paulo há algum tempo, desconhecia essa região e estava muito curiosa para ver na prática os trabalhos desenvolvidos pelo grupo ECOFAM coordenados por minha orientadora.

O caminho foi tortuoso, tive a sensação de que se me largassem pelo caminho nunca mais conseguiria achar o trajeto de volta e também que, e em próximos encontros, eu precisaria de um guia muito experiente... Ficou evidente a falta de planejamento urbano, o crescimento desordenado da cidade.

A paisagem é muito diferente das regiões centrais de São Paulo, observando do carro é curioso perceber como aos poucos os edifícios vão desaparecendo e o número de casas aumentando. As cores também se modificam... Provavelmente pela falta de recursos para pintar as casas e pela falta de ruas pavimentadas a impressão que tive foi de que a nossa periferia é marrom!

Uma grande emoção... Como a sensação de ver um oásis, passamos por uma praça com alguns brinquedos e muitas, muitas pessoas transitando e, principalmente, crianças brincando. Acredito que esse grande número de pessoas se deva ao fato de nossos encontros com a comunidade serem aos domingos.

Ao ver essa praça, literalmente ocupada pela comunidade local lembrei-me de relatos de antigamente que pensei não mais encontrar... Relatos de gente que

colocava uma cadeira na porta de casa para conversar com vizinho, que armava churrasqueira para festejar a cobertura da casa, de crianças que brincavam de pipa e bola de gude na rua sem se preocuparem!

Fiquei encantada porque normalmente ao se falar das periferias das grandes cidades, das favelas, as referências são, em sua maioria, de violência. Não que ela não esteja presente, seria ingenuidade de minha parte pensar assim - a falta de saneamento, de lazer, etc. é uma violação dos direitos e é explícita essa violação. Mas não posso negar que ao ver a rua 'ocupada' pelos seus moradores me deu uma alegria e um sentido de cidadania, tão esvaziado nos tempos atuais...

Essa cidadania ficou mais evidente quando cheguei à creche comunitária e conheci a equipe de trabalho, as mães e pais das crianças e jovens da comunidade. Perceber as conquistas que a comunidade teve ao longo de sua história por meio da participação comunitária foi o ingrediente que faltava para me lançar ao desafio desta pesquisa.

1. A COMUNIDADE

A Comunidade Bela Vista está situada no distrito da Brasilândia, periferia da Zona Norte de São Paulo. É composta por, aproximadamente, quatrocentas famílias, oriundas do nordeste do país e interior do estado. A comunidade se constituiu nas décadas de 1960 e 1970, quando toda a região passava por um grande avanço nas ocupações rumo à Serra da Cantareira.

Segundo Gohn (2001a: 22), nesse período pode-se observar no Brasil três formas básicas de agregação das demandas populares relativas às suas necessidades, quais sejam: sociedade amigos de bairro; as associações de favelas e associações e movimentos comunitários.

Com relação às SABs, Gohn (2001a) destaca que foram as grandes responsáveis pelo planejamento e pela construção urbana da periferia de São Paulo. Porém, o espaço urbano gerado reproduz a lógica capitalista à medida que não se objetiva nada além da aquisição de bens de consumo que o próprio capitalismo engendra.

De acordo com a autora, ao longo dos anos de 1970 as favelas foram se organizando e contaram, ao final da década, com o apoio de setores da Igreja Católica – Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). O aspecto positivo dessa organização foi a obtenção de infra-estrutura básica, que esbarrou no problema da posse da terra quando a questão envolveu a melhoria nas habitações.

Para a Gohn (2001a), as Associações e Movimentos Comunitários se desenvolveram a partir da década de 1970 impulsionados pela Teologia da Libertação. São organizações que possuem características comuns: toda argumentação das demandas se fez em torno da noção de direitos; a dinâmica interna é marcada pela participação direta, pelo assembleísmo e pela atuação contínua; a delegação da autoridade é para cada caso.

Para a autora, esses Movimentos são fortes por desmistificar a idéia de superioridade dos oponentes, gerarem consciência coletiva no sentido de fazer as pessoas que participavam dos movimentos acreditarem em si próprios e negarem os modelos clientelísticos.

A Comunidade Bela Vista tem em sua constituição tanto as características apresentadas pelas associações de favelas, quanto aspectos das associações e movimentos comunitários.

Com relação aos aspectos referentes às associações de favela, a autora traz como 'modalidades' (Gohn, 2001a: 31) os movimentos pela posse da terra e regularização da propriedade; com relação às associações e movimentos comunitários, a autora ressalta como principal característica a presença da Igreja Católica.

Para a Gohn (2001a: 39), esses movimentos foram responsáveis, nas últimas décadas, pelas mobilizações noticiadas como ações de movimentos de periferia. A autora ainda destaca como suas principais práticas as passeatas, mutirão para construção de habitação, luta pela posse da terra, por creches e outros equipamentos educacionais nos locais de moradia, em suma, por tudo aquilo que se refere à moradia, à terra e aos equipamentos urbanos.

Nesse sentido, a Comunidade Bela Vista é um diferencial no contexto de exclusão social da região, em função das melhorias que vem conseguido desde sua constituição há aproximadamente dezessete anos, provavelmente em função da mobilização dos moradores em associações, como a Associação dos Moradores (AM) e a Associação da Creche⁸ (AC).

As características apontadas anteriormente parecem ser as das Associações constituídas na Comunidade Bela Vista, a AC que se constituiu a partir da 'briga' por

⁸ As educadoras, moradores com quem conversei informalmente, líder comunitário, entre outras pessoas da comunidade, se referem à Associação da Creche de diferentes formas, tais como: Creche Comunitária ou o Centro Educacional Amigos de Pedro, o que, para mim, causou MUITA confusão!

Creche⁹ e, atualmente, oferece cursos de alfabetização de adultos e é responsável, por todos os convênios, inclusive dos Projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos, que serão melhor explicados adiante. E a AM que se constituiu para resolver as demandas referentes à posse de terra e moradias como, por exemplo, o processo, em curso, de compra e legalização dos terrenos ocupados.

Todas as ações já mencionadas, mas principalmente, questões referentes à moradia e ao morar bem, deram ensejo à criação de uma rede - Rede Jd. Palmeiras - que compreende as Associações da Comunidade - AM e AC - bem como da região, como a Associação Comunitária para Desenvolvimento do Jardim das Flores.

Essa rede busca uma atuação conjunta para se fortalecerem politicamente, inclusive elegendo, em 2007, um Conselheiro Tutelar. Outro aspecto relevante é o desejo por parte das lideranças da rede de desenvolver os projetos para jovens de forma articulada em torno das necessidades locais que, conforme foi apontado anteriormente, ainda são muitas...

Segundo Gohn (2003b) o movimento social, que representa uma força social ou um conjunto de forças sociais, cujas atividades são fonte de criatividade para as relações sociais, tem o empoderamento dos próprios atores sociais a partir da ação em rede.

Para a autora, dessa ação em rede participam associações em todos os níveis, desde aquelas destinadas à melhoria das condições de vida em um bairro até as grandes fundações empresariais, apresentando como conseqüência, por exemplo, a construção de representações simbólicas, por meio de discursos e práticas, o que implica a construção de um sentimento de pertença social.

Um dos traços que merece destaque na ação em rede é a manutenção da autonomia das instituições envolvidas, autonomia essa que é representada especialmente pela manutenção da possibilidade de criação de desenvolvimento de

⁹ A creche comunitária foi construída pelos moradores em 1990 com o apoio de uma comunidade italiana e, em 1993, foi assumida pela Associação da Creche. A iniciativa partiu dos moradores no intuito de solucionar a falta de instituições que pudessem deixar os filhos no período em que trabalhavam. Inicialmente a creche atendia sessenta crianças e, rapidamente, saturou sua capacidade máxima. Até 2001, atendia crianças de um a quatro anos e onze meses. A partir de 2002, expandiu seu atendimento, passando a atender também crianças de cinco a seis anos e onze meses, atendendo um total de cento e vinte crianças.

atividades independentes bem como pela existência de pessoas que sejam capacitadas a representação da instituição no espaço público, como nos ensina Gohn (2003b).

Para a autora, essa autonomia, que foi utilizada recorrentemente como categoria de análise, também implicava distanciamento do Estado, reputado, no mais das vezes, um espaço de autoritarismo.

Importa ainda, nesse contexto, apontar que as associações comunitárias tenderam, a partir dos anos de 1990, a desenvolver atividades mais organizativas, propositivas e operativas, com objetivos relacionados aos direitos sociais modernos, em suma, suas ações eram fundamentadas pela Participação Cidadã, que, segundo Gohn (2003b: 18)

É lastreada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há um outro conceito, de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais.

Um outro elemento da participação cidadã que a mesma autora destaca é que essa tem como base a idéia de democracia radical, que implica a construção de uma sociedade mais justa sob todos os aspectos, sem desigualdades e sem exclusão, sem perder de vista que a igualdade não pode perder de vista a diversidade cultural.

Além disso, Gohn (2003a) destaca, que as ações das associações podem se dar no campo da filantropia, do desenvolvimentismo ou o da cidadania, sendo a primeira marcada pela distribuição de bens, o segundo pela busca da ampliação do número de pessoas que viviam e produziam de acordo com os padrões urbanos, podendo ainda chegar à tentativa de criação de unidades auto-suficientes, e finalmente, o último campo tem como meta a garantia dos direitos humanos modernos.

De acordo com a autora a maioria das associações e de outras organizações não governamentais do Brasil encontra-se entre as filantrópicas, mas as principais encontram-se entre as cidadãs, que são aquelas que, além das atividades especificamente relacionadas com os projetos por elas desenvolvidos, também há uma preocupação política.

Deste modo, Gohn (2003a) chega à conclusão de que as associações podem ser compreendidas como um instrumento de participação na sociedade brasileira, qualificada pelo pensamento coletivo sem o esquecimento do indivíduo.

Agora que tracei o contexto mais amplo sobre o qual esta pesquisa se desenvolveu, apresentarei os projetos desenvolvidos para o público jovem na Comunidade - Projeto Agente Jovem e Projeto Jovens Urbanos, inicialmente por meio do relato de como entrei em contato com esses projetos e, posteriormente, por meio de uma síntese das informações sobre os projetos obtidas nos materiais institucionais disponibilizados tanto pela Associação quanto pelas instituições parceiras.

2. CONHECENDO O TRABALHO COM JOVENS

Meu primeiro contato com trabalho desenvolvido na Comunidade Bela Vista para o público jovem foi em 2004. Agendei o encontro com um líder comunitário e com a coordenadora dos projetos, no intuito de conhecê-los e falar de meu interesse em desenvolver minha pesquisa de doutorado. Não foi preciso nos apresentar, pois já nos conhecíamos em função das atividades desenvolvidas pelo grupo ECOFAM-PUC/SP.

O líder comunitário contou que tinha uma preocupação muito grande com os jovens da comunidade em função da falta de opções de lazer do local. Disse que essa era uma preocupação das mães desses jovens, pois elas tinham medo de que eles *ficassem à toa nas ruas*, inclusive de algumas educadoras da creche, pois muitas delas eram mães de adolescentes. Alguns membros da Associação da Creche compartilhavam da preocupação em *não perder os jovens para a criminalidade*, principalmente tráfico de drogas e, nesse sentido, pensaram em ocupá-los com atividades educativas. Nesse momento, pareceu-me que a demanda por essas atividades não partiu dos jovens.

Em função dessa preocupação coletiva, em 2003, iniciaram um projeto com trinta jovens de quinze a dezessete anos - Piloto do Agente Jovem. Um grupo de

educadoras foi convidado pelo líder comunitário a acompanhar esses jovens e propor atividades que já desenvolviam ou tinham habilidade como artesanato, dança e kung-fu. A coordenadora foi convidada para tal função, segundo relatou, por ter completado curso superior e também por ter disponibilidade e interesse em trabalhar com esse público.

Relataram sobre a formalização do Projeto Agente Jovem com o convênio firmado entre a Associação da Creche e a Prefeitura, bem como do início de uma parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, para desenvolver um novo projeto envolvendo o público jovem o Projeto Jovens Urbanos.

Tanto para a coordenadora quanto para o representante da Associação Comunitária, eles estavam vivendo um momento de repensar a validade desses trabalhos com os jovens, *se valia à pena ou não*, em função, principalmente, da inexperiência das educadoras.

Falei do meu interesse em desenvolver minha pesquisa envolvendo tanto as educadoras quanto os jovens e perguntei a opinião deles sobre a relevância ou não do trabalho para a comunidade. Ambos disseram que uma pesquisa com esses grupos poderia colaborar para repensar os trabalhos com jovens na comunidade¹⁰.

Após o encontro, a coordenadora convidou-me para andar pela comunidade para conhecer melhor o local. Aceitei prontamente e iniciamos nossa caminhada... A Creche comunitária fica no alto de um morro de onde podemos ver muitas casas, um conjunto habitacional e uma área bem grande arborizada (muitos eucaliptos). Ao percorrer o local, fiz várias descobertas e ouvi muito sobre as conquistas das lutas da população local.

Pude conhecer o salão onde acontecem algumas atividades com os jovens, que eles chamam de Barracão, e que estava sendo usado pelo grupo de teatro profissional Teatro da Vertigem como um laboratório. Na frente desse salão, fica

¹⁰ A partir desse encontro, em 2005, foram realizadas três pesquisas de Iniciação Científica envolvendo esses grupos, que acompanhei como colaboradora. Em 2006 foram desenvolvidas atividades da Proposta Pedagógica Labor previstas no Projeto: Diálogo e Participação: da prática dialógica na família à gestão participativa na escola, grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra Heloisa Szymanski.

uma quadra e uma pista de skate que, segundo a coordenadora, são muito usadas pelos jovens da comunidade.

Caminhando mais um pouco encontramos uma educadora de uma escola pública da região que quis nos acompanhar... Enquanto andávamos as duas (coordenadora e professora) foram contando que a pavimentação daquele espaço era recente, que antes era praticamente impossível subir da localização da quadra para a creche, pois a água *descia de enxurrada*, deram muita risada lembrando dos desafios da subida e mostraram-se muito felizes pela recente conquista.

Andamos por alguns becos bem estreitos e, diferente das casas ao redor da creche, algumas ainda são de madeira e em situação aparentemente bem precária. Em um desses becos, fica uma casa que a Associação Comunitária tem o interesse em transformar em uma Biblioteca Comunitária.

A visita ao local se encerrou quando retornamos à creche. Durante todo o percurso, encontramos moradores que a coordenadora fez questão de apresentar. Nessas apresentações ficou evidente o quanto a equipe da PUC é conhecida e querida pelos moradores, não houve nenhum morador que, ao saber que eu participava do 'Grupo PUC' como eles nos chamam, deixou de mencionar o quanto gostam de participar das atividades promovidas pela equipe.

Vim embora muito animada com o que observei, e, principalmente, com a receptividade dos moradores da comunidade, em especial a coordenadora dos projetos com jovens e o presidente da associação comunitária que me receberam com muito carinho e muita vontade em trabalhar junto...

2.1. PROJETO AGENTE JOVEM

O Projeto Agente Jovem é uma proposta da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) do Governo Federal “para atender jovens na faixa etária de quinze a dezessete anos em situação de risco e vulnerabilidade social, que não configure trabalho”, mas que os preparem para este universo, além de possibilitar a permanência no sistema educacional.

O Projeto tem duração de doze meses em que o jovem deve receber uma capacitação teórica que, segundo material da SEAS, “compreende a abordagem de temas que despertem a auto-estima do jovem, o protagonismo juvenil, permitindo que eles entendam seu poder de transformação”. E uma capacitação prática, em que “os jovens devem atuar em suas comunidades constituídos de uma ação planejada entre a equipe técnica do gestor local e o jovem, com acompanhamento do coordenador do projeto”.

O projeto prevê uma bolsa educativa para o jovem no valor de sessenta e cinco reais por mês. Para receber esse recurso o jovem deve ter uma frequência mínima de setenta e cinco por cento nas atividades educativas do ensino formal e do próprio projeto.

Com esse convênio, o Projeto Agente Jovem passou a atender cinquenta jovens de quinze a dezessete anos divididos em dois grupos de vinte e cinco cada, nas mesmas oficinas oferecidas no Projeto Piloto.

Inicialmente, as atividades aconteciam de terça a quinta-feira, das 14 às 17horas e aos sábados, das 9 às 13horas. A partir de 2005, as atividades passaram a acontecer de segunda a quinta -feira com uma turma de manhã, das 8 às 12horas e duas turmas no período da tarde das 14 às 17horas. As oficinas antes oferecidas: artesanato, kung-fu e a organização anterior deu lugar a novas atividades e a um novo formato, qual seja:

- Atividades em Sala: são dois dias em que os educadores propõem alguma discussão/ reflexão e dinâmica de grupo a partir de um texto ou

de um filme que assistiram.

- Dia do Esporte: os jovens vão para a quadra e podem jogar futebol ou vôlei. No final de 2007, os jovens podiam praticar capoeira.
- Ação Comunitária: dia em que fazem alguma atividade voluntária na comunidade.

2.2. PROJETO JOVENS URBANOS

O Projeto Jovens Urbanos foi uma parceria entre a Associação (AC) e o CENPC, estabelecida a partir de maio de 2004.

O Projeto Jovens Urbanos (PJU) é uma iniciativa da Fundação Itaú Social com coordenação técnica do CENPEC. O projeto contou com duas fases, quais sejam: uma edição experimental de maio de 2004 a setembro de 2005 e a segunda de outubro de 2005 a janeiro de 2007.

Na edição experimental, participaram do projeto sessenta jovens na faixa etária de dezesseis a vinte e quatro anos ganhando uma bolsa mensal de sessenta reais consequência da parceria do CENPEC com SEADS e PRODESP.

Segundo material fornecido, “o objetivo do projeto é oferecer a jovens de regiões metropolitanas a oportunidade de intervenção na comunidade local, a ampliação do repertório cultural e social e a conquista de melhores níveis de escolaridade”.

O Projeto Jovens Urbanos tem duração de dezesseis meses, nos dez primeiros meses o jovem recebe uma formação de doze horas semanais realizada pela equipe que a organização selecionou e que recebeu uma formação pelo CENPEC. Os seis meses seguintes são destinados para que os jovens implantem projetos coletivos na comunidade. Esses projetos deverão ser acompanhados pela organização e pelos técnicos do CENPEC e não mais pelo educador da turma.

O projeto previa atender sessenta jovens divididos em duas turmas com trinta

jovens, cada turma acompanhada por duas educadoras. Na Comunidade Bela Vista, a Associação optou em formar quatro turmas, cada uma com uma educadora, dessa forma a equipe se constituiu de quatro educadoras e uma coordenadora, todas sendo remuneradas com recursos do projeto.

A equipe foi escolhida pela Associação que optou por educadoras comunitárias que freqüentavam cursinho ou já estavam na faculdade. Cada educadora ficou responsável por acompanhar um subgrupo de jovens.

Nessa edição, os encontros aconteciam às terças, quartas e quintas-feiras no período da tarde e a reunião de equipe feita aos sábados, pois as sextas-feiras eram destinadas aos encontros de formação da equipe feitos pelo CENPEC.

Na segunda edição do projeto, de outubro de 2005 a janeiro de 2006, houve algumas alterações, quais sejam: a faixa etária passou a ser de dezesseis a vinte e um anos (e não mais vinte quatro anos, como na edição anterior); redução da equipe para duas educadoras e uma coordenadora; aumento no valor da bolsa que passou para duzentos reais (em função da ampliação das parcerias do CENPEC) e, finalmente, as atividades e horários passaram a ser os mesmos que o projeto Agente Jovem, conforme foram descritas anteriormente.

Nesse período a equipe passou a se reunir às sextas-feiras para avaliar, planejar, sistematizar, além de desenvolver outras atividades administrativas referentes aos projetos. As atividades que eram no Barracão, também passaram a ser desenvolvidas no Centro Comunitário e nos dias de esporte nas quadras, essa mudança se deu em função de dois incêndios que ocorreram no Barracão em 2006, um primeiro acidental e o segundo provocado intencionalmente por um grupo de tráfico de drogas.

Após esse panorama, acredito ser possível os leitores entenderem o cenário desta pesquisa. Muitas mudanças aconteceram ao longo de quatro anos, como cantou Rita Lee, *“são coisas da vida...”*, mas por serem da vida mesma, foram bem difíceis de registrar de forma que ficasse claro para o leitor tudo que de relevante aconteceu sem que perdesse o brilho do momento em que as coisas foram ditas... Mas foi preciso transgredir o tempo e relatar, de forma sintética, mas extremamente

implicada, as informações colhidas ao longo desses últimos quatro anos.

De qualquer forma, ao conhecer melhor a Comunidade Bela Vista e os Projetos desenvolvidos com os jovens me senti extremamente comprometida com essas pessoas e, pensar sobre a experiência de autoridade, isto é, sobre a responsabilidade dos adultos dessa comunidade, de alguma forma representados pela equipe de educadoras da Associação, se reafirmou como uma possibilidade extremamente desafiadora...

DESAFIOS: PROBLEMA DE PESQUISA

Ao pretender desenvolver este estudo na Comunidade Bela Vista, em um período em que a Associação estava justamente refletindo *como* eles cuidariam de seus jovens, na perspectiva, principalmente, de protegê-los, esse *como* perpassava, necessariamente, pela discussão sobre a responsabilidade deles enquanto Associação, isto é, pela *autoridade*. Essa reciprocidade de inquietações, dúvidas e perspectivas, fizeram com que, antes de qualquer coisa, fôssemos parceiros nesse processo... Que confiássemos!

Com-fiar, tecer junto, portanto. Embora minha defesa seja que a autoridade é uma referência para que os jovens possam traçar seus caminhos e, como dito anteriormente, não estarem abandonados à própria sorte..., não tive e não tenho a perspectiva de criar o guia da 'boa autoridade' ou 'da autoridade correta'.

Pretendo chamar atenção para a necessidade da presença do adulto, para a responsabilidade que temos enquanto educadores e instituições educativas, a Associação Comunitária, no caso deste estudo; sobre a promoção ou não de experiências participativas para os jovens, enfrentando um duplo desafio: não impedir o poder criativo do jovem e não perder a autoridade, isto é, não deixar de ser uma referência legítima.

Nesse sentido, a partir da interlocução com as obras de Hannah Arendt, esta proposta de estudo visa revelar como é compreendida, em uma Associação Comunitária, a autoridade e a participação por educadores e jovens.

Desta forma, pretende-se, com a presente pesquisa, estudar as seguintes questões:

- Como os educadores compreendem a autoridade e a participação dos jovens.
- Como os jovens compreendem sua participação e a autoridade dos educadores.

E, a partir do estudo dessas questões, temos o objetivo de refletir sobre o sentido de autoridade e participação na situação educativa que se está estudando, bem como contribuir, disponibilizando o conhecimento construído e sistematizado, para práticas educativas dialógicas e participativas.

Agora, que já tracei alguns passos de minha trajetória, bem como anunciei a pesquisa à qual me proponho, convido a todos para compartilhar desse universo desafiador que é o diálogo, seja pela palavra escrita ou falada.

MÉTODO

1. DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Em função das características da pesquisa que proponho realizar trata-se de uma pesquisa em Psicologia da Educação, dentro de uma abordagem qualitativa com uma inspiração fenomenológica.

A fenomenologia se encontra nas raízes dos estudos qualitativos em educação e, de acordo com Critelli (1996), a determinação mais básica do pensamento fenomenológico é a de dirigir-se para o real, identificando nele seu caráter de fenômeno.

Segundo Critelli (1996: 13)

O pressuposto de que parte a fenomenologia, nesta discussão, é o de que a perspectiva do conhecer e a verdade que este alcança não podem, senão, ser relativas. (1996: 13)

Nesse sentido a fenomenologia consiste numa perspectiva dentre outras possíveis, para se olhar o fenômeno. É importante destacar que novas possibilidades não significam novas verdades, que deverão ser seguidas como se fossem prescrições, padronizações ou generalizações sobre o modo de ser e de fazer.

Dessa forma, entendo que tanto a autoridade do educador como a participação do jovem não serão revelados como conceitos 'puros' e 'abstratos', mas como a experiência vivida em uma rede de significações que a tornaram possíveis ou não de se manifestar.

As experiências cotidianas e os significados das mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia. Para a fenomenologia existencial, é o sentido dessas experiências que constitui a realidade vivida dos protagonistas.

1.1. A COMPREENSÃO DE SENTIDO PARA A FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL

Sentido e Significado são palavras comumente tidas como sinônimas e são, dessa forma, utilizadas indiscriminadamente. Entendo que, para o presente trabalho, seja fundamental essa diferenciação, uma vez que o objetivo a que me propus foi o de compreender como se manifestam as experiências de autoridade e participação e qual o seu sentido para os jovens e educadores de uma instituição comunitária.

Para a fenomenologia, significado é compreendido como um conceito de algo; uma definição a respeito do *que é* e *como é* algo e, portanto, tem uma concretude e uma permanência. Segundo Critelli: “os significados estão aderidos às coisas e são socializados, testemunhados e admitidos por todos nós” (1996: 43).

De acordo com Critelli (1996), para a fenomenologia, sentido não é compreendido como sinônimo para o termo significado, mas como direção, como norte, como destinação. Ao pensarmos sobre o sentido de um fenômeno, estamos buscando compreender o que é e como é o manifesto de algo.

Segundo Critelli (1996), o que distingue uma investigação fenomenológica da metafísica é o que se compreende por *ser*. Isto pode parecer óbvio e evidente. Entretanto, ainda segundo a autora, essa é a questão mais controvertida para o pensamento. É a questão sobre a qual, no decorrer da história de nossa civilização, mais se tentaram acordos e a que mais se mantém em litígio.

A compreensão metafísica do *ser*, de acordo com a autora, parte de uma suposta separação entre *ser* e *ente*¹¹. Para a fenomenologia, que parte da impossibilidade de tal separação, o *ser* de um ente coincide com seu próprio aparecer. Conseqüentemente, a caracterização de uma metodologia

¹¹ Ente, na terminologia filosófica, é tudo o que é, o manifesto. E ser é o que faz com que um ente seja ele mesmo e não outro qualquer. Uma distinção feita, com clareza, desde Aristóteles.

de investigação e análise passa, necessariamente, pelo esclarecimento de o que se compreende por “*ser*”.

O *ser* está naquilo que se mostra, na aparência, que é vista como legítima e manifesta-se nos seus modos-de-ser-no-mundo. Portanto, aponta a autora, não há uma busca para se chegar “a uma verdade” e uma investigação fenomenológica chegará a um lugar muito diferente daquele a que chega uma investigação metafísica.

A questão do ser mereceria mais atenção, pois é algo fundamental na perspectiva fenomenológica. Entretanto, neste trabalho não será possível aprofundá-la. Resumidamente, proponho que se entenda *ser* por o que são e como são as coisas, aquilo que as define enquanto tal, conforme Critelli (1996).

De acordo com Critelli, “o sentido que *ser* faz para cada um de nós, em particular, e para nós, em comum, deixa-se ver na trama de relações significativas em que vamos tecendo e estruturando nossa vida cotidiana” (1996: 99).

Por ser singular, um fenômeno tem inúmeros sentidos e nos é impossível compreender todas as suas possibilidades de manifestação, dada a limitação do olhar que vê e da ambigüidade que o fenômeno tem ao mostrar-se.

Segundo Critelli (1996), o desvelamento de um sentido ocorre quando algo sai de seu ocultamento e se revela em uma das suas possibilidades, em um determinado contexto e em uma determinada época. O fenômeno sai do ocultamento, não do total de suas possibilidades, mas, totalmente, em uma de suas possibilidades.

Dessa forma, o sentido não se encerra no significado (conceito) em si, ele se estabelece na relação que os homens têm com as coisas, inclusive com os conceitos e, portanto, tem um caráter singular.

Essa singularidade não pode ser compreendida como apenas individual, pois um grupo também pode revelar um sentido para um fenômeno diferente do conceito estabelecido. É importante lembrar que o contrário também é uma possibilidade, isto é, um sentido atribuído pode ser equivalente ao conceito.

Conforme Arendt (CH) singularidade e pluralidade são dimensões correlatas, porque o eu é, simultaneamente, igual a todos os outros homens e carrega em si tudo o que está presente nos outros homens.

De acordo com Critelli (1996), nenhum olhar é meramente individual, ainda que seja o indivíduo que vê. A coexistência (ou a pluralidade) é o fundamento de toda possibilidade humana de compreender e de todas as suas formas expressas de conhecer, de referir-se ao que é, inclusive a si mesmo.

Para Critelli (1996:104)

O nosso mundo ôntico, em sua organização, na solidez e durabilidade de suas coisas, objetos e artefatos, conserva, segura e comunica nossos gestos e seus significados e, neles, também o sentido de nossas existências singulares e de nossa existência comum.

Ao buscar o sentido de autoridade e participação pretendi “tornar presente e dar voz” e compreender como são essas experiências para educadores e jovens de uma Associação Comunitária. Não os conceitos ou definições de autoridade e participação e sim o seu sentido, suas compreensões singulares do fenômeno de autoridade e participação.

Realizei essa busca por meio de entrevistas com as educadoras dos projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos e com alguns jovens participantes destes mesmos projetos.

É importante lembrar que a fenomenologia tem como preocupação central a descrição da realidade, num esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência e descrever o que se passa efetivamente do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação.

Dessa forma, para melhor compreender tanto as experiências de autoridade quanto as de participação, levei em conta aspectos que pudessem contribuir para a melhor compreensão do ambiente da pesquisa, de forma a contextualizá-lo. A contextualização é importante, uma vez que não analisei a autoridade e a participação de educadoras e jovens “na teoria”, mas antes de tudo, de personalidades.

Essa contextualização foi composta pela caracterização da Comunidade Bela Vista e dos Projetos Jovens Urbanos e Agente Jovem de que os jovens fazem parte. Como a meu ver essa contextualização era fundamental para a compreensão da teia de relações em que a pesquisa se deu, apresentei-a no início do presente trabalho.

Conforme Hannah Arendt (CH: 196)

A rigor, a esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas conseqüências imediatas.

Nessa perspectiva, uma abordagem hermenêutica para a análise dos dados se fez adequada, uma vez que o problema central da hermenêutica é a busca de sentido. Segundo essa abordagem, seu maior desafio é abrir novas possibilidades de reflexão.

Com relação à compreensão, essa se dá em uma trama de significados que segundo Arendt (DP), é o próprio mundo e que, portanto, já nos solicita uma pré-compreensão. Há que se reconhecer que essas compreensões prévias atuam sobre o processo compreensivo, constituindo-se na orientação preliminar de nossa experiência.

De acordo com Arendt (DP: 42) “a compreensão baseia-se no conhecimento e o conhecimento não pode se dar sem que haja uma compreensão inarticulada, preliminar”. E continua “a verdadeira compreensão sempre retorna aos juízos e conceitos prévios que precederam e orientaram a investigação estritamente científica”.

Para Arendt (DP: 42)

Se, por outro lado, o estudioso deseja transcender seu próprio conhecimento – e a única forma de dar significado ao conhecimento é transcendê-lo -, ele deve tornar-se muito humilde e voltar a ouvir com muito cuidado a língua do povo, [...] para restabelecer o contato entre o conhecimento e a compreensão.

Nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há a necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto. Para Hannah Arendt (CH), estar aberto ao outro é um ato de coragem, um ato heróico.

Segundo Hannah Arendt (VE) a compreensão é criadora de sentido, é um processo complexo e interminável em que aprendemos a lidar com nossa realidade e nos reconciliamos com ela. De acordo com a autora, o resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos.

Para Arendt (DP: 39)

A compreensão é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade.

De acordo com Hermann (2002), para a reflexão hermenêutica, todas as estruturas de sentido são concebidas como textos que podem ser interpretados, desde a natureza, passando pela arte, até as motivações conscientes ou inconscientes da ação humana. A hermenêutica, portanto, colaborou para a reflexão sobre a autoridade das educadoras e a participação dos jovens, uma vez que essas são ações humanas.

Sobre a educação, segundo Hermann (2002), o que a hermenêutica pode nos dizer refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição, diante do domínio da cientificidade que tutelou o agir pedagógico desde que a pedagogia tornou-se ciência.

Para esse olhar hermenêutico sobre as entrevistas empreguei um procedimento semelhante ao realizado por Szymanski (2002) que consta das seguintes etapas:

- Primeira exploração dos registros, momento em que temos uma primeira compreensão e organizamos os dados para conhecê-los melhor;
- Seleção das unidades de significado em que apontamos os itens emergentes na leitura flutuante, a partir de uma releitura, como inferências de significados dos dados relativas ao problema central da pesquisa;
- Organização de constelações para análise por meio da classificação das unidades de significado em constelações criadas posteriormente;
- Momento em que se desvela o sentido que estava encoberto nos dados organizados a partir da releitura das constelações e análise das mesmas, bem como da reflexão sobre o fenômeno a partir dos estudos realizados.

De acordo com Szymanski & Cury (2004: 357)

A validação de uma pesquisa desta natureza reside em verificar se o desvelamento de determinada experiência humana, orientado pela hermenêutica, comunica e sistematiza compreensivamente, de maneira viva e precisa, os significados e sentido da mesma. E este julgamento é feito pelo próprio pesquisador, que é a única pessoa a percorrer todo o processo, desde a formulação inicial da questão até a síntese final, a partir de si mesmo e dos co-participantes que se tornaram companheiros numa parte da viagem.

É importante salientar a minha limitação. O meu revelar, por trazer algo à tona, encobriu outras revelações possíveis que, numa perspectiva dialógica, se abre para a compreensão de outros que detiverem seu olhar sobre esta pesquisa.

2. SOBRE UM FAZER: DO PROJETO À SUA REALIZAÇÃO

Quando esta tese ainda era um projeto a Entrevista Reflexiva, como propõe Szymanski (2002) foi apresentada como procedimento a ser desenvolvido com os participantes da pesquisa. Esse modo de entrevistar foi escolhido, pois em meu mestrado ele se revelou não só como um facilitador para a compreensão do sentido de participação para o jovem, como também um instrumental de intervenção: ela solicitou a reflexão do grupo, bem como mudanças, o que significa que houve construção de um saber a respeito do próprio grupo e da temática por parte dos envolvidos.

Segundo Szymanski (2002: 14-5)

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.

Essa perspectiva de entrevista pressupõe, pelo menos, dois encontros, individuais ou coletivos com um intervalo de, no máximo, quinze dias. O segundo encontro tem um caráter de devolutiva que, segundo Szymanski (2002: 52)

Trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado (...) Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado.

Para Szymanski (2002:53), esse momento

(...) é quando o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão - primeiro durante a primeira entrevista, depois no período entre uma e outra e, em seguida, na comparação de sua interpretação com a do entrevistador.

Pensando sobre o que foi exposto, fica evidente que a questão do tempo entre o primeiro e o segundo encontro é fundamental para a realização da Entrevista Reflexiva, pois com um intervalo grande, esquecemos o que foi dito com mais facilidade.

A perspectiva da realização dessa entrevista foi apresentada pelos Professores - Heloani, Marília e Wanda - no exame de qualificação desta tese, como um aspecto positivo e realmente pertinente para a pesquisa a que me propunha, porém não foi possível realizá-lo da maneira como foi concebida.

Após as primeiras entrevistas, em abril de 2007, as tentativas de agendar o segundo encontro o mais próximo do primeiro foram em vão... A disponibilidade foi dada pela equipe de educadoras: o encontro deveria ser numa sexta-feira no período da tarde, mas uma semana era feriado, a outra tinha supervisão na SAS, outra planejamento, outra algum evento comunitário, outra eu não podia, outra, outra, outra... E assim se passaram cinco meses entre a primeira e segunda entrevista.

Nesse período, muitas coisas aconteceram, próprio da vida comunitária, contexto em que essa pesquisa se insere! Hoje, olhando esse intervalo, penso que o cotidiano é maior do que nossas vontades e pretensões... Isso ficará explícito, e talvez até dificulte a compreensão do leitor, com as mudanças que ocorreram no decorrer deste doutoramento, como a rotatividade da equipe de trabalho e a própria organização dos projetos para os jovens.

Mas é preciso deixar claro que a entrevista, mesmo não tendo sido realizada dentro das prerrogativas da Entrevista Reflexiva (Szymanski, 2002), foi o melhor procedimento para que o sentido - foco deste estudo - se desvelasse em suas possibilidades...

3. PROCEDIMENTO

3.1. ENTREVISTA

De acordo com Martins (1994), a entrevista, tida como um recurso da pesquisa qualitativa é vista como um “encontro social”, no qual todos os envolvidos têm a possibilidade de construir um novo conhecimento. Por ser este encontro, permite correções e esclarecimentos, além do aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa.

Segundo Oliveira, R. & Oliveira, M (1999: 30)

(...) não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisa. Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar.

Dessa forma, a entrevista se traduz como um instrumental facilitador para que educadores e jovens, em um determinado tempo e espaço, revelem sua compreensão da experiência de autoridade e de participação.

De acordo com Szymanski (2002), a situação interacional que se constitui com a entrevista é uma ocasião única para organização de idéias de construção de um discurso para um interlocutor, fato que caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação da entrevista como geradora de conhecimento.

Para Szymanski (2002: 11)

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Para a mesma autora (2002), o movimento reflexivo que a narração exige, acaba levando o entrevistado a buscar uma organização para seu pensamento, pois muitas vezes o conhecimento trazido pelo entrevistado

nunca antes tinha sido tematizado e exposto numa narrativa e, em uma situação de entrevista, ele vai fazê-lo de forma única, naquele momento, para o entrevistador...

Segundo Critelli (1996: 77)

O homem fala, necessariamente com alguém, com outro homem. O alcance dessa fala é a configuração da existência e da identidade não só de tudo aquilo com que alguém entra em contato ou desoculta, mas desse mesmo alguém.

Nessa perspectiva, o caráter reflexivo também tem o sentido, como explica Szymanski (2002: 15) de “refletir a fala do entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”.

Cabe destacar que esse retorno ao entrevistado cumpre um compromisso ético da pesquisa, pois permite que ele discorde, reitere, enfim, modifique suas proposições feitas na entrevista, inclusive disponibilizado ou não as informações para o entrevistador.

Nesse sentido, cabe ao entrevistador deixar extremamente claro os objetivos de sua pesquisa, suas intenções e expectativas, de forma a criar um clima de confiabilidade entre ambos e possibilitar que o “entrevistado se abra” (Szymanski, 2002).

E, assim como nos ensina Szymanski (2002:12)

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Considero importante destacar que há um componente de intervenção na prática reflexiva, que é justamente o caráter construtivo do conhecimento e da consciência. Para Oliveira, R. & Oliveira, M (1999: 33)

A consciência – como conhecimento – não se transferem prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia. Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos.

Nesta mesma direção Szymanski (2002:17) aponta que,

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às idéias que foram expressas por ele.

Após o exposto anteriormente, realizei entrevistas semi-dirigidas com roteiro aberto, isto é, baseado na fala dos entrevistados: educadoras e jovens representantes dos Projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos. Foram realizados os seguintes encontros:

1. Encontro com líder comunitário e coordenadora dos Projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos - teve como objetivo apresentar a proposta de pesquisa, meu interesse em desenvolver na Comunidade Bela Vista e, principalmente, saber da relevância e pertinência deste trabalho para a Comunidade Bela Vista - 2004
2. Encontro com líder comunitário, educadoras dos projetos e coordenadora dos mesmos - teve como objetivo minha reaproximação da comunidade e validar novamente minha pesquisa - março 2007.
3. Encontro com as educadoras e coordenadora dos projetos - teve como objetivo compreender a organização dos projetos e a prática desenvolvida pelas educadoras, bem como um panorama das mudanças ocorridas desde a implantação dos projetos em 2004 e a definição do grupo de jovens a serem entrevistados - março 2007.
4. Primeira entrevista individual com cada uma das educadoras¹² - teve como objetivo delinear a biografia e o contexto de vida de cada uma,

¹² No momento dessa entrevista, a equipe era composta por três educadoras sendo que uma delas também tinha a função de coordenadora dos projetos.

compreender as particularidades de cada uma com relação aos projetos e às práticas educativas e, principalmente, ter uma primeira compreensão sobre as experiências de participação e autoridade - abril de 2007.

5. Primeira entrevista coletiva com jovens - teve como objetivo conhecê-los a partir da experiência de participar dos Projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos; compreender as relações entre eles e as educadoras e ter uma primeira compreensão sobre as experiências de participação e autoridade. - abril de 2007 - abril de 2007.
6. Segunda entrevista individual com cada uma das educadoras¹³ - teve como objetivo apresentar uma análise inicial sobre o primeiro encontro, cumprindo, mesmo com o longo intervalo, com o compromisso ético de que faria tal devolução e retomar as reflexões sobre as experiências de participação e autoridade. - outubro de 2007
7. Segunda entrevista coletiva com os jovens - teve como objetivo fazer a devolutiva do primeiro encontro e retomar as reflexões sobre as experiências de participação e autoridade. - outubro de 2007.
8. Encontro coletivo com lideranças comunitárias¹⁴ e a nova equipe¹⁵ de trabalho do Projeto Agente Jovem - teve como objetivo dar uma devolutiva para a Associação, para antiga e nova equipe e, principalmente, refletir sobre as perspectivas de continuidade do projeto à luz de alguns apontamentos trazidos por esta pesquisa - janeiro de 2008.

Além das atividades descritas acima, no período compreendido entre a apresentação da pesquisa em 2004 e os outros encontros e entrevistas em 2007, me dediquei às atividades acadêmicas, como o cumprimento de

¹³ No momento dessa entrevista, a equipe era composta por duas educadoras, pois uma havia sido desligada da Associação.

¹⁴ Participaram deste encontro lideranças de uma comunidade vizinha (Jd. das Flores) e o conselheiro tutelar eleito, na perspectiva de se fortalecer o trabalho com jovens de forma integrada.

¹⁵ A equipe antiga foi convidada para este encontro, mas apenas uma das educadoras falou que participaria, porém, no dia marcado ela não compareceu e, de acordo com os participantes, não justificou.

créditos, o acompanhamento de três pesquisas de Iniciação Científica realizadas na comunidade que tinham como objetivo estudar experiências relacionadas ao público jovem, aprofundei meus estudos em Hannah Arendt ao cursar disciplina no curso de pós-graduação em Filosofia na PUC/SP com a Profa. Dra. Dulce Critelli.

Sobre as entrevistas, é importante lembrar que, segundo Szymanski (2002), os objetivos da pesquisa são a base para a elaboração da questão desencadeadora. Essa questão tem por objetivo trazer à tona uma primeira elaboração a respeito da temática introduzida.

Porém, antes de fazer a “questão desencadeadora”, é preciso cumprir os procedimentos éticos¹⁶; esclarecer o entrevistado sobre a pesquisa; conhecer o ambiente social em que os entrevistados estão inseridos; ter um pequeno período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e, principalmente, criar um clima de confiança e abertura para introduzir a questão que vai focar o tema que se pretende estudar.

Para esse trabalho introdutório, solicitei às educadoras que contassem sobre suas trajetórias individuais, sobre o envolvimento com os trabalhos na Comunidade Bela Vista, principalmente, em como se tornaram as educadoras dos projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos.

Com os jovens a parte introdutória centrou-se mais em uma breve apresentação (nome, escolaridade, onde estudam) o que faziam quando não estavam na escola, como tomaram conhecimento dos Projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos e como se envolveram com tais projetos.

Tanto nas entrevistas com as educadoras quanto com os jovens, essas primeiras questões solicitaram informações que possibilitaram compreender melhor a cultura do grupo, da instituição em que estão inseridos e as concepções que orientaram suas escolhas, tanto ao que tange à participação nos projetos (como educadoras ou educandos), quanto ao que se refere às relações adulto-jovem - explicitadas pelas educadoras,

¹⁶ O modelo do termo de consentimento esclarecido encontra-se em anexo.

principalmente, em suas trajetórias e retomadas quando tratamos das práticas educativas.

De acordo com Martins (1989) a interrogação é o ponto de maior importância na pesquisa fenomenológica. É ela que indica a trajetória a ser percorrida pela investigação, definindo procedimentos e sujeitos e apontando a direção da análise e respectiva interpretação.

O sentido de autoridade e participação para as educadoras e jovens foi a base para a formulação da questão desencadeadora. Com as educadoras, o momento para indagar tanto sobre participação quanto sobre autoridade foi quando, já estavam envolvidas com a narrativa de suas práticas. Fiz com elas o seguinte percurso:

- Como elas compreendem a participação dos jovens nos Projetos?
- O que é participação para elas?
- Como compreendem o seu papel de educadoras nos Projetos?
- O que é autoridade para elas?

Com os jovens:

- Como é para os jovens participar dos Projetos?
- O que é participação para os jovens?
- Como é a relação que tem com os educadores?
- O que é autoridade para os jovens?

A partir dessa primeira entrevista, alguns aspectos relativos à participação e à autoridade já se revelaram e foram esses aspectos que nortearam a segunda entrevista.

Um aspecto que ficou muito evidente no primeiro encontro foi a relação de autoridade com responsabilidade, obediência e confiança e, por isso, na segunda entrevista, propus uma reflexão a partir de um pensamento de Hannah Arendt (EPF: 239) “a autoridade se assenta na responsabilidade que ele [professor] assume por este mundo” e, a partir dessa reflexão, pautei-me nas seguintes questões:

- Quem vocês consideram responsáveis?
- A quem vocês obedecem?
- Em quem vocês confiam?

Antes de fazer essa reflexão, foi necessário fazer uma retomada do

primeiro encontro, em função, principalmente, do longo intervalo de tempo que decorreu entre uma entrevista e outra.

É importante destacar que foi fundamental ouvir essas pessoas, uma vez que cada experiência é única e revela um sentido próprio e específico para quem está envolvido.

3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

“Os grupos não são ‘espontâneos’, são selecionados pelo pesquisador e devem ser compostos por indivíduos que possuam características que os façam ser reconhecidos, pelo menos potencialmente, como ‘grupo’ para o problema que se deseja analisar”.

Minayo

Realizei entrevistas tanto com as educadoras do projeto quanto com alguns jovens participantes dos mesmos. Considero importante ressaltar que, tanto o nome das educadoras, quanto dos jovens foram modificados a fim de preservá-los.

Em 2004, quando apresentei a proposta de realizar a pesquisa na comunidade, reuni-me com o líder comunitário e com a coordenadora dos projetos para jovens naquela época¹⁷, os outros encontros e entrevistas ocorreram em 2007, como mencionado anteriormente.

Com relação às educadoras, no decorrer dos anos deste doutoramento e que coincidentemente equivalem à implantação dos projetos para jovens de forma regular na Comunidade Bela Vista houve muitas mudanças na equipe de trabalho.

Para compreender melhor essas alterações, elaborei uma linha do tempo que traz o período dos projetos e os educadores que trabalhavam em cada um. Como poderá ser observado, as educadoras entrevistadas tanto

¹⁷ Informações obtidas neste encontro foram apresentadas na caracterização da comunidade e dos projetos.

nos encontros coletivos quanto nos individuais estiveram presentes desde a implantação dos projetos na Comunidade Bela Vista.

Projeto Piloto Agente Jovem	Projeto Agente Jovem	Projeto Agente Jovem	Projeto Agente Jovem	Projeto Agente Jovem	
Renata Eliza Vanessa Andréa Solange	Andréa Daniela	Vanessa Joana	Vanessa Mário	Vanessa Joana Roberta (março)	Joana Roberta Gisele André (setembro)
2003	2004	2005	2006	2007	
	Edição Experimental Projeto Jovens Urbanos	Projeto Jovens Urbanos 1ª Edição	Projeto Jovens Urbanos 2ª Edição		
	Eliza Joana Roberta Hellen Neusa	Roberta Hellen Rosa	Joana Roberta Rosa		

No momento em que realizei as entrevistas, havia três educadoras responsáveis pelos projetos: Roberta – Jovens Urbanos (encerrado) e turma A do Agente Jovem; Vanessa turma C do Agente Jovem e Joana educadora da turma B e coordenadora dos projetos; todas foram entrevistadas.

No que se refere às entrevistas individuais, realizei um primeiro encontro com cada uma das três educadoras e um segundo momento com duas, tendo em vista que uma não trabalhava mais na instituição na época da entrevista.

Os jovens foram escolhidos segundo os critérios que foram levantados junto com as educadoras em um dos encontros coletivos que tivemos.

Pedi para que a escolha fosse pautada nos seguintes critérios:

- Jovens que estivessem desde a implantação dos projetos.
- Jovens que elas considerem participativos, lideranças e que julguem interessantes de serem ouvidos.
- Pelo menos um jovem de cada turma para que todas estivessem representadas.
- Que se dispusessem a participar.

Após essa definição, agendamos a data da entrevista e as educadoras se disponibilizaram em selecionar e convidar os jovens, reservar e organizar um local para a entrevista. Ressaltaram uma possível dificuldade em conseguir a participação de algum jovem do Projeto Jovens Urbanos, tendo em vista seu encerramento.

A partir do processo de escolha, o grupo ficou com seis jovens - três meninas e três meninos, sendo: um jovem do projeto Jovens Urbanos indicado pela educadora Roberta; cinco do projeto Agente Jovens - três da turma B indicados pela educadora Joana e dois da turma C indicados pela educadora Vanessa. Não houve representante da turma A do Agente Jovem coordenada por Roberta¹⁸.

Todos os escolhidos tiveram uma frequência significativa nos projetos e, segundo as educadoras, eram extremamente colaboradores nos mesmos.

Ao longo do texto, empreguei a palavra jovem e/ou adolescente para me referir aos integrantes do grupo que entrevistei para a presente pesquisa.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, no qual se acelerariam o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de dez a dezenove anos.

¹⁸ Na época da entrevista, a Roberta tinha acabado de assumir a turma A em função de um acordo que fez com o líder comunitário após o término do projeto Jovens Urbanos; por ser recente na turma, disse não ter condições de indicar algum jovem. As outras educadoras não indicaram nem colaboraram para que essa turma fosse representada.

Já o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel adulto na sociedade no plano familiar, profissional etc. Abrange a faixa dos quinze aos vinte e quatro anos. A UNESCO e outros órgãos também adotam essa classificação.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, para efeitos legais, o termo adolescente e esse compreende a faixa de doze a dezoito anos.

O que podemos observar é que temos, portanto, diferentes concepções que, às vezes, se superpõem.

De acordo com Minayo (1999:12)

Os limites de idade para se definirem adolescência e juventude são variados, pois dependem de parâmetros socioculturais diferenciados e de tratamentos estatísticos diversos, de acordo com as instituições que refletem ou atuam junto a esse segmento da população.

No mesmo sentido para Hannah Arendt (EPF: 246)

É impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda freqüentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo.

Do ponto de vista fenomenológico, jovens foram os que eram assim considerados pela comunidade e por si mesmos.

CONVERSAS DESFIADAS

“Enquanto ouvir estes relatos você se guarde quieto. O silêncio é que fabrica as janelas por onde o mundo se transparenta. Não escreva, deixe esse caderno no chão”.

Mia Couto

É preciso certa quietude para acolher a fala do outro, uma quietude que materializa, em gesto, o interesse e a atenção do entrevistador com aquele que fala... Como fiandeiras, pusemo-nos a fiar memórias, histórias de meninice, de juventude, histórias de lutas, de alegrias, mas também de muitas dificuldades. Histórias em que a participação e a autoridade foram experienciadas de formas distintas e, como se verá mais adiante, com sentidos tão próximos! Histórias de rir, se assombrar, de chorar, de se questionar, enfim, histórias de se viver e de se envolver...

Espero, sinceramente, que as sínteses¹⁹ que apresentarei a seguir tenham capturado não só os fatos relevantes para iluminar os temas em estudo, mas os sentimentos que permearam todos os encontros e que também contribuem de maneira significativa para compreender os sentidos de participação e autoridade. Algumas histórias que me contaram não estão incluídas neste trabalho, porque, mesmo sendo relevantes para o presente estudo, devem manter-se privadas.

Inicialmente apresento a síntese dos dois encontros coletivos que tive com as educadoras com o objetivo, como mencionado anteriormente, de me reaproximar da Comunidade Bela Vista e de retomar minha pesquisa. Ao trazer esta síntese, será possível perceber o momento que as educadoras estavam vivendo assim como a situação dos projetos na época em que as entrevistas foram realizadas, pois, embora a equipe tenha disponibilizado o

¹⁹ As transcrições completas de todos os encontros e entrevistas que realizei não foram anexadas no corpo da tese para preservar os participantes. O material poderá ser solicitado com a pesquisadora por e-mail: pedpos@pucsp.br ou adriana.miritello@uol.com.br.

material institucional dos projetos, na prática eles aconteceram de maneira diferenciada e foram se modificando ao longo desses quatro anos. Foi sobre o que aconteceu na prática que detive meu olhar...

Após a síntese dos encontros coletivos, apresento as sínteses das entrevistas individuais feitas tanto com as educadoras quanto com os jovens e, finalmente, apresento o registro da última reunião (Desdobramento) que tive com a Associação, em que foi feita a avaliação dos projetos desenvolvidos, bem como o levantamento das perspectivas de continuidade dos mesmos.

As falas apresentadas são transcrições fidedignas das entrevistas tanto com as educadoras quanto com os jovens. Após a apresentação das mesmas, trago o registro do encontro de avaliação dos projetos, que também foi analisado.

Para as citações das falas das educadoras, após a transcrição do trecho selecionado apresento o nome da educadora e o encontro em que se deu a fala, de acordo com o seguinte padrão: primeiro encontro coletivo (EC1); segundo encontro coletivo (EC2); primeira entrevista individual (EI1); segunda entrevista individual (EI2); desdobramentos (ED).

Para as citações das falas dos jovens, após a transcrição do trecho selecionado apresento a entrevista em que se deu a fala, de acordo com o seguinte padrão: primeira entrevista com os jovens (EJ1); segunda entrevista com os jovens (EJ2).

Cabe destacar que as informações sobre os projetos como a caracterização, descrição de atividades, e tudo que se referiu aos aspectos gerais compuseram a descrição da Comunidade e dos Projetos, apresentadas anteriormente.

1. ENCONTROS COM A EQUIPE

1.1. OS ENCONTROS COLETIVOS

No início de 2007, realizei dois encontros²⁰ coletivos com as educadoras dos projetos Agente Jovem e Jovens Urbanos, sendo que no primeiro contei com a presença do líder comunitário.

O primeiro encontro teve o objetivo de me reaproximar da comunidade e dos projetos tendo em vista que fiquei, como explicado anteriormente, um período sem comparecer à comunidade. O segundo encontro teve como objetivo compreender a organização dos projetos e a prática desenvolvida pelas educadoras.

As conversas foram descontraídas, falamos sobre minha pesquisa, do meu interesse em ouvi-las, bem como em ouvir alguns jovens. Todas se disponibilizaram a colaborar, porém sublinharam a falta de tempo. Disponibilizaram as sextas-feiras, mas avisaram que nesse dia também planejavam as atividades, faziam os relatórios e encontravam-se com as supervisoras da SAS, o que poderia dificultar nossos encontros.

Contaram que desde a implantação do projeto em 2004, ocorreram muitas mudanças. Sobre essas mudanças, as educadoras destacaram o encerramento²¹ do Projeto Jovens Urbanos e a conseqüente divisão de uma das turmas do Agente Jovem para a educadora que acompanhava o Jovens Urbanos assumir.

O líder comunitário disse que a Associação considerava necessário um trabalho com o público de 11 ou 12 anos que o Agente Jovem não atende, pois, segundo relataram, é nessa idade que *muitos meninos se perdem*. (EC1)

As educadoras falaram da necessidade de uma reflexão sobre o trabalho com os jovens, que estavam solicitando uma formação ao líder

²⁰ Primeiro encontro realizado dia 20 de março e o segundo dia 30 de março de 2007.

²¹ O projeto encerrou em novembro de 2006, como previsto no convênio com o CENPEC.

comunitário antes de eu chegar. Nessa formação gostariam de *ler textos e debater*, pois acreditavam que isso colaboraria com suas práticas pedagógicas. Para elas, o maior desafio é *entender o jovem de hoje* e o fato *dele ter responsabilidade, mas fugir dela*. Compararam esse último aspecto com a própria juventude e disseram que hoje está tudo muito diferente, *antes eu era mais participativa e envolvida com as coisas da comunidade*.

*Nós queremos uma formação para entender o jovem, a gente dá autonomia pro jovem e ele quer que você faça as coisas por ele, ele tem responsabilidade, mas foge dela e fica arrumando um monte de desculpa pra coisa não acontecer...
(Roberta – EC1)*

Falaram também da necessidade, além de textos, de *coisas práticas*. Pediram que eu levasse jogos, dinâmicas de grupo, entre outras atividades que pudessem *interessar mais os jovens*, pois usaram essas práticas algumas vezes e avaliaram positivamente a experiência.

Senti que tiveram dificuldade em responder às questões referentes ao planejamento. Procuraram exemplificar com atividades soltas, individuais, fruto de iniciativas pessoais e não da organização dos projetos. A coordenadora contou que no dia do planejamento anotavam nos formulários a relação de atividades que iriam realizar, o motivo, entre outras informações solicitadas pelo próprio formulário.

Relataram que no início da implantação do Projeto Jovens Urbanos a coordenadora na época propunha um planejamento conjunto entre todas as educadoras e que isso era muito positivo. Para o desenvolvimento desse projeto, receberam uma capacitação da organização proponente e combinaram com a Associação da Creche que a responsabilidade das educadoras que participaram dessa capacitação era de *repassar* a formação para as educadoras do Projeto Agente Jovem, que recebiam uma capacitação da SAS, mas que na avaliação da equipe era inferior à recebida pela equipe do projeto Jovens Urbanos. Contam que, após a saída da primeira coordenadora (2005) e, em função do elogio que a SAS fez ao planejamento dos Jovens Urbanos, o grupo do Projeto Agente Jovem seguiu o primeiro.

Destacaram como a grande diferença dos projetos a questão dos recursos. Sublinharam que o Agente Jovem era o *“primo pobre” do Jovens Urbanos*, pois recebia menos recursos, não previa passeios para os jovens entre outras atividades desenvolvidas pelos participantes desse último projeto. Falaram que havia uma *discriminação*, que os jovens falavam sobre isso cotidianamente, coisas como, *o Agente Jovem não tem nada e o Jovens Urbanos tem tudo e pode tudo*, ou ainda, *o Agente Jovem não tem verba pra realizar um passeio, pra nada assim*.

Realmente, como foi mostrado na apresentação dos projetos, a discrepância de recursos é muito grande, enquanto a bolsa do projeto Jovens Urbanos chegou a duzentos reais, a bolsa do Agente Jovem é de sessenta e cinco reais. O projeto Jovens Urbanos também conta com verba para passeios, tem a previsão de viagens, remuneração para compra de materiais e pagamento de equipe. O projeto Agente Jovem conta com a remuneração da equipe e uma verba de oitenta e seis reais para materiais ou outra coisa de que necessitem.

Retomando a história dos projetos, as educadoras relataram que, desde a implantação dos projetos, a equipe se desarticulou, isto é, teve uma rotatividade grande de profissionais desde o início dos projetos. Questionei sobre a saída das educadoras, mas não quiseram responder, *essas educadoras saíram por... vixe, não dá nem pra contar (EC2)*, falaram apenas sobre a saída da primeira coordenadora que passou em um concurso público para professora.

Com relação à coordenação cabe destacar que também houve rotatividade de profissionais para exercer essa função²² e, no momento do nosso encontro, decidiram junto com o líder comunitário que a coordenação seria conjunta, isto é, cada uma das educadoras assumiria a função durante um mês. Para isso, a atual coordenadora deveria ensinar suas atribuições para que as outras educadoras também tivessem condição de fazê-las.

²² De 2004 a 2006 passaram duas educadoras pela função de coordenador, sendo a primeira, a pessoa com quem conversei no início do doutoramento. A atual coordenadora assumiu em março de 2006, e foi com ela que fiz as entrevistas individuais, mas ela também anunciou sua saída ao final de 2007.

Mostraram-me os formulários da prefeitura e me explicaram item a item o que deveria ser anotado – local para por os gastos, xérox das notas fiscais, relação de atividades desenvolvidas no mês, lista dos meninos que freqüentavam as atividades, de meninos que saíram, entre outras anotações... Falaram também da necessidade de visitas domiciliares e acompanhamento escolar, mas que não tinham tempo para realizá-las. A falta de tempo também foi apresentada como um impeditivo para realizarem algum registro sobre o desenvolvimento do trabalho além das anotações exigidas. Uma das educadoras falou que sempre tentava começar um Diário de Bordo, mas em função da sobrecarga de trabalho acabava desistindo...

Outras mudanças foram o término das aulas de artesanato por falta de recursos. Procurei entender como era organizado o levantamento das necessidades, o orçamento e o repasse de recursos para essas atividades do projeto. Responderam que não havia planejamento, o que faziam era, uma vez tendo a necessidade, inventavam alguma coisa para arrecadar recursos, por exemplo, uma rifa e com o *que vier*, providenciavam o material e trabalhavam.

Segundo avaliaram, outra dificuldade que os projetos enfrentavam é a falta de apoio da própria instituição, que se manifestava, na opinião delas, no não repasse de recursos para desenvolvimento das atividades e na *parte burocrática*, como os horários estipulados para uso dos computadores que nem sempre condiziam com a disponibilidade de horários delas.

As educadoras avaliaram que os projetos deveriam ser mais valorizados pela associação, pois a procura é grande, mas que nem sempre foi assim, que antes elas *tinham que correr atrás dos jovens*. (EC2). Em suas opiniões, a maior motivação pela procura é a bolsa que os jovens recebem. Além da bolsa, o que mais interessa aos jovens são os passeios²³ (ou pelo menos a possibilidade deles), seguidos pelo esporte que podem praticar e

²³ Atividade desenvolvida com os participantes do Jovens Urbanos e que despertou interesse e expectativa em todos os jovens. Exemplificaram com um passeio que fizeram ao Parque Villa Lobos, outro à TV Cultura e ainda uma viagem para Brasília, em que conheceram a EMBRAPA.

pelos filmes a que podem assistir. As educadoras relataram que não organizavam passeios gratuitos, por falta de tempo.

As turmas, embora tenham cadastrado 25 alunos, não contaram com a participação desse contingente. Em média 15 jovens frequentaram as atividades.

Os projetos funcionavam de segunda à quinta-feira no período da manhã, das nove ao meio-dia e à tarde das duas às cinco horas. As últimas meias horas de cada período as educadoras usavam para fazer relatório ou qualquer outro assunto burocrático, principalmente a atual coordenadora que ficou com essas atribuições exigidas pelos convênios.

A turma da manhã é das 9 ao meio dia, na realidade às onze e meia porque eu acabo deixando essa meia hora pra fazer um atendimento, preencher alguma coisa e à tarde das 13H30 às 16h, mas eu fico mais um pouco para atender os meninos. O horário é até às 17horas, mas não sei por que, porque os meninos não ficam. (Joana – EC2)

Segundo relataram, o cotidiano dos projetos funcionou da seguinte forma: *são dois dias com os meninos em sala, em que a gente discute vários temas, brinca, faz dinâmica, tem um dia da semana que é a Ação Comunitária, que é pra fazer um benefício pra comunidade, ou no nosso espaço, na praça, enfim e o outro dia que é de Esporte, Cultura e Lazer.* (EC2). As sextas-feiras foram deixadas para planejamento e para avaliação, bem como as reuniões com a SAS e, na época do convênio, com o CENPEC.

Para as educadoras, o dia de que os jovens mais gostam é o Dia do Esporte, quando vão para a quadra jogar e quem não participa pode ficar conversando com os amigos. Em seguida vêm os dias em que se projetam filmes, de preferência escolhidos pelos próprios jovens, mas elas citam a escolha de filmes como Cidade de Deus ou Tropa de Elite escolhidos por elas para *mostrar a realidade para o jovem e fazer o jovem debater e refletir.* Elas escolhem textos também com a mesma finalidade.

Sobre o dia de Ação Comunitária, a avaliação das educadoras é de que este dia que deveria ser de uma atividade em prol da comunidade se transformou em um Dia da Limpeza, isto é, os jovens limpam o Centro Comunitário, o Barracão, a Praça e assim por diante, dependendo da determinação do educador.

Os temas que discutem com os jovens vêm em um roteiro que recebem da SAS²⁴ no início do ano, *eles mandam o roteiro com os temas e eu coloco a atividade e mais ou menos a duração (...) eles mandam uma cartilha pra gente seguir.* (EC2). Relatam que *na realidade* não seguem o material entregue, pois incluíram ao planejamento exigido as atividades previstas no projeto Jovens Urbanos uma vez que os temas são os mesmos. Isso teve uma avaliação positiva da SAS e representou um diferencial do trabalho delas com relação às outras organizações conveniadas.

Além da referência à formação e ao material do Jovens Urbanos, outros livros que mais utilizam com os jovens são aqueles que ensinam dinâmicas de grupo, jogos cooperativos entre outras *atividades práticas*. Segundo contam, esses livros foram adquiridos no início dos projetos porque nunca haviam trabalhado com jovens e estavam, literalmente, inseguras com o novo desafio...

Porque quando eu comecei trabalhar com jovens eu não sabia nem do que se tratava, então tem um rapaz que vende livros e aí tem essa coleção que ajudou muito. Joana continua, porque na realidade, quando tudo começou, prática mesmo com jovens ninguém tinha. O primeiro dia de sala deu até tremedeira na perna. Roberta comenta dando risada é mesmo, nossa, uma ficava ligando pra outra, ai nossa, a gente ficou muito apavorada. (Roberta: EC2)

Enquanto riem dessas lembranças continuaram me mostrando livros e começaram a mencionar o que trabalhariam em 2007. Cada uma citou pelo menos um exemplo do que consideram boas referências para se trabalhar

²⁴ As educadoras foram MUITO generosas! Além de me mostrar, entregaram xérox de todo material fornecido pela SAS e que orienta todo o trabalho do Agente Jovem. No entanto, se depararam com a falta de alguns materiais fornecidos pelo CENPEC. Os fornecidos individualmente estavam em suas residências, porque cada educadora recebeu um *kit*, mas outras elas não souberam dizer do paradeiro. Nesse momento pensamos que poderiam ter um espaço no Centro Comunitário, como uma biblioteca, próprio para os projetos para os jovens.

durante o ano, que de alguma forma já haviam utilizado em experiências anteriores, mas que ainda não tinham tido tempo de compartilhar entre elas.

(...) nossa, eu preciso desse aí, porque eu vou trabalhar o ECA com os meninos'. Outra educadora, (...) eu vou trabalhar este ano é sexualidade e pede para que, caso tenha material, leve para ela. (Roberta e Joana – EC2)

Os exemplos citados e o pedido por materiais, livros, sugestões para o trabalho com jovens evidenciou a falta de formação e interlocução com profissionais mais experientes.

Com relação aos temas, parece não haver uma definição *a priori*, nem uma definição de uma rotina nos encontros como, por exemplo, começar sempre o dia com uma Roda de Conversa ou uma dinâmica, etc. Segundo relatam

(...) às vezes, o tema dura um encontro, às vezes mais, cada dia tem uma coisa (...) ou ainda (...) cada encontro começa de um jeito, tem um dia que começa com brincadeira, porque a gente brinca bastante, ou com debate, aí já chega discutindo que a bolsa atrasou, porque eu quero isso, quero aquilo. (Joana – EC2)

Esse ponto pareceu ser em suas opiniões, um motivo de desentendimento entre a equipe e o líder comunitário que exige que o planejamento seja cumprido de qualquer forma

(...) se estiver escrito que segunda-feira eu vou trabalhar o ECA, se ele chegar na sala, eu tenho que trabalhar o ECA, se acontecer algum imprevisto e eu perdi meu ECA enfim, isso não pode acontecer. Eu tenho que trabalhar o ECA aconteça o que acontecer. (Vanessa – EC2)

Ao final do segundo encontro, agendei as entrevistas individuais de acordo com disponibilidade que deram: primeiro a Joana, depois a Vanessa e, por último, a Roberta; no período da manhã, das 10 às 12 horas. Falo que pode ser pouco tempo e que talvez fosse necessário mais de um encontro; elas concordam rindo e Roberta acrescenta *a gente fala muito, tem muita história pra contar...*

Falei do meu interesse em ouvir alguns jovens dos projetos, solicitei a colaboração delas para a escolha desses jovens e apresentei os critérios nos

quais deveriam se pautar para a escolha.

Após essa definição, agendamos a data da entrevista e as educadoras se disponibilizaram em selecionar e convidar os jovens²⁵, reservar e organizar um local para a entrevista. Ressaltaram uma possível dificuldade em conseguir a participação de algum jovem do Projeto Jovens Urbanos, tendo em vista seu encerramento.

Joana encerrou o encontro falando que essas reflexões poderiam ser *um momento de tentar formar uma nova equipe já quebrou uma vez, não pode rachar de novo*. E que por isso deveriam se empenhar em *conseguir tempo para entrevista e convidar os jovens para participar também*. Agradeceu a colaboração e o ânimo em colaborar e nos despedimos...

Embora concordassem umas com as outras, elas pareciam estar em momentos diferentes com relação aos jovens e entre elas. Se minha intenção inicial era fazer apenas encontros coletivos, nesse momento percebi que não seria possível... Embora não tenhamos falado sobre isso, existia uma tensão nas relações que era quase palpável... Decidi que deveria entrevistá-las individualmente e, antes de qualquer coisa, era preciso conhecê-las melhor...

²⁵ De acordo com critérios apontados na página 46.

1.2. PRIMEIRA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS EDUCADORAS

Para apresentar as entrevistas, optei em dividi-las em dois momentos, um primeiro em que apresento cada educadora – trajetória pessoal, relação com a Comunidade Bela Vista, com os projetos – entre outros aspectos que ajudam a conhecê-las melhor e a entender tanto os projetos quanto o momento que estavam vivendo na época das entrevistas; e um segundo, em que apresento o que, especificamente, as educadoras falaram sobre participação e autoridade.

Para este segundo momento optei por apresentar todas as opiniões em um mesmo texto e não, como no primeiro momento, de forma individual. Fiz essa opção porque reunir as informações facilitou a análise e destacou o que foi dito sobre as experiências em estudo, tanto no que se assemelham quanto no que se diferenciam.

Feitas estas colocações, vamos às apresentações...

Joana

Primeira educadora a ser entrevistada. Quando cheguei, Joana não estava no Centro Comunitário. Ela chegou pedindo desculpas pelo atraso, falando que tinha muitas coisas para fazer da faculdade e do projeto e, por isso, já estava correndo... Fomos para a sala de informática do Centro Comunitário que não estava sendo utilizada e nos arrumamos para a entrevista.

O tempo previsto para essa conversa, como havíamos imaginado, foi pouco. Durante todo o tempo, Joana falou bastante, demonstrou muita espontaneidade e vivacidade nas respostas. Tive a ótima sensação de que estávamos entregues à história que estava sendo contada, mas, ela demonstrou pressa para terminar, preocupando-se com o tempo em alguns momentos da entrevista. A conversa se centrou mais em seu papel como

coordenadora dos projetos para os jovens e as dificuldades que vem encontrando no desempenho dessa função, tanto com o líder comunitário quanto com a equipe.

Joana, 41 anos, é de família nordestina, do sertão do Ceará, de um sítio chamado Santo Antônio. Com nove anos muda-se para Recife para trabalhar como babá em *casa de família*, após dois anos vai morar com uma irmã.

Sua família é numerosa: dezessete irmãos, mas morreram seis, ficando onze.

(...) aquela época não tinha esse cuidado com criança, a gente era meio bichinho do mato, aprendia a andar e engatinhar, já ia se virando, tanto que eu lembro com seis anos já cuidava dos meus irmãozinhos...

Veio para São Paulo quando sua irmã se separou e o marido a ameaçou de morte, seu pai disse *'vamos embora! Vendeu tudo que tinha, pegou a família inteira, enfiou dentro de um ônibus e viemos pra São Paulo, a maioria menor de idade.*

Quando chegaram, a situação era muito difícil, passaram frio, fome e, por isso, após uma semana foi morar com uma tia.

Eu cheguei e fiquei, eu acho que uma semana em casa, primeiro lá no Nordeste de inverno a verão é um calor insuportável, aqui mesmo sendo verão tem uns dias friozinhos pra quem não está acostumado, então tinha dia que a gente se encolhia, juntava aquele montinho num colchão com um cobertor no chão, porque não tinha cama pra todo mundo, tinha só duas camas, uma de casal e uma de solteiro, e então juntava aquele bolinho pra um esquentar o outro. E não tinha comida pra todo mundo, então eu só sei que em uma semana eu já estava na casa da minha tia, que já morava aqui, lá em Ermelindo Matarazzo, eu tinha uns treze anos.

Quando jovem, Joana relata que *'era muito danada!* Divertia-se com uma irmã, uma amiga e alguns vizinhos *lá do Nordeste* que moravam perto. Fazia festas em uma casa e, mesmo passando dificuldades, seus pais gostavam de reunir a turma e servir a todos. Outro programa era ir a uma lagoa nadar com a turma onde aconteciam *cejas engraçadas* e de muito perigo, mas que eles *não tinham noção*.

Tem o primeiro namorado com quinze anos e o pai queria obrigá-la a casar porque tinham *aprontado*. Com dezessete anos, conhece o marido na pensão em que o irmão morava. Conta que tinha a intenção de fazer magistério, mas como decide *morar junto* com o namorado e esse a proíbe de continuar os estudos abandona a idéia. *Aí apaixonada, sabe como é que é né? Larga a escola pra segundo plano...*

Joana conta que nesse período já desejava engravidar, mas desconfiava de que não pudesse, pois há algum tempo tentava e não conseguia. Fez os exames necessários e pediu para que o marido também fizesse. Ele concorda só quando ela ameaça voltar aos estudos. Depois de dois anos de tratamento, Joana engravidou, foi morar no quarto de pensão que o marido morava e teve seu filho lá. Quando essa pensão fechou, eles se mudaram para a Brasilândia.

A mudança para Brasilândia provocou depressão em seu marido e foi um período muito difícil para ela. Segundo conta, tudo isso provocado pela violência da região, situação que até então desconhecia e nunca havia presenciado, mas que depois, acostumou.

Eu nunca tinha visto uma pessoa morta de tiro e aqui, dois dias eu estava aqui e já estava chorando querendo ir embora, porque a (?) policia invadiu minha casa com arma na mão, bandido ficava batendo na minha porta pra pedir cigarro, dinheiro emprestado...

Com treze anos apenas, tinha cursado a Primeira série do Ensino Fundamental. Faz da Segunda à Quarta Série no Mobral e da Quinta à Oitava em um Supletivo. Quando seu filho completou sete anos, decidiu voltar a estudar. Sempre falava desse desejo com o marido e ele nunca

concordava. Volta aos estudos aproveitando uma brincadeira dele que disse '*se você quer tanto vai*', no mesmo dia ela se matriculou.

Desde criança Joana sempre gostou de estudar, *tinha facilidade em aprender as coisas*. Fala do desejo de ler tudo, de sua mãe analfabeta e do incentivo do pai, que comprava os livros e fazia questão de que todos aprendessem. Quando ela ingressou na escola, já sabia ler e escrever.

Retomando os estudos, Joana termina o Ensino Médio e em meados de dois mil decide fazer faculdade. Matricula-se em um cursinho e conta suas intenções ao marido apenas ao concluir. Joana vai para a faculdade mesmo com as ameaças de o marido abandoná-la.

Faz faculdade de Letras, pós em Psico-pedagogia e uma segunda faculdade em Complementação Pedagógica. Para tanto, se planejou financeiramente para se caso não estivesse trabalhando, ter recursos para continuar pagando a faculdade.

Às vezes eu ficava de segunda à sexta sem ver meu filho, só via ele dormindo, porque eu queria juntar, antes de entrar na faculdade, eu consegui juntar seis meses. Aí eu falei 'se eu ficar um ano desempregada eu tenho dinheiro pra bancar e eu não preciso trancar'.

Joana relata que sempre trabalhou, inicialmente cuidando dos irmãos, depois de babá, faxineira e, para ter as mensalidades da faculdade, como operadora de telemarketing e digitação.

Falamos então sobre sua escolha pela educação. Ela conta que achava que tinha *jeitinho pra educadora* desde pequena *quando cursou a primeira série e já sabia o livro inteiro e também por cuidar dos irmãos mais novos*.

Ela relata que *não tinha envolvimento nenhum* com os trabalhos na Comunidade Bela Vista, que tinha medo de freqüentar a localidade, inclusive não acompanhando as melhorias que o local teve ao longo dos últimos anos. Foi seu filho, que em 2003 freqüentava o Projeto Piloto Agente Jovem, que lhe contou sobre as mudanças, mas ela resistia em acreditar.

Em uma das atividades do projeto Piloto, falou-se sobre o projeto Jovens Urbanos e da necessidade de educadores. Seu filho comunicou que ela cursava faculdade e que no momento estava desempregada. A coordenadora do projeto na época foi até a sua casa, deixou o projeto para que ela lesse e, depois de esclarecer algumas dúvidas por telefone, convidou-a para uma reunião que aconteceria no dia seguinte.

Nessa reunião, ela manifestou interesse em trabalhar no projeto, mas que precisaria de uma formação, pois nunca tinha atuado como educadora. O líder comunitário, que coincidentemente foi seu professor de Filosofia no Ensino Médio, explica que estava prevista uma formação pela instituição proponente.

O Projeto Jovens Urbanos foi sua primeira experiência como educadora e, segundo sua avaliação, era mais difícil que o Agente Jovem, pois era *mais rígido em matéria de relatórios e encontros*. Conta que o primeiro dia com os jovens *deu até tremedeira, e aí o que é que eu faço?!* Como a outra educadora também estava insegura, decidem juntar a turma e trabalham assim por duas semanas. Diz que gostou da experiência, mas que atualmente prefere trabalhar sozinha.

Joana relata que no início do projeto Jovens Urbanos não compreendia o *jeito lúdico* do trabalho proposto e fala de sua expectativa por algo mais *direto e objetivo*. Avalia positivamente a experiência, pois *ninguém da equipe tinha experiência* e destaca como aspecto mais significativo da formação recebida, o hotel cinco estrelas e a fartura de comida.

Joana ressalta também que a remuneração do projeto foi boa, mesmo a verba sendo dividida²⁶ com outra educadora, pois *se trabalhava meio período e não eram todos os dias, eram três dias em sala com os jovens e um de planejamento que não tinha dia certo*.

²⁶ Em função de um acordo feito entre Associação e o CENPEC, em vez de serem duas turmas do projeto Jovens Urbanos, cada uma com duas educadoras, formaram quatro turmas com uma educadora em cada e, segundo Joana relatou, a remuneração foi dividida ao meio.

Em 2005, na segunda versão do Projeto Jovens Urbanos, a organização proponente se encarrega do processo seletivo dos educadores e Joana não é aprovada. Diz que ficou feliz com a notícia e que *realmente já queria sair*, estava dando aula em uma escola e por isso não queria continuar no projeto, pois ficaria *muito puxado*. Pensa em ficar até conseguirem outro educador, pois a Associação *não quer ninguém de fora*, isto é, que não seja da Comunidade Bela Vista.

Fala que é muito *tímida e certinha* e que evita falar quando alguém tem uma dúvida ou um comentário semelhante. Diz que isso tem relação com sua infância, *fui criada sem poder falar, quando falava apanhava*. Apanhou muito da mãe, *todo dia*, mas não lembra de ter apanhado do pai. *Eu tinha medo de falar*.

Em função da timidez e da dificuldade de falar em público, sentia dificuldade quando recebia visita de supervisão da organização proponente do Projeto Jovens Urbanos. Ao final da primeira versão, critica o modelo do acompanhamento proposto pela organização, em que os jovens deveriam desenvolver um projeto na Comunidade Bela Vista sem a presença do educador, apenas com o acompanhamento de um assessor esporádico. Acredita que o educador deve permanecer junto, pois o jovem está acostumado a ele. *Se o educador sai, ele [o jovem] se perde*. Faz essa avaliação para o CENPEC, mas não em reunião, só com algumas pessoas com quem *tinha intimidade*.

Acredita que a timidez, a dificuldade de falar em público e o fato de *não ser tão brincalhona*, foram os motivos que fizeram com que não passasse pela seleção, mas diz que acredita que os desentendimentos entre a equipe também podem ter contribuído.

Mesmo com reuniões de equipe, diz que todas as decisões tomadas são muito centralizadas. Ela aponta como causas da avaliação negativa que os jovens têm a respeito de seu trabalho a existência de tensões na equipe das quais eles tomaram conhecimento bem como a rigidez de sua postura em relação à disciplina do grupo, que considera maior do que a de outras educadoras.

Ao não ser selecionada para o projeto Jovens Urbanos, assume uma turma do Agente Jovem e, após entrar em conflito com a equipe, também sai desse projeto. Faz um acordo com a Associação e vai atuar em uma turma do Agente Jovem desenvolvido em uma associação comunitária parceira - Jd. das Flores.

Por ser mais distante de onde mora, deixava as atividades prontas para outro educador fazer com os jovens, mas *não funcionou ele só lia o que eu tinha deixado escrito e dispensava os jovens*. Mesmo o local sendo distante vai para a Oficina *para os jovens não dispersarem. É preciso ter atividades e o educador estar presente para o jovem não largar*.

Em março de 2006, ela volta para assumir uma turma do Agente Jovem na comunidade ao mesmo tempo em que aceita o convite do líder comunitário para a coordenação da segunda versão do Projeto Jovens Urbanos.

Esse convite foi feito, em sua opinião, de forma muito confusa. Ela e o líder comunitário indicaram outra educadora da equipe para a coordenação que fica feliz com a notícia e a divulga na comunidade. Porém a organização proponente não aceitou que essa educadora deixasse o trabalho que desenvolvia com os jovens. O líder comunitário achou por bem retroceder nesse convite e chama Joana para tal função, pois a organização proponente não interferia na escolha do coordenador.

Inicialmente ela não aceita, pois teme dificuldades que enfrentará na função, mas acaba por assumir a coordenação. As circunstâncias em que esse convite foi feito e aceito geraram tensões entre a equipe que, segundo conta, dificultou o desenvolvimento de seu trabalho.

Para ela, coordenar é ser responsável por toda parte burocrática, *fazer um acompanhamento das atividades dos educadores*. Segundo ela, a imagem que os jovens têm da coordenação é *aquela que vai só dar bronca, chamar atenção*, de um menino ou do grupo inteiro o que, de alguma forma, ela faz e acredita ser o papel de coordenação. Também deveria acompanhar as atividades do assessor²⁷ junto aos jovens para o desenvolvimento das atividades na comunidade, pois *ele marca mais horas para o CENPEC do que realmente trabalha*.

Explica, por exemplo, que no início do projeto Jovens Urbanos, eram cadastrados sessenta jovens, mas que muitos saíram ao longo do ano. Isto também acontece com as turmas do Agente Jovem. Segundo relata, *muitos jovens largam, porque arrumam emprego e também porque não há motivação, os jovens não se motivam sem o educador²⁸ e sabem que, mesmo faltando, continuam recebendo bolsa*.

Relatou que não existe um acompanhamento dos adolescentes egressos, mas que sabe, por *ser vizinha dos jovens*, que muitos saem para trabalhar em lava-rápido, supermercado ou construção civil.

Com relação à bolsa, embora fosse encargo da equipe o descadastramento dos jovens, afirma que fazia isso apenas quando julgava necessário: *uma vez eu liguei para descadastrar alguns jovens, pois eles estavam aprontando demais*. Com isso acredita que *eles começam a respeitar e levar mais a sério*.

²⁷ Profissional contratado para orientar o desenvolvimento das atividades previstas pelo projeto Jovens Urbanos de forma esporádica no período de seis meses em que os jovens devem implantar uma ação comunitária.

²⁸ Refere-se ao período de seis meses previstos pelo projeto Jovens Urbanos em que o jovem não teria mais as atividades regulares com o educador, somente o auxílio de um assessor contratado para orientar as atividades esporadicamente.

Afirma não gostar da coordenação, *eu gosto de ser educadora, de ficar com o jovem: fazer atividade, brincar*, mas diz que precisa resolver a questão da coordenação. Como educadora diz que *tem horas que é mais boazinha, tem horas que não*. Diz que é chata quando está com dor de cabeça e que compartilha *seus problemas* com eles, pois tem essa liberdade por conhecê-los há muito tempo.

Comenta que saiu da coordenação em 2007 e que a equipe vai experimentar a coordenação coletiva (cada mês uma educadora assume a função), mas acredita que o jovem precisa de uma única referência. Sugere outra educadora, mas fala que é procurada tanto por eles, quanto pelas outras educadoras. A procura gira em torno de problemas disciplinares e /ou financeiros. Acredita que com todos esses desentendimentos os jovens *ficam muito perdidos*.

Joana se alongou nos relatos sobre o que tinha vivenciado no Projeto Jovens Urbanos e agora no Agente Jovem. Embora tenha assumido uma turma desse projeto, sua fala centrou-se em seu papel de coordenação e como ela mesmo disse, *preciso resolver essa questão da coordenação*. Percebi que em todas as vezes que perguntei sobre sua prática direta com os jovens, as respostas eram genéricas.

Ao voltar a falar sobre o seu papel de coordenadora, diz que está preocupada, pois acredita que os *jovens ficarão abandonados* caso saia do projeto. Não quer que o projeto acabe, pois *o número de jovens que usam drogas diminuiu* e ele tira *o jovem da criminalidade*. Após essas colocações, Joana literalmente encerra o encontro...

Então esse trabalho, mesmo que você não consiga chegar a todos, ou a metade, mas eu acho assim, um jovem, dois jovens, se eu tiro ele do mundo do crime, vale a pena! É uma vida que eu ajudo a ser salva! E vamos acabar com essa conversa que eu estou atrasada!

Embora não tenha conseguido chegar literalmente ao tema – autoridade e participação – em sua fala existem pistas a esse respeito, mas senti a necessidade de um novo encontro para tratarmos de forma mais

direta sobre esses temas. Agradeço sua colaboração e agendamos um novo encontro para a semana seguinte...

Vanessa

Segunda educadora a ser entrevistada, Vanessa não estava no Centro Comunitário quando cheguei. Perguntei por ela na Cooperativa e na Creche, mas não sabiam informar. Roberta estava em atividade com os jovens e me convidou para esperar assistindo ao seu encontro. Vanessa chegou e se desculpou pelo atraso falando que teve que se organizar para deixar o filho na creche enquanto conversasse comigo. Fomos para a sala de informática no Centro Comunitário e, depois, por solicitação de Roberta, mudamos para uma pequena sala usada pelos educadores.

A conversa foi muito descontraída, nos envolvemos com as histórias contadas inclusive, em alguns momentos, principalmente quando tratou de alguns períodos difíceis de sua vida, do passado e atuais, pessoais e profissionais, Vanessa se emocionou muito e também me sensibilizou...

Vanessa, 35 anos, é de uma família numerosa, são doze irmãos, sete mulheres e cinco homens. Todos moram próximos, em uma localidade vizinha à Comunidade Bela Vista.

Trabalhou desde 1997 na creche por indicação da diretora na época. Foi convidada porque fez magistério e já trabalhava em uma escola que, segundo ela, também era muito pobre.

Para ela, o trabalho de coordenadora *não é direto com as crianças*, tem que *fazer de tudo: ajudar no planejamento, limpar as salas e assumir turma caso alguma professora falte; não tem hora de almoço; tem que participar de várias reuniões e é muito estressante.*

Conta que teve depressão por duas vezes, em função do trabalho na creche, pois de forma geral se sentia bem, *só chorava quando falavam da*

creche ou alguma coisa relacionada ao trabalho. Não se sentiu valorizada; não concordava com algumas coisas que aconteciam. Também sentiu muita pressão, pois tinha que dar conta de muita coisa, além de ter sempre uma postura de engolir, ao invés de brigar.

Inicia tratamento psicológico e sente os bons resultados: pode voltar a trabalhar, mas decide que não quer mais a creche. Em função disso, começou a trabalhar com os jovens. No começo diz que assumiu a turma de jovens *obrigada*, mas não queria sair da comunidade, pois segundo ela, a *comunidade vicia*.

Porque é assim, eu comecei a trabalhar com eles porque eu não suportava mais ficar lá (...) Foi assim, no começo foi meio obrigada. Como assim? Porque eu não queria mais a creche, mas eu não queria sair dessa comunidade, parece que você vicia (...).

É convidada pelo líder comunitário para trabalhar como voluntária no Piloto Agente Jovem, em 2003, para ensinar artesanato.

O que me ajudou muito esse tempo todo foi a terapia que eu fiz de artesanato, então se eu puder fazer isso e passar o que eu aprendi para os jovens, para mim eu vou estar fazendo uma coisa que eu gosto e ao mesmo tempo vou estar colaborando, aí eu comecei a trabalhar no projeto assim (...)

Quando aceitou entrar no projeto, engravidou do segundo filho e teve que ficar de repouso a partir do quarto mês. Teve nova depressão e não conseguiu voltar ao trabalho. Quando ia dar abandono de emprego, fez um acordo com a Associação, voltou a trabalhar com os jovens e conseguiu pagar seu terreno.

Estudou Pedagogia por seis meses, mas parou quando saiu da creche e não teve dinheiro para pagar a faculdade. Lamenta, pois desejava continuar, *o tratamento psicológico não atrapalhava e se sentia bem com as aulas*. Teve oportunidade de voltar a estudar, mas com o recurso preferiu comprar o terreno para construir sua casa.

Seu marido tem atividade profissional que às vezes o obriga a viajar. Em uma dessas viagens, Vanessa relata que *teve que sair da depressão, pois seus filhos dependiam disso, tive que segurar a barra e voltei a trabalhar*, meio período na creche e o outro período com artesanato.

Conta que passou por situações de violência: *bandido armado, tiroteio, encontrar pessoas mortas* e, em função dessas situações, sua família não queria que ela fosse trabalhar na comunidade. Mesmo assim ela decide ir e diz que fez amizades, conheceu melhor as pessoas e por isso não aconteceu e não aconteceria nada com ela ou com sua família; diz que viu algumas das crianças com que trabalhou crescerem, *virarem rapazinhos e, por isso, pegou amor*.

Vanessa não falou muito sobre os seus estudos, relatou que, sempre estudou, foi reprovada por duas vezes na quinta série, segundo ela, por ter que cuidar dos irmãos. Parou de estudar apenas quando terminou o colegial.

Ela estudou em uma escola da região que atualmente é freqüentada por alguns jovens dos projetos. Foi na escola que, segundo conta, sofreu o *primeiro baque da vida*, quando estava no Segundo Colegial, aos 19 anos, *teve uma tragédia na escola*, uma grande amiga foi baleada e morreu. Vanessa ficou doente, parou de trabalhar, mas na época não soube que teve depressão.

Começou a trabalhar fora desde os treze anos. Trabalhou como recepcionista, secretária, mas desde os onze anos já cuidava dos cinco irmãos menores. *Tinha que fazer almoço e jantar para todos e fazer dormir*. A mãe sempre trabalhou muito, *então um filho crescia já cuidava do outro*. Lembra que em função da mãe trabalhar o dia todo, só comiam à noite, *um ovo tinha que render e repartir com todo mundo*. Como o pai era pedreiro, não tinha renda fixa, *tem meses que tem dinheiro e meses que não*.

Na infância lembra que brincava *de casinha, teatro* e que *era muito bagunceira*. Diz que seu pai era muito bravo e, por isso, apanhou muito. Sobre sua juventude, Vanessa relata que *namorou muito*, desde os treze

anos e sempre teve medo do pai e dos irmãos descobrirem seus relacionamentos. Conta que ele *prendia muito* e, por isso, conhecia seus namorados quando ia para a igreja com sua irmã mais velha. Fazia parte do grupo de catequese e eram nessas ocasiões que namorava.

Também freqüentava festas, *bailinho na rua*, quermesse na rua da igreja e da escola. Lembra que se reunia com suas colegas de escola para fazer trabalhos e que tentavam terminar rápido para *baterem papo*. Conta com detalhes sobre alguns de seus *amores de juventude* e parece se divertir muito com essas lembranças. Fala de como conheceu seu marido e lembra dessa época como sendo engraçada, divertida, pois a casa era pequena, muitos irmãos namorando e não tinha espaço para o pai assistir à TV e, por isso, podiam sair.

Resume sua Infância e Juventude: *era difícil, teve bastante coisa, foi bem legal!*

Aprendeu sobre sexualidade apenas quando casou, até então nunca havia ido a um ginecologista, tinha vergonha, medo da relação sexual, acreditava que na primeira relação já engravidaria. Conta que sua mãe nunca falou nada sobre menstruação (achou que ia morrer quando menstruou a primeira vez), e que ela escondia todas as suas gestações até o momento do nascimento da criança e, por isso, quando nascia um irmão era um *choque!* O que aprendeu foi com as irmãs mais velhas, com o marido e como disse, *na vida mesmo!*

Em função disso, relata que procura ensinar *coisas sobre sexo* para os jovens, principalmente para as meninas com quem diz ter mais afinidade, para ela os meninos a consideram chata por falar demais. Esses assuntos aparecem em conversas particulares, porque *elas criam confiança*. Segundo relatou, usa sua experiência de vida para contar aos jovens, *a lição de vida de explicar as coisas para eles não está nos livros, e eu falo 'gente isso eu não sei, mas eu posso saber! Procurar saber, procurar ir atrás'*.

Às vezes eles me perguntam coisas que eu não tenho resposta na hora, mas eu falo 'depois a gente conversa', e eu falo 'é igual a vocês, não é tudo que eu sei'. Eu sempre deixo isso bem claro 'gente eu estou aqui para aprender junto com vocês', 'eu não sou melhor do que ninguém'.

Não tem jeito de brigar com os meninos, não sou assim e não quero ser assim! Quero ser jovem como eles, ficar batendo papo. Ser igual a eles no sentido de não ser melhor do que eles, um respeitar o outro. Fala para eles quando não está bem, compartilha alguns problemas pessoais, pede e consegue mais tolerância. Às vezes grita com os meninos, mas não gosta e procura não fazer isso.

Gosta de trabalhar com textos, ler ou pedir que leiam, mas não avisa sobre essa atividade, pois os jovens não gostam, eles têm medo de errar, dos outros rirem. Procura ler textos que passem uma mensagem, tem alguma reflexão e pede para que os jovens se coloquem, expressem suas opiniões, falando que o projeto pode ser visto como uma preparação para o vestibular ou entrevista de emprego.

O material que usa conseguiu com uma irmã e os tem como segredinho, não empresta para as outras educadoras, pois tem medo de perdê-los, são uma raridade. Bate palma, elogia quem tem iniciativa e fala da importância, como forma de incentivo, além de valorizar o esforço deles. Incentivou os jovens no artesanato sugerindo, por exemplo, que alguns trabalhos fossem enquadrados e decorassem o Centro Comunitário.

Sobre esse espaço, Vanessa considera-o intocável, e por isso, gosta do Barracão. Gostaria de transformar o Barracão em um espaço para os jovens e diz que lá pode ser o espaço dos jovens, nosso espaço.

Para ela, embora tenham reuniões para as decisões burocráticas, muitas vezes a equipe tem opiniões divergentes e o que é decidido não é consenso, o que não concorda.

Para ela, a juventude de hoje é muito diferente da sua, eles têm mais liberdade: podem sair, não têm horários rígidos e, enfrentam os pais quando contrariados, postura inadmissível quando mais nova. Para ela, a juventude é

uma fase que se quer liberdade, quer conhecer as coisas; é melhor conhecer da melhor forma do que da forma errada, exemplifica com uma situação que vivenciou com uma jovem do projeto.

Teve uma menina que falou ‘Vanessa, vamos conversar?’ Eu falei ‘vamos’, ‘eu faltei tal e tal dia e minha mãe vai vir aqui para saber e eu estava na casa do meu namorado, o que eu vou fazer?’, eu falei ‘tem que falar a verdade. Eu posso te ajudar é falar como você é aqui, porque você é participativa, ajuda bastante’, ela ‘então se minha mãe vier aqui você confirma isso?’, ‘lógico, eu vou dizer a verdade, quando você está aqui você é participativa’, ‘então tá bom’.

Conversamos então sobre o que seria ser participativa, e o próprio sentido de participar para ela.

O que é ser participativa para você? É fazer as atividades, é ter a iniciativa, de ver alguma coisa e ‘poxa, eu posso fazer, eu posso tirar aquele copo e lavar’, sem alguém falar ‘Vanessa faz isso’, e tem uns que têm essa iniciativa, ‘hoje a atividade não está legal, vamos mudar’, tem uns que falam isso para mim e eu acho legal. Eu quero que eles falem. (...) Porque eu gosto de movimentar as coisas, eu gosto que eles tenham iniciativa.

E você acredita que ter essa iniciativa é participar? Tem mais alguma coisa? Ah! Eles não faltarem, quando eu percebo que tem um jovem que não vem, mas me dá satisfação, eu acho isso tão importante, tão legal, porque ele valoriza o projeto (...) eu vejo a participação deles em coisas simples, dar uma limpada, tirar o copo do lugar.

Acredita que a opção pelo artesanato tenha sido a melhor escolha, não só para ela, mas para os jovens também.

Nem todos os jovens faziam o artesanato e ela não obrigava quem não queria, mas fez um combinado de que se houvesse bagunça e desperdício do material, eles arcariam com essa despesa. Isso, segundo conta, mudou o comportamento do grupo e esse passou a produzir mais. Participaram de uma feira de artesanato vendendo seus produtos e isso também estimulou o grupo. Para ela, a participação em feiras de artesanato é uma atividade que dá certo com os jovens, mas só participaram de uma no Projeto Piloto, por falta de recursos.

Para participar da feira, não tinha condições de fazer as coisas então

levou os jovens para a casa da mãe, organizou pequenos grupos enquanto o restante ficava na quadra. Disse que nessa época, os jovens não chegavam atrasados. *Fazia lanche, café, bolo e os jovens ficavam felizes com isso.* Acredita ser importante fazer esse *mimo* para eles porque a maioria nunca teve e *se a pessoa percebe que é bem acolhida se esforça mais, se interessa mais.*

Diz que no começo é difícil trabalhar com artesanato, mas depois eles gostam e se interessam. *No começo eles tinham vergonha, eles falam 'ah, eu não sei fazer isso', de um fazer feio e o outro rir, eles têm muito isso de querer ser melhor e se eles acham que não vão conseguir eles não querem nem tentar, eles não acham que têm capacidade, mas todos eles têm!*

Quando a maioria estava produzindo e gostando não tinha mais recursos para material e os jovens foram sendo dispensados nesse dia. Em sua opinião, *as coisas no projeto saem de última hora, o recurso ou não sai a tempo ou não sai.* Ainda sobre a falta de recurso, fala que gostaria de ter uma barraca na festa junina para vender os produtos, parte do dinheiro ficaria com os jovens e outra parte para investir no projeto.

Disse que gosta de trabalhar com artesanato, *você pega confiança e pode ir falando as coisas.* É a confiança que os jovens depositam nela que *dá esperanças no trabalho.* *Os jovens dão energia,* diferente da creche, *não precisa do elogio do líder comunitário ou outra pessoa,* sente-se reconhecida pelos jovens e consegue perceber que seu trabalho tem resultados com eles.

Assumir o grupo de jovens foi maravilhoso porque você pode falar alguma coisa para ajudar, sempre gostou de falar e ajudar as pessoas, disse que aprendeu com o espiritismo que *poderia ajudar os outros não só com coisas, mas com palavras.*

Não considera problemático trabalhar com jovens, ressalta que a única grande dificuldade que encontra é a falta de recursos e que o resto *são tudo pequenininho, não tem grandes complicações.* Conversamos então sobre a questão da autoridade em sua prática educativa.

E com relação à autoridade no seu trabalho, como é que você vê essa questão da autoridade? Eu tenho problemas com alguns, a maioria me escuta bastante. O que é autoridade para você? Ai nossa que difícil! Ah! Autoridade eu acho que é eles saberem os limites, olha eu tenho esse limite, você tem o seu, então cada um com seu espaço. Não precisa ficar gritando, não precisa ficar xingando, se alterando. Vamos cada um fazer sua parte...

Vanessa considera-se uma autoridade para os jovens...

E você é essa autoridade para os jovens? Acredito que sim! Eu dou risada com eles, tem horas que eu falo 'nossa esse trabalho é maravilhoso', e tem hora que eu fico brava (...)

E acredita que a forma de autoridade é *na amizade*, por compartilhar com os jovens seus estados de ânimo e é correspondida pelos jovens...

(...) um é agressivo, mas quando eu sou mais firme ele já fala 'a Vanessa não está brincando', então eles percebem o dia que eu não estou bem, 'olha gente, eu hoje eu não estou bem, vamos procurar ser mais tolerantes comigo, eu com vocês' (...) É dessa forma que você tem autoridade? É, é na amizade!

Vanessa conta como se dá sua relação com os jovens, como ela conhece os jovens, como estabelece respeito, confiança e faz os combinados com sua turma.

Para ela, existe uma divergência entre as educadoras com relação a alguns critérios de conduta para com os jovens, por exemplo, permitir que um jovem de outra turma participe da atividade, alguns combinados com eles são diferentes (entrar atrasado), elas discordam e discutem na presença dos jovens.

Acredita que os critérios devam ser diferentes para cada situação e, com relação aos atrasos, acredita ser mais importante deixar o jovem entrar atrasado do que *perder* o jovem.

Não existe conseqüência para quem atrasa ou falta no projeto. Ela defende que os atrasos/faltas deveriam ser descontados do jovem e essa diferença ser investida no projeto. A prefeitura e a instituição dizem que isso não é possível, mas ela acredita que seja. Parece que o convênio não prevê

'punições', só o desligamento após um número específico de faltas. Ela e os jovens que frequentam assiduamente, sentem-se prejudicados.

Fez uma discussão com os jovens sobre os critérios das faltas mesmo isso não tendo conseqüências. Conta que os jovens não participam das discussões sobre o projeto: planejamento, desenvolvimento e avaliação, só os combinados do dia-a-dia. Faz esses combinados com quem está na sala e quem faltou arca com essas decisões.

Para ela, ter assumido a turma de jovens a deixou com mais tempo para a família e ela decidiu não extrapolar os horários de trabalho para não adoecer de novo. Diz que atualmente sofre menos porque não se envolve tanto, só ajuda como pode (fez artesanato para ser rifado). Ainda discorda de algumas posturas, mas procura não interferir nas decisões. Mesmo assim, ainda sente-se culpada por ver que *a instituição 'perde' a oportunidade de ajudar as crianças.*

Nossa conversa termina com ela falando de outros projetos, da relação conflituosa que está vivendo com a Associação e dos problemas pessoais que tem vivido em conseqüência disso.

Roberta

Terceira e última educadora a ser entrevistada, Roberta já me aguardava na creche quando cheguei para a entrevista. Fomos para a sala de informática do Centro Comunitário que não estava sendo utilizada. Roberta falou que poderíamos conversar por muito tempo, pois nosso encontro era seu único compromisso da tarde.

A conversa foi animada, Roberta tem uma fala firme e animada. Contou sobre sua infância, juventude, trabalho e muito de seus amores que parecem ter tido muita influência nos rumos que sua vida tomou, inclusive profissionais. Sobre esse aspecto, também centrou sua fala em avaliar os

projetos, principalmente o momento de mudanças e de conflito que a equipe estava passando.

Roberta, 36 anos, é filha de uma segunda relação do pai, foi abandonada pela mãe e criada pela avó paterna com auxílio de uma tia. Diz que atualmente consegue entender a atitude de sua mãe, mas que, quando soube de sua adoção aos sete anos, não foi fácil.

Relata que sua mãe adotiva e sua tia são muito queridas, mas em função da acentuada diferença de idade existe um conflito de geração muito grande, por exemplo, cita que não soube nada sobre menstruação e, quando aconteceu, pensou que tinha câncer e iria morrer.

Fala que sempre gostou de leitura e que esse gosto começou com a escola, pois sua mãe adotiva é analfabeta, porque *em seu tempo mulher não podia freqüentar escola*. Mesmo assim, diz que ela *sabia ler*, que pegava livros emprestados, porque não tinha condição de comprar e, à noite, 'lia para ela', *na realidade ela contava histórias de quando era pequena, de assombração, casa mal assombrada e 'eu viajava' nas histórias*.

Conta que, mesmo com uma situação financeira difícil, nunca passou por necessidades e não lembra de ter apanhado. Diz que nunca pôde ter amigas, *só ficava eu, ela e minha tia, ela não queria que eu me misturasse com as pessoas*. Fala que sua lembrança de diversão na infância era ir com sua mãe adotiva ao cemitério toda semana, que hoje parecia estranho, mas na época gostava.

Começa a trabalhar com dez anos fazendo peças com pirógrafo e pipas para um senhor. Ganhava pouco, mas com o dinheiro comprava roupa e lanche na escola. Achava que precisava trabalhar para ganhar dinheiro, então trabalhava de manhã e estudava no período da tarde.

Sempre fui muito envolvida com as atividades da escola: teatro, concursos, jogava bola, fazia bagunça, biblioteca. Conta que adorava ficar na escola em razão das amizades. Como as atividades eram na escola, sua mãe adotiva deixava que as freqüentasse, tinha dia que eu ficava o dia todo na escola.

Com treze anos começa a trabalhar em uma lanchonete *fast food* e, por isso, *era dona da minha vida*. Relata que foi procurar trabalho, pois sua mãe adotiva queria que ela parasse de estudar na oitava série, se ela quisesse continuar *teria que se virar*. Com quinze anos trabalha como escrituraria em um Banco e, com o dinheiro, ajudava em casa além de comprar roupas e sapatos.

Fez curso técnico de contabilidade, porém não terminou. Também saiu do trabalho no Banco quando conheceu o primeiro marido e, para acompanhá-lo, muda de estado. Nessa época passa por dificuldades financeiras que nunca tinha vivenciado e, em função dessa situação, separa-se. Conta que a *história enrolada* com o esse marido durou dois anos e foi com ele que teve o primeiro filho, mas não se sentia ainda preparada para a maternidade.

Começa a participar do Movimento de Moradia do bairro onde morou por quatorze anos. Por estar desempregada, começa a *vender meia fina* e trabalhar em um consultório dentário. Achava monótono este trabalho e, por isso, decide entrar no movimento.

No Movimento tornou-se líder de um grupo, começou a participar de manifestações e de congressos, mas que se sentiu 'usada' para *liderar a massa* de acordo com os interesses dos dirigentes do movimento; por isso discordou de algumas atitudes e brigou com as lideranças do movimento.

Foi no movimento que conhece o segundo marido e, assim como fez com o primeiro, acompanha-o para outro estado. Ele exige que ela pare de trabalhar, *mulher que trabalha fora é vagabunda* e ela engravida do segundo filho. Começa a fazer crochê para vender e conseguir dinheiro, pois o marido volta para São Paulo e o dinheiro que mandava não era suficiente.

Tem o segundo filho, volta para São Paulo e também a trabalhar, pois *a situação estava ruim*. Engravidada do terceiro filho e, antes de saber que estava grávida, seu marido vai embora. Novamente passa por dificuldades financeiras.

Relata que a terceira gravidez foi a pior, porque não aceitava, sua saúde estava ruim e não tinha dinheiro. Volta a morar com a tia e a mãe adotiva que a ajudam. Descobre que tem câncer no útero e que deveria fazer tratamento, *minha mãe achava que eu ia morrer e que meus filhos iam ser criados pela FEBEM, olha o otimismo... Foram as piores épocas da minha vida*. Fala que quando saísse do hospital sua vida mudaria e considera que mudou...

Quando saiu do hospital, conheceu a Creche e o líder comunitário, porque foi procurar vaga para seus filhos. Conta sua história para ele, consegue a vaga e torna-se uma mãe voluntária: *participava das reuniões da diretoria, ajudava na cozinha e em tudo que precisava*.

Nesse período trabalhava como manicure, *quando apareceu o Projeto Jovens Urbanos*. No início não queria aceitar em função da inexperiência, mas foi explicado que ela passaria por uma formação prevista pela organização proponente, que a remuneração era boa e ela só precisaria trabalhar meio período.

Diz que *tudo que sei devo a essa coordenadora* (orientação pedagógica e informática), pois as outras educadoras tinham faculdade e ela não, *mas nenhuma tinha experiência prática*.

Aceita o convite e diz que a formação *foi maravilhosa*, ressalta o local, a comida, as dinâmicas de grupo. Decide ser educadora depois dessa formação.

E aí eu fui na formação, eu não ia ficar como educadora, mas foi tão legal a formação do Cenpec que eu falei 'quero ser educadora!'

Ficou animada com as novas possibilidades e, por isso, procura ajuda do plantão psicológico oferecido pelo Grupo PUC. Afirmou que depois que entrou na creche, *as coisas vão se abrindo*, ficou sabendo sobre assuntos que antes desconhecia, como a própria depressão.

É convidada por um educador do CENPEC a freqüentar suas aulas na faculdade e essa é a primeira vez que entra em uma, encanta-se pelo *clima* da faculdade e decide cursar uma. Entra na faculdade de Assistência Social e fala que tem um bom desempenho, que gosta de ler e isso ajuda muito.

Lembra que o primeiro dia com os jovens *foi horrível, eu tinha muito medo, era insegura*. Com o tempo, disse que os jovens começaram a gostar dela e isso repercutiu também nas outras turmas, com isso avalia que os jovens conheceram seu jeito de trabalhar e preferiram sua *metodologia de trabalho*. Pergunto qual seria esta metodologia e ela responde que é *uma pessoa pesquisadora, procura coisas que vão interessar os jovens e gosta de trabalhar com a realidade*.

Relata que desenvolveu um projeto de horta e se destacou pelo *jeito de trabalhar com os jovens: eu pareço jovem, eu deixo eles fazerem umas bagunças, mas eu vou direcionando para o que eu quero que eles façam*.

O projeto da horta comunitária foi construído em uma viagem que fez com uma turma de jovens formada com adolescentes dos dois projetos (PJU e AJ) especificamente para a viagem. O projeto da horta deveria ser executado no retorno e, por isso, deixa sua turma antiga para *dar conta* desse novo grupo que se formou. Isso gerou tensões entre a equipe.

Conta que na primeira versão do projeto Jovens Urbanos a equipe se reunia de forma mais sistemática para discutir as divergências incentivada pela coordenadora e pelo líder comunitário, mas que na segunda versão as reuniões deixaram de acontecer de forma regular.

Relata sobre o processo *confuso* de seleção da coordenadora e que tinha interesse na função, pois não acredita no modelo de coordenação coletiva que haviam decidido implantar²⁹. *Os jovens vão procurar uma referência e isso vai ficar confuso pra eles.*

Relata que dos cinco projetos comunitários³⁰ propostos pelos jovens apenas um foi concluído e isso é muito ruim para a Associação. Acredita que isso aconteceu, pois não houve continuidade ao seu trabalho quando ela se ausentou por motivos de saúde. Fez essa avaliação com o líder comunitário, mas não institucionalmente em reunião.

Para ela, muito dos conflitos provêm do fato de cada educadora ter um jeito de ver a juventude. Para ela, *ser jovem tem a ver com liberdade, não pode deixar o jovem preso, ele quer se expressar.*

Considera os jovens atuais *muito parados*, diferente do seu tempo de jovem, *eu era mais ativa, saía para reivindicar, atualmente são desanimados*. Relaciona o desânimo da juventude com o videogame e o sedentarismo (assistir TV).

Pergunto o que é participar para ela e ela responde...

Participar é sabe, tem um jovem, e eu estou fazendo uma coisa, por exemplo, artesanato, aí vê que eu estou fazendo já vem e fala, olha eu sei fazer tal coisa e aí já vem e me ajuda.

²⁹ Decidem que a cada mês uma educadora assumiria a função de coordenadora, pois a atual não queria mais desempenhar a função – ver página 52.

³⁰ Como explicado anteriormente, o PJU previa uma formação direta dos jovens por dez meses e outros seis para ele desenvolver um projeto na comunidade. São a esses projetos que a educadora se refere neste momento.

Resumindo, para você participar é ter iniciativa e ajudar aos outros nas tarefas. O que mais? Ah, ter criatividade! Como assim? Eu não sou boa de artesanato, mas você é, então você vai fazer isso e você vai ajudar outras pessoas que também gostariam de aprender, colaborar e não ficar inerte, ou cutucando o outro, brincando.

Diz que, com a sua turma, incentiva a pesquisa e *quem não fez alguma coisa, com ela tem que fazer*. Cita um exemplo de uma atividade com texto que incentiva os jovens *a se mexerem e correr atrás* das coisas que querem. Fala que seu grupo era unido por dividirem as tarefas e trabalharem em conjunto, inclusive ela.

Nesse sentido, diz que gosta de dar exemplos pessoais para orientar os jovens, conta suas histórias e percebe que os jovens prestam bastante atenção. Tem dificuldade com o *machismo dos meninos, eles não querem colaborar no dia de limpeza*. Diz que nesse dia, divide as tarefas para que todos limpem e participa junto para ser modelo.

Ainda em relação ao envolvimento dos jovens com o projeto, acredita que muitos só freqüentam as atividades por causa da bolsa, pois percebem que os projetos não têm muita novidade. Por isso, afirma que *não posso chegar para o jovem de qualquer jeito, tem que fazer um trabalho de sensibilização, de conscientização*.

Iniciamos uma reflexão sobre a autoridade em sua relação com os jovens...

Eu não sou aquelas pessoas autoritárias, sabe? O que é ser autoritária pra você? Você chega e 'você tem que fazer isso, assim, assim!' [imita um jeito rude, áspero, quase gritando], não é assim, tem que ter um jeito de conversar com eles, eu faço assim 'olha você vai me ajudar assim, vai lá e pega um saco de lixo pra mim, por favor, enquanto eu estou limpando', aí quando ele chega com o saco de lixo eu já dou a vassoura pra ele, e vou jogando mais responsabilidades. Eu distribuo tarefas. (...) Agora quando eles passam do limite é a hora da bronca! (...) não, não, tem hora pra tudo, tudo tem hora certa (...) tem as suas regras.

Cita como exemplo algumas negociações que teve com eles, inclusive quando atrasam para as atividades. Com relação a esse aspecto, afirmou

que não consegue impedir que o jovem não entre na sala e, por isso, deixa que ele participe. Outro exemplo citado refere-se ao Dia do Esporte, *tem gente que não faz nada, as meninas que não querem participar me ajudam a preparar o lanche*. Ela gostaria de deixar atividades paralelas aos jogos nas quadras como xadrez, dama, painel, etc.

Acredita que deve trabalhar as habilidades dos jovens e, por isso, precisa conhecê-las e incentivá-las; defende que os jovens também devam conhecer *outras coisas* para descobrir novas habilidades e preferências.

No momento da entrevista Roberta tinha acabado de assumir uma turma do Agente Jovem em função do término do Projeto Jovens Urbanos e, por isso, ainda não conhecia as habilidades e preferências de cada um, mas em pouco tempo, poderia falar de cada integrante desse novo grupo.

1.3. SEGUNDA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS EDUCADORAS

A segunda entrevista foi realizada com duas educadoras, pois uma não trabalhava mais na instituição quando essa foi realizada. Cabe ressaltar que uma das entrevistadas também já estava desligada formalmente da instituição, mas em função de um acordo com a Associação, continuaria com sua turma de jovens até o final do ano.

Nesse ambiente de 'desligamentos', senti que o clima estava tenso e foi muito difícil abordar os temas da pesquisa com essa educadora, pois a necessidade de falar sobre o que estava acontecendo, pelo que passava no momento era explícita e urgente! Foi necessário controlar as expectativas e acolher...

A seguir apresentarei, individualmente, uma síntese do que foi dito a respeito do período que se seguiu entre uma entrevista e outra, as mudanças e outros aspectos mais gerais que foram falados tendo em vista o longo intervalo, e, um segundo momento, um texto único, em que trago o que especificamente as educadoras falaram sobre participação e autoridade.

Roberta

Nossa segunda entrevista foi em uma sala pequena do Centro Comunitário (não disponibilizaram outro espaço), enquanto os jovens assistiam *Tropa de Elite*, *depois desse filme não dá pra ver que o mundo é rosa*. Estava muito calor e barulho... Foi bem difícil!

Pedi para que ela retomasse os acontecimentos desde nosso último encontro no primeiro semestre. Para essa retomada apresentei a ela uma análise inicial que realizei sobre nosso primeiro encontro.

Ela fala que *deveria falar do trabalho*, mas que precisava compartilhar algumas questões pessoais que estavam *perturbando sua vida*: problemas financeiros envolvendo seu primeiro marido e com a mãe adotiva que interfere na *criação de seus filhos*.

Sobre a educação dos filhos e *a educação no geral*, fala que os valores são passados pela família e a responsabilidade da escola é o letramento, isto é, ensinar a ler.

Quem passa valor é a família, escola passa letramento, a escola tem que dar conta da leitura, da parte do letramento, não da educação de valor, isso quem tem que passar é a família. Mesmo ficando pouco tempo... Eu dou exemplo, eu não bebo perto dos meus filhos, não chego bêbada... Quem dá o modelo é a família, todos os outros têm importância, mas o maior valor quem passa é a família.

Nesse sentido, critica as mães que deixam seus filhos para irem trabalhar e que, com isso, não passam os valores fundamentais para as crianças e jovens.

Retoma alguns aspectos do que foi dito na primeira entrevista, detalhando novamente alguns fatos que foram significativos, explicando outros, até falar de sua situação atual, que estava se *desligando da comunidade*, que fez muitas coisas, *ficou sem dormir muitas noites pra resolver coisas do projeto*, que deixou *sua marca*.

Fala que o trabalho com os jovens foi um marco em sua vida, antes

dessa experiência considerava-se preconceituosa e isso mudou. Relata as dificuldades que sentiu em *pegar uma turma no meio do caminho*, pois assumiu a sala da educadora que foi desligada da Associação.

Sobre o trabalho com os jovens reforçou algumas idéias já trazidas sobre sua prática pedagógica no primeiro encontro: que incentiva a participação dos jovens em outros espaços e, nesse sentido, procura estimulá-los a passeios, a freqüentar outros projetos sociais como, por exemplo, o projeto Criança Esperança realizado próximo à comunidade. Fala também sobre seu esforço em tentar mudar a motivação dos jovens sobre a participação nas atividades do próprio projeto.

Com a minha turma faço coisas para eles 'saírem do projeto', de se libertar 'eu tenho que ir porque tem uma bolsa', eu trabalhei pra mudar isso 'eu tenho que ir porque eu vou conhecer outras pessoas', porque eu vou conhecer coisas que vão ser um benefício para mim mesmo.

A partir dessas colocações fazemos uma reflexão sobre o sentido de participação e autoridade que apresentarei posteriormente.

Joana

Nossa segunda entrevista foi na sala de informática do Centro Comunitário. Assim como na primeira entrevista Joana estava com pressa porque tinha muitas coisas para fazer, mas diferente do primeiro encontro, falou que estava *aliviada, mais leve e, muito feliz!*

Apresento a análise inicial que fiz do primeiro encontro e peço que Joana retome o que aconteceu desde então...

Segundo relatou, o motivo pela melhora em sua situação foi ter saído da coordenação, embora tenha permanecido como responsável pela distribuição das bolsas e pela representação institucional na SAS. Para a equipe, no entanto, e *para quem pergunta*, ela diz que quem assumiu a coordenação foi o líder comunitário.

Joana relatou algumas dificuldades que tem enfrentado na educação de seu filho que *não quer saber de nada* e, nesse sentido, faz um 'balanço', da juventude atual. Em sua opinião, a juventude de hoje está mais *liberal*, que eles fazem coisas, como *participar de algumas conversas*, que eram inadmissíveis em sua época. Exemplifica com o que considera uma iniciação precoce das relações sexuais vivenciada pelos jovens.

Eu vejo que os jovens fazem parte do contexto, assim, a criação no Nordeste, meio do mato é diferente de criação na cidade, mas mesmo a criação na cidade naquela época tinha uma questão de respeito, que o pai fala e os filhos obedecem, de determinadas linhas que o jovem pode seguir, hoje a coisa foi ficando muito liberal. O jovem pode participar de todas as conversas, naquela época nas famílias tradicionais, a maioria não podia, não falava de sexo, de menstruação. E até essas coisas das meninas começarem a namorar cedo, de fazer sexo, então está mais cedo do que antes.

A partir dessas colocações iniciamos uma conversa sobre participação e autoridade que será apresentada adiante.

Joana retoma o início de nossa conversa falando que, com exceção dos problemas que tem tido com o filho, o resto de sua vida está tudo *muito bom!* E que estava feliz com o rumo que as coisas do trabalho estavam tomando...

1.4. PARTICIPAÇÃO E AUTORIDADE

Apresento agora especificamente o que as educadoras revelaram sobre as experiências de participação e autoridade nas duas entrevistas realizadas.

Na primeira entrevista, as educadoras revelaram que **participar** relaciona-se a **ter iniciativa**, isto é, fazer as atividades ou outra coisa necessária sem que alguém peça. Essa iniciativa parece estar ligada a aspectos do universo privado, do lar, como *tirar o copo e lavar* ou a ajudar o outro, como *eu sei fazer tal coisa e aí vem e me ajuda*.

É fazer as atividades, é ter a iniciativa, de ver alguma coisa e 'poxa, eu posso fazer, eu posso tirar aquele copo e lavar', sem alguém falar (...). (Vanessa – E11)

(...) eu falei com a minha turma e demos a idéia para a turma da Joana e já nisso a gente vai fazer uma rifa para arrecadar dinheiro e ela concordou também. Porque eu gosto de movimentar as coisas, eu gosto que eles tenham iniciativa. (Vanessa – E11)

Participar é sabe, tem um jovem, e eu estou fazendo uma coisa, por exemplo, artesanato, aí vê que eu estou fazendo já vem e fala, olha eu sei fazer tal coisa e aí já vem e me ajuda. (...) beleza, está participando, porque eu não quero que se transforme de uma hora pra outra, do dia pra noite, mas que comecem a participar e percebam que eles são importantes. (Roberta – E11)

Também está relacionado ao **falar: o que pensa, o que está legal e o que não está**, isto é, de alguma forma **se expor (muito ou pouco)**, dando idéias, opiniões; ajudar os outros nas tarefas e atividades. Isso implica uma **postura ativa, tem que se mexer, não ficar inerte**.

(...) 'hoje a atividade não está legal, vamos mudar', tem uns que falam isso para mim e eu acho legal. Eu quero que eles falem. (Vanessa – E11)

*(...) **E esse ouvir e falar tem a ver com participar**, porque tem que saber ouvir também e o que você falou pode ser útil pro outro também. Às vezes a gente acha que eles não estão nem ouvindo, mas chega lá fora e eles estão fazendo o que você está falando. E aí eu tenho um índice mínimo de gravidez, nesse meu trabalho todo, só uma menina engravidou. (Roberta – E11)*

*Para você participar é ter iniciativa e ajudar aos outros nas tarefas. O que mais? Ah, ter criatividade! Como assim? Eu não sou boa de artesanato, mas você é, então você vai fazer isso e você **vai ajudar outras pessoas** que também gostariam de aprender, colaborar e não ficar inerte, ou cutucando o outro, brincando. (Roberta – E11)*

*(...) **É sim, tem que se mexer!** E eu também não admito aquelas pessoas que fazem o projeto por fazer, por exemplo, amanhã vai ter que limpar a praça, o líder comunitário chega e fala 'amanhã seus jovens vão ter que limpar a praça', 'ué, não pode ser assim', com que base, que metodologia eu vou usar? Eles vão falar que não são gari, eu não posso chegar de qualquer jeito, se eu não fizer um trabalho antes de conscientização, de sensibilização sobre o meio ambiente, eles vão limpar a praça com uma raiva de mim danada! (Roberta – E11)*

***É fazer alguma coisa pra mudar a situação, não ficar parado. Precisa mudar alguma coisa.** Agora eu já estou conseguindo isso, alguns têm mais iniciativa, me ajudam a fazer lanche. (Roberta – E11)*

Para uma das educadoras a participação também tem **relação com indignação**: indignar-se e organizar-se para mudar.

Eu ficava indignada com uma situação e participava das coisas, mas os jovens de agora são diferentes, eu não sei o que fazer para eles correrem mais atrás das coisas. (Roberta – E11)

Disseram perceber uma atitude participativa em **coisas simples** como, por exemplo, a *limpeza e organização do local de trabalho* e, também, *quando os jovens não faltam nas atividades do projeto* e, se faltam, justificam, demonstrando a valorização do mesmo.

Ah! Eles não faltarem, quando eu percebo que tem um jovem que não vem, mas me dá satisfação, eu acho isso tão importante, tão legal, porque ele valoriza o projeto. Agora uns que faltam uma semana e eu 'por que você faltou?', 'ah, tava cansado', esse não está nem aí, tem que dar um puxão de orelha nele. E assim, eu vejo a participação deles em coisas simples, dar uma limpada, tirar o copo do lugar. (Vanessa – E11)

Para **incentivar a participação** entre os jovens, as educadoras disseram que falam da importância de participar para os adolescentes, justificando com, por exemplo, a necessidade de se expor em uma entrevista de trabalho. *Os projetos podem ser um treino para uma entrevista de emprego.* Também buscam na leitura de textos que *trazem alguma mensagem/reflexão* uma forma de incentivo.

Você está dizendo que é importante ter iniciativa, o que você faz para incentivar isso? Eu falo o tempo todo isso pra eles, eu faço sempre uma roda pra conversar com eles. Primeiro eu leio o texto, que tenha alguma reflexão (...).(Vanessa – E11)

Então eu sempre procuro trabalhar incentivando o esforço, valorizando 'olha ele não tem braço, mas está fazendo', para quem é mais perfeito fazer também (...).(Vanessa – E11)

Valorizar o esforço individual dos jovens, levar coisas (atividades) novas e fazer com que outros, principalmente adultos, vejam e reconheçam o trabalho dos jovens como, por exemplo, um jornal que fizeram para os apoiadores italianos ou uma feira de artesanato em que levaram seus produtos, também colabora para que os jovens sejam mais participativos.

Porque eles criam, têm idéias, podem fazer um monte de coisas e isso é maravilhoso. Sabe aqueles que andam com os ombros assim caídos? Não tem incentivo, nada? Eles foram na minha casa, foram participar. (Vanessa – E11)

Agora eu gosto muito de brincar com eles, de participar do que eles estão fazendo. Eu gosto muito de elevar a auto-estima deles, porque eu acho importante que nessa fase parece que nada do que eles fazem é certo. Vê a família assim, 'ah ele não presta, ele é isso, ele é aquilo', então vai colocando isso na cabeça dele, que ele é preguiçoso, que ele é isso, é aquilo..., que não sabe fazer nada, que não vai bem na escola, e isso vai ficando na cabeça deles! (Vanessa – E11)

E eu acho que você tem que trabalhar as habilidades dos jovens, eu tento olhar pras habilidades deles (...).(Roberta – E11)

Eu acho que eu mesmo vou ter que fazer eles serem participativos, eles se interessarem pelo que eu vou fazer, e eu estou nessa busca constante pra trazer coisas novas. E fazer com que eles vejam que o trabalho deles é admirado, que os outros estão vendo, estão admirando. (Roberta – E11)

Na segunda entrevista a participação foi, novamente, relacionada à **iniciativa, não ficar parado** e a necessidade de **mudar alguma coisa** e, também **colaborar** com o outro...

*O que é participar? **É fazer alguma coisa prá mudar a situação, não ficar parado. Precisa mudar alguma coisa. Tem mais iniciativa, me ajudam a fazer lanche.** Como assim? Ah sei lá, é mudar alguma coisa na escola, sei lá, eu falo prá eles, às vezes chega na escola e não tem aula, dentro do que a gente estudou do ECA, lá está escrito um artigo sobre educação, se vocês discutissem em um grêmio ou formassem um grêmio, para falar desses professores que não dão aula (...).*

Pelo o que você está me dizendo, prá participar então precisa mudar alguma coisa? Precisa. Precisa ajudar o outro também, isso eu estou conseguindo e não tem que ficar gritando, brigando, implorando, eles já estão me ajudando, a fazer o lanche, por exemplo, tem muitas meninas que já me ajudam. Agora em relação à escola, eu não vejo eles participando não, fazendo alguma coisa. (Roberta – E11)

Há relação com **diferentes modos de se participar** – com quem está só de **corpo presente**, fazer as atividades por fazer, e **aquele que se expressa**, no sentido de se envolver com o que está acontecendo e, assim como mencionado anteriormente, **colaborar** com o grupo. Aquele que participa, isto é, que se expõe pela fala, *muito ou pouco*, mas fala ao grupo de forma a contribuir com ele.

Participação pode ser com presença, fazendo alguma coisa, dando idéias, aí depende da situação, porque tem vários jeitos de participar. (Joana – E12)

*Então participar tem a ver com presença, com fazer alguma coisa, dar idéias, mas não pode ser 'só de corpo presente'? Aí não, **tem que se colocar, tem que se colocar.**(...) alguém dá uma idéia, não quer explicar, mas deu a idéia, o grupo começa a discutir e **ele participou dando a idéia** e deixou o*

*grupo discutir. Você pode se expor menos ou mais, mas não tem jeito, **tem que se expor**, pode ser muito ou pouco, mas tem que se expor.(...) Mas às vezes tem gente que fala, fala, fala, não deixa os outros falarem, mas no final não disse nada! Então só ele quis participar, mas acabou só atrapalhando e não contribuiu para o grupo. Então a participação tem a ver não só com o se expor, mas fazer isso para colaborar com o grupo? Eu acho que sim, **tem que contribuir...** (Joana – E12)*

A participação deles é diferente, é mais no esporte que é forte nesse grupo, tanto para as meninas quanto para os meninos. No outro era diferente, prá eles tanto fazia o esporte, tinha gente com mais liderança, nesse não. (Roberta – E12)

Como forma de incentivar a participação dos jovens, **falam** da importância deles se mostrarem no grupo de forma gradual, mas lembram que é importante ter apoio institucional para que o jovem seja mais participativo.

Eu estimulo ele [o jovem] a participar, eu falo, não precisa você já ir se expondo, vai devagarzinho... (Joana – E12)

E para os jovens serem mais participativos, se envolverem mais com as atividades? Não depende só de mim, depende também da instituição, ela tem que querer, tem que dar mais apoio. (Roberta – E12)

Na primeira entrevista, com relação à experiência de **autoridade**, a reação imediata ao serem questionadas a esse respeito foi de silêncio, de inquietação, de um certo espanto...

O que é autoridade para você? Ai nossa que difícil! (Vanessa – E11)

Onde então você percebe que existe autoridade? [silêncio] Uma boa pergunta! [silêncio] Não sei! (Roberta – E11)

Uma das educadoras relacionou **autoridade** com **responsabilidade**, mas não soube explicar o que queria dizer com isso...

Então autoridade para você tem a ver com respeito, com o que mais? Com responsabilidade. Como assim? Ah! É difícil falar... (Joana – E12)

As educadoras revelaram que a **autoridade** refere-se a uma **relação**

de obediência (estar por cima) e **de disciplina**: dar bronca, ter regra, impor limites, com relação a esse último aspecto, uma das educadoras ressalta a importância dos *jovens saberem os limites, cada um tem o seu e*, nesse sentido, é importante **ter respeito uns pelos outros**.

Ah! Autoridade eu acho que é eles saberem os limites, olha eu tenho esse limite, você tem o seu, então cada um com seu espaço. Não precisa ficar gritando, não precisa ficar xingando, se alterando. Vamos cada um fazer sua parte...
(Vanessa – E11)

Destacam também que autoridade é **diferente de ser autoritário**, que grita e manda, tem um jeito rude, áspero. Para se ter autoridade é preciso uma relação de confiança e isso se dá quando se sabe ouvir e conversar, *tem que ter jeito para conversar*.

(...) eu não estou fazendo faculdade, mas a lição de vida de explicar as coisas para eles não está nos livros, e eu falo 'gente isso eu não sei, mas eu posso saber! Procurar saber, procurar ir atrás'. Às vezes eles me perguntam coisas que eu não tenho resposta na hora, mas eu falo 'depois a gente conversa', e eu falo 'é igual a vocês, não é tudo que eu sei'. Eu sempre deixo isso bem claro 'gente eu estou aqui para aprender junto com vocês', 'eu não sou melhor do que ninguém'. (Vanessa – E11)

Eu dou risada com eles, tem horas que eu falo 'nossa esse trabalho é maravilhoso', e tem hora que eu fico brava, que tem coisas que saem errado, mas não depende só deles. Depende do projeto, da instituição! (Vanessa – E11)

Eu quero ser jovem como eles, ficar batendo papo. Mas como é isso? Porque você é adulta e educadora deles... mas é igual a eles no sentido de que eu não sou melhor do que eles, 'eu não posso gritar com vocês, mas vocês também não podem gritar comigo'. Tem que ter esse respeito e é nesse sentido que eu estou falando, um tem que respeitar o outro. (Vanessa – E11)

Eu não sou aquelas pessoas autoritárias, sabe? O que é ser autoritária pra você? Você chega e 'você tem que fazer isso, assim, assim!' [imita um jeito rude, áspero, quase gritando], não é assim, tem que ter um jeito de conversar com eles, eu faço assim 'olha você vai me ajudar assim, vai lá e pega um saco de lixo pra mim, por favor, enquanto eu estou limpando', aí quando ele chega com o saco de lixo eu já dou a vassoura pra ele, e vou jogando mais responsabilidades. Eu distribuo tarefas. (Roberta – E11)

Onde então você percebe que existe autoridade? [silêncio]

Uma boa pergunta! [silêncio] Não sei! O que será que é essa autoridade? É difícil pensar nisso, porque a autoridade já está tão embutida na vida da gente e que tem a ver com autoritário [fala enfaticamente] e não combina autoridade com autoritário! Não? Como assim? Não, autoritário é aquele 'rédea curta', 'eu falei e pronto acabou!' Autoridade não! Eu acho que autoridade pode ser amigo. Pode ter a conversa, o diálogo. Eu tenho autoridade, mas também tenho diálogo. Acho que tem a ver com subordinação, mas eu não gosto dessa história 'ah! É subordinado!'. Todo mundo é igual! (Roberta – E12)

Então quando você está falando de diálogo, de conversa, de dar a direção, você está falando de autoridade e quando você fala de repressão, de bater, de quem manda, você está falando de autoritário. É isso? É, eu acho que é uma boa divisão, tá mais claro. Na vida deles tem mais autoritário que autoridade! E eles precisam de diálogo, porque através do diálogo você consegue transformar, a autoridade você quer desafiar [risos], igual eu com minha mãe, 'não vai – vou', 'não pode – posso', e aí eu inventava um monte de coisa, falava que ia pra igreja, pro trabalho, então se for por esse lado da repressão, eles fazem a mesma coisa. Então é melhor você ter uma amizade com seu filho, um diálogo, conversar do que deixar solto... (Roberta – E12)

Autoridade é... É respeito. Apesar que a maioria, principalmente lá no Nordeste, são autoritários. É diferente? É, tem que ser do jeito que eles querem, como eles querem, na hora que eles querem. É isso e não tem argumentação, é isso e ponto! Ou você faz ou você leva uma surra que precisa ir para um banho de salmoura. E isso é autoritário, não tem negociação!

E autoridade? Tem negociação [risos]. Como assim? A gente negocia [risos] assim, por exemplo, a gente pode colocar nosso ponto de vista (...) Autoritário tem a ver com ou faz ou apanha, tem castigo e você falou que na relação de autoridade não tem castigo, dá pra negociar... Dá pra negociar, é pode negociar. Tem a cobrança, mas tem também o benefício. Não tem castigo, eu pelo menos acho que não, quando passa pelo castigo não é mais autoridade... Autoridade tem a ver com isso, com mandar e obedecer? Ah, tem sim, tem a ver com tudo isso, mas eu não me lembro de nada pra especificar assim, não vem nada na minha cabeça. Eu acho que isso também faz parte da autoridade, mas não é isso só não! Porque a pessoa pode ser no trabalho, ter um cargo inferior e ser uma autoridade. Como assim? Explica melhor essa relação... Hum... Não sei! Eu acho que é possível, mas não sei explicar como [risos]. Eu até acho que sei, mas não sei como explicar!

Deixa eu tentar 'clarear', espero que não fique mais difícil! Autoridade tem a ver com respeito, com ficar por cima, com quem manda..., Isso, com quem manda, tem vários jeitos de ser autoridade, ou todas essas coisas fazem parte da autoridade. (Joana – E12)

As três educadoras buscam na **experiência de vida**, os exemplos a serem compartilhados para se estabelecer essa relação de reciprocidade que atribuem a uma relação de *autoridade sem autoritarismo*. Distribuir tarefas/responsabilidades, bem como fazer junto com os jovens algumas das atividades para servirem de modelo, também parece ser uma forma de exercer uma *autoridade na amizade*, como disseram.

Hoje eu tenho uma experiência, porque eu morria de vergonha de falar de sexo e hoje em dia eu falo, falo 'gente vamos usar camisinha', 'vai no médico, mesmo que sua mãe não saiba você tem o direito de procurar um médico, para se orientar, para não ficar grávida antes da hora', e eu dou o exemplo da minha irmã. (...), eu converso com eles, mas as meninas eu sinto nelas um pouco o que eu passei. (Vanessa – E11)

Agora eles até estão usando mais a bola, e quando as duas quadras estão livres a gente divide; até eu que nunca joguei vôlei, tenho medo, pavor da bola, eu estou entrando pra ficar com eles, dou risada, vou do meu jeito. Esta sendo maravilhoso fazer junto! (Vanessa – E11)

Pra mim quanto mais eu puder saber deles mais eu vou entender eles. Não ter aquela postura 'ah, eu sou educadora, então não posso isso, não posso aquilo', não eu quero mais, eu quero estar com eles, participar! (Vanessa – E11)

(...) aí eu conto muito a minha história, 'limpei banheiro diversas vezes! Porque, porque tinha que sustentar meu filho', eu tinha que sobreviver então fui trabalhar de empregada (...) eles prestam bastante atenção, eles percebem que nada vem do céu, como eu falei 'não existe almoço grátis não!'. Eu acho que o exemplo do educador, tipo assim que nem eu, que tem três filhos e está na faculdade, é bom! (Roberta – E11)

Nesse sentido, todas acreditam que **são autoridades para os jovens** porque, são firmes, às vezes gritam, dão bronca, colocam regras, decidem sobre coisas que dizem respeito a eles e, além destas coisas, direcionam os jovens, dão conselhos, também tem diálogo....

(...) com esse trabalho [artesanato] você vai pegando confiança, vai conhecendo e já vai podendo falar as coisas. (Vanessa – E11)

Assim, um é agressivo, mas quando eu sou mais firme ele já fala 'a Vanessa não está brincando', então eles percebem o dia que eu não estou bem, 'olha gente, eu hoje eu não estou

bem, vamos procurar ser mais tolerantes comigo, eu com vocês', igual agora, eu estou com problemas financeiros, estou com minha avó doente, então você fica mais sensível, e aí, quando eu vejo que estou no meu limite eu falo para eles 'gente, eu não estou muito legal', e eles estão entendendo isso. E aí eles procuram me ajudar mais, me entendem mais, eles me acolhem também! E isso é muito bom! (Vanessa – E11)

Ah! Às vezes eu grito, mas eu procuro, o máximo das vezes, não fazer isso. Eu não gosto de fazer isso, por prá fora, assim, e eles me respeitam. (Vanessa – E11)

Agora quando eles passam do limite é a hora da bronca! (...) tem hora prá tudo, tem a hora certa, por exemplo, quer escutar música é no intervalo, não é toda hora que você vai escutar música. Se você chegar atrasado e não tiver nenhuma justificativa porque chegou atrasado, tchau, um abraço e até amanhã, não entra. Então tem as suas regras. (...) Então é assim, não é a coisa livre, leve e solta! (Roberta – E11)

Você está falando que você é uma autoridade para os jovens e que você vinha dar bronca na turma C, então dar bronca tem a ver com ser uma autoridade? É, também, para os jovens da C eu era autoritária, porque vinha dar bronca! Porque eles conheciam só o meu lado chato, de dar bronca, de mandar, de dizer 'isso agora não vai mais acontecer, tem que ser assim'. Isso pra mim é autoridade, eu que tinha que conversar, que tinha que decidir algumas coisas pela educadora, apesar que eu acho que ela poderia fazer, mas já que não fazia, alguém tinha que fazer. Aí ficava sempre a educadora boazinha e a Joana ruim!

Explica melhor como é você sendo uma autoridade com os jovens...Com os jovens?Além d'eu ser responsável, principalmente pela bolsa, eu sou a referência para eles porque sou eu que pago. Quando acontece qualquer coisa eles vêm falar comigo, se algum jovem está aprontando eles vêm conversar 'olha está acontecendo isso'. Eu sou uma referência. (Joana – E12)

Então a autoridade tem a ver com mandar, com colocar regra. É, e eu e os jovens temos um papo muito legal, você acha que eu fico gritando? Se é pra gritar então vamos gritar!!! [grita], então eles percebem que eu estou brava e já ficam quietos.

Você se considera uma autoridade para os jovens? Eu acho que sim! Porque você manda? Ah! Mando! Eu dou uns quinze minutos que eu vejo que eles não estão nem aí pro que eu estou falando e eu preciso falar, aí eu sou obrigada a brigar com eles. Eu falo, a gente está aqui, nós somos amigos, mas agora sou eu que falo! (Roberta – E11)

Bom, já que você não reconhece nenhuma autoridade, mas é uma autoridade para os jovens, o que uma autoridade faz, como faz? Ah! Além de mandar, dá conselhos, dá uma direção, conversa com eles meio que particular, se eles estão com problema. Eu também gosto de conversar com eles se estou com problema também. Mas assim, tem que dar uma direção (...).(Roberta – E12)

E você acha que esses meninos reconhecem este trabalho de vocês, e também vocês como uma autoridade? Ah! Tem diálogo, tem conversa e repressão, tem autoritarismo também. E você falou pra mim que não é autoritária, como é isso? Ah! É difícil, tem um monde de gente que fala que eu tenho que ser mais dura e eu falo, 'gente eu não consigo', pra mim eu acho que a gente tem que partir do diálogo e não ficar gritando. (Roberta – E12)

Nessa entrevista, quando questionadas a respeito de quem exerce autoridade, ambas as educadoras se consideraram nessa posição; apenas uma delas citou outras pessoas, a saber, o marido e o chefe, que no seu entender também exercem autoridade.

*A principal autoridade **sou eu!** Embora, eu não era, mas estou ficando muito preguiçosa, mas eu me cobro muito, então eu acho que a principal autoridade sou eu! Depois de mim mesma é difícil, mas aqui no serviço é o chefe [refere-se ao líder comunitário]. (...) É, e tem meu pai, meu marido [risos]. Como é a autoridade deles? Do meu pai eu vejo como a questão do respeito, mesmo eu tendo quarenta e um anos, não moro em casa desde os nove anos, mas meu pai proibiu a gente de fumar então até hoje eu fumo escondida do meu pai! (...) É por respeitar, dele ser meu pai, não é por medo não, eu deixei de ter medo do meu pai há muito tempo, é por respeito mesmo! (...)*

Assim com o marido não é o mesmo respeito, é menos né? (...) Eu acho que essa coisa do marido é uma autoridade mais pelo ponto de vista dele do que do meu mesmo. Ele acha que tem que ser assim, o marido tem que estar acima, o marido que manda. (Joana – E12)

***Ninguém!** Primeiro eu nunca gostei de ninguém me mandando, nunca eu gostei que ninguém me mandasse! E autoridade para você tem a ver com mandar, com o que mais? Ah! Não sei! Tem, e eu nunca gostei disso! Eu tenho um grande problema com isso! Como assim? Ah! Não sei, pra mim é difícil. Eu tenho sérios problemas com relação a regras. (Roberta – E12)*

A partir dessas colocações, parece que a autoridade relaciona-se com **cobrança**, no caso citado uma auto-cobrança, e com uma relação de

mandar-obedecer, no sentido de ‘estar por cima’ ou ‘colocar/impôr’ regras que parecem ser atribuídas às relações de trabalho (chefe) e com o marido. O **respeito** referente à autoridade é estabelecido dentro do âmbito privado, na relação com a figura paterna, no caso citado; esse foi o único exemplo em que o ‘respeito por respeito’ foi considerado.

2. ENCONTROS COM OS JOVENS

2.1. PRIMEIRA ENTREVISTA COM OS JOVENS

A primeira entrevista foi feita no dia 16 de abril de 2007, após reunião que tive com as educadoras em que solicitei sua colaboração para a escolha dos jovens que seriam entrevistados. Como mencionado anteriormente, após o processo de escolha, o grupo foi constituído por seis jovens: três meninas e três meninos, sendo cinco do projeto Agente Jovem, representando as turmas B e C e um jovem do projeto Jovens Urbanos. Não houve representante da turma A.

Após encontrar com quem participaria da entrevista, fomos para o Barracão onde seria mais tranqüila a nossa conversa. A sala estava com ‘ares de abandono’, pois não é mais utilizada para atividades da comunidade, abri as janelas, arrumei a mesa e dispus as cadeiras para que todos pudessem ficar próximos.

Após todos sentarem, falei novamente do objetivo do meu trabalho e agradei a colaboração do grupo. Pedi para que se apresentassem para que eu reconhecesse a voz deles na gravação, facilitando o processo de transcrição.

Os jovens começaram a fazer uma breve apresentação. Todos falaram seus nomes, idade, escola e série que estudam, o projeto que participam e, curiosamente, terminaram a apresentação falando ‘e gosto de fazer o projeto’, ou algo com o mesmo sentido.

Em seguida, trataram da relação que têm uns com os outros, onde se conheceram, se são próximos (amigos ou colegas) e como se deu a aproximação.

De maneira geral, eles tinham uma relação entre si de colegas, muito mais do que 'amigos de verdade', se conheceram por serem vizinhos, e por alguns estudarem na mesma escola. Parece que foi o convívio cotidiano nas atividades do projeto que os aproximou e, como mencionaram, 'puderam se conhecer de verdade'.

Como opção de lazer os jovens citaram alguns salões para dançar (danceteria), escolas de samba, mas afirmaram 'não serem de balada', apenas uma das jovens (Ana) já saiu, mas eles afirmam que não saem, pois os pais são muito rígidos com o horário e aí, 'não vale a pena'. Então, nos finais de semana, eles vão para uma praça que existe na comunidade; em festas da escola; os meninos jogam futebol e, no caso de Raquel e Sônia, namoram.

Todos relatam que faz parte do cotidiano, inclusive dos finais de semana, arrumar a casa, cuidar dos irmãos e que essa rotina, somada com a da escola, é muito cansativa.

Sobre a escola, Raquel é a única que estuda à noite, os outros no período da manhã, de forma geral comentam que não gostam da escola em que estudam, mas que ela é melhor do que outra da região. Vinícios relata que não gosta da escola porque no seu primeiro dia de aula um garoto foi esfaqueado e ele ficou com medo. Os outros não relataram os motivos de não gostarem da escola, pedi para que me contassem sobre suas trajetórias nos projetos – Agente Jovem e Jovens Urbanos.

Os jovens tomaram conhecimento dos projetos por anúncio em carro de som. Um dos jovens relata que essa é uma forma de divulgar algumas reuniões na comunidade: o líder comunitário anuncia a reunião e os moradores se reúnem na quadra para discutir o assunto em pauta. Citam um exemplo da Eletropaulo que, segundo uma das jovens (Sônia) *não estão nem*

aí prá gente, pois pensam *morem no barro, continuem no barro, morram no barro*. Ana discorda e diz que *eu moro no barro, mas vou subir*. Pergunto se não há reivindicações para mudanças e eles respondem que os moradores fazem, mas como não adianta, então eles desanimam.

Retomam o assunto de como ingressaram nos projetos e os jovens relatam que além do anuncio, também receberam visitas das educadoras convidando-os para que participassem dos projetos.

Foram incentivados a fazer inscrição ou por vizinhos, amigos ou irmãos que já participavam dos projetos e davam boas referências. A bolsa oferecida também foi mencionada como motivação.

Na época da inscrição, eles não puderam participar do Jovens Urbanos por serem muito novos e lamentam o projeto não ter uma nova edição agora que eles poderiam participar. Explicam que os projetos são muito semelhantes, mas que o Jovens Urbanos dava mais oportunidades e citam os cursos, passeios, viagens e a própria bolsa como exemplos.

Os jovens passam a discorrer sobre o cotidiano dos projetos, o que realizam nos Dias de Atividade em sala, no Dia do Esporte e Ação Comunitária. Sobre as atividades realizadas em sala, comentam sobre os filmes a que assistem e dos textos *chatos* que têm que debater. Os meninos falam que gostam de ir para a quadra jogar, mas as meninas acham que nesse dia elas *ficam à toa, que não têm nada para fazer*, pois não gostam de jogar e, também, a quadra sempre está ocupada pelos meninos.

O Dia de Ação Comunitária rendeu comentários por um bom tempo... De acordo com o que relataram, não concordam e não gostam desse dia porque é um dia em que eles são *obrigados a limpar a sala*. Disseram não aceitar, pois eles já são responsáveis pela faxina em suas casas e não acham que devam fazer a mesma coisa nos projetos; argumentam que muitos jovens não colaboram, *fogem da atividade* e, por isso, ela acaba *sobrando só para alguns*, incluindo-os.

Ao falar isso, alguns jovens surpreendem-se com o depoimento de

dois participantes que afirmaram não ter o Dia da Ação Comunitária ou, como preferem chamar, o Dia da Limpeza. Esses dois jovens relataram que não precisam fazer a limpeza, pois o dia designado para tal atividade é o mesmo que o da outra turma (do período da manhã), por isso, quando chegam ao local, ele já está arrumado e não há a necessidade de fazer alguma coisa. Todos ficam indignados e não concordam com essa situação, inclusive os que ‘não fazem nada’.

Comentam a seguir sobre as educadoras, elogiam as que, segundo eles, *conseguem as coisas para eles*, ou que são *mais competentes*. Indagados sobre essa competência, afirmaram que significa, *dar mais atenção aos jovens, se preocupar com as coisas do projeto*. Sobre o que seria atenção, responderam *dar limite pro jovem, te ajudar, não é aquele tipo: você que tem que fazer, a idéia tem que sair de você, não, tem que dar assistência*. Ou ainda, *deixa você falar, desabafar, dar sua opinião (...)* Os exemplos de situações vivenciadas por eles nesse sentido, centraram-se em ocasiões em que não só a educadora falou, mas criou espaço para que os jovens dessem suas opiniões.

(...) vamos ver o que eles pensam do jeito que eles querem [perguntar opinião aos moradores sobre uma interferência do projeto], e deixava eles falar e não só ela falar.

Ela respeita a opinião, ela dá opinião dela também.

Para eles, dar opinião, poder expor suas idéias, é muito importante e, algumas vezes, consideram que isso não é possível, porque *a educadora é durona (...)* é muito estressada e, por isso, gera medo.

Então, esse é o medo dele, porque ela chega na sala, e erra, às vezes ela erra, mas todo mundo erra, ninguém é certinho, aí o povo fala “não vou falar nada, porque é ela que manda então vamos ficar quietos, né?” Aí eu começo a falar, ele já fala “fica quieta, ela vai ferrar a gente!”, “fica quieta, pára de reclamar...”.

Eles têm medo de serem punidos em razão de alguma opinião que dêem e que seja contra a opinião de alguém da equipe. Receiam que a bolsa que recebem seja cancelada.

(...) vocês vão fazer assim, agora: só pode faltar três dias, se faltar um dia nós pegamos e damos a bolsa para outra pessoa, não para aquele". Aí eu fiquei escutando isso! Então ela quer ferrar uma pessoa.

Explicam também que muitas vezes a equipe os deixa confusos, que estão debatendo um assunto e que de repente isso muda sem explicação. Explicam os combinados de cada turma, sobre os atrasos, frequência... e, muitas vezes, *perdem a linha*. Assim como o Dia da Ação Comunitária, descobrem que cada turma funciona de um jeito.

Aí ela fala da escola que ela dá aula, (...), ela fala de outros problemas que não têm nada a ver [risos] Aí ela começa "ah, eu tenho que atender o telefone ali agora" aí daqui a pouco ela fala "ah, tenho que buscar o lanche" [risos]

Ela começa a gritar, a falar alto, cada vez mais alto, "ah, não sei o que, não sei o que" cada vez mais alto, cada vez mais alto (...)

"o pessoal que já fez", quando ela vê que tá quase na hora, o pessoal já pensa que pode ir embora, "até a hora que não fizer não pode ir embora não", quem disse? Você vê dois, três, saindo, enrola e vai embora.

Depois de discorrer sobre as atividades dos projetos, as diferenças entre uma turma e outra, conversamos sobre participação e autoridade... Após as primeiras leituras foi possível identificar muitos aspectos que envolvem essas experiências para os jovens entrevistados. Selecionei trechos que me possibilitassem compreender o fenômeno em estudo e que fossem mais significativos.

Finalizamos suas reflexões avaliando os projetos e sugerindo mudanças que, em suas opiniões, melhorariam as atividades e, conseqüentemente, o envolvimento e a participação deles nos mesmos. Resumidamente esses comentários centraram-se na importância de **serem ouvidos** e terem suas **opiniões respeitadas** pelos adultos, tanto nas experiências familiares quanto nas educativas – nos projetos e na escola.

Agradeço a colaboração de todos, saímos juntos, três jovens ficaram comigo, fechamos a sala e vamos para o Centro Comunitário. Dois me acompanham e, no caminho, vamos conversando: eles me mostram onde brincam, onde moram, falam de como *era antigamente* e fazem muita, muita graça... Foi nesse clima descontraído que nos despedimos... Até o próximo encontro!

2.2. SEGUNDA ENTREVISTA COM OS JOVENS

O processo de transcrição foi demorado. Seis jovens falando ao mesmo tempo, foi difícil compreender. Eu percebi que a falta de 'intimidade' com os jovens dificultou o reconhecimento das vozes. Quando estava terminando esse processo e organizando a devolutiva, os projetos passaram por uma reviravolta!

O Projeto Jovens Urbanos terminou e, conforme previsão das próprias educadoras, por não exigir a presença do educador responsável houve uma evasão de jovens. Duas das educadoras foram desligadas da instituição, embora uma tenha ficado na condição de profissional autônoma responsável por uma turma de jovens até dezembro.

Com esses acontecimentos, principalmente a saída de uma das educadoras, houve a necessidade de 're-arranjar' as coisas: arrumar novos educadores, atividades, etc... Além das atribuições cotidianas... Nessa toada, só conseguimos realizar o segundo encontro no segundo semestre, em outubro de 2007.

No dia dessa segunda entrevista, fui informada pela atual presidente da Associação que a diretoria estava repensando a renovação do convênio do Agente Jovem, porque, segundo ela, não valia a pena o aspecto dos recursos humanos (é muito oneroso para a instituição). O curioso foi que, ao ir para a quadra tentar fazer a entrevista com os jovens, havia um cartaz afixado convidando os jovens para fazer suas inscrições para o projeto em 2008.

Outra mudança foi a saída da última educadora que ainda permanecia no projeto o que demandava novos re-arranjos. Aliás, acredito que foi por isso que ao perguntar sobre as perspectivas para o próximo ano, não souberam responder.

Enquanto os jovens não apareciam para a entrevista, fiquei observando a 'atividade' do dia – Dia do Esporte. Um grupo de meninos armou a rede de vôlei e começaram a jogar em uma quadra, enquanto na outra um outro grupo fazia capoeira com o novo educador. No corredor entre as quadras, um grupo de adolescentes, na maioria meninas, conversava e faziam 'graça' entre si. Enquanto isso a outra educadora fazia a inscrição de um jovem na arquibancada mesmo.

Ao terminar a inscrição perguntei à educadora se não havia nada planejado para aqueles que estavam do lado de fora da quadra, que não são chamados para os times ou algo parecido. Ela relatou que nesse dia 'a coisa é mais solta mesmo', que não há esse planejamento e que, como os jovens gostam muito de ficar na quadra jogando, é um dia muito tranquilo para eles (educadores). Comentei que havia observado também uma flexibilidade no horário de entrada, o que ela confirmou 'no dia do Esporte eu deixo entrar'.

Nessa segunda entrevista, pude contar com a participação de apenas dois jovens (Ana e Rafael) os outros não compareceram, pois: Sônia e Alexandre saíram dos projetos e estão trabalhando; Raquel foi desligada do projeto por excesso de falta (não souberam informar os motivos das faltas) e, por último, o Vinícios que falou que precisava entregar um xérox para o pai e não voltou mais...

Decidi iniciar a conversa com Ana e Rafael e pedi para a educadora que, caso o Vinícios aparecesse, ele fosse nos procurar.

Um grande problema nesse segundo encontro foi o local da entrevista. Inicialmente iríamos usar o Centro Comunitário, mas ele estava sendo utilizado pela equipe da Creche. O espaço da Cooperativa de Costura também estava ocupado por uma reunião.

Fomos realocados na sala da direção da creche, o que significou fazer a entrevista com telefone tocando, educadoras entrando e saindo... Tive que pedir para que evitassem entrar na sala (uma vez que tinham cedido o espaço) e quando as crianças foram dispensadas, mudamos para uma das salas de aula e concluímos nossa conversa lá. Não foi o ideal, mas o possível!

Iniciei o encontro agradecendo a participação dos dois jovens e perguntei o que eles lembravam do primeiro encontro. No primeiro momento, os jovens demonstraram não recordar. Depois foram lembrando de algumas coisas que aconteceram e o que havia sido apresentado nesse encontro.

Expliquei novamente minha pesquisa, o meu interesse em ouvi-los sobre o que pensam sobre autoridade e participação. Iniciei perguntando sobre o que havia acontecido desde o primeiro semestre. Para orientar essa retomada, compartilhei com eles a pré-análise que fiz sobre o primeiro encontro e foi a partir de sua leitura que iniciamos esse segundo encontro.

No âmbito pessoal, Rafael começou a trabalhar como ajudante geral e está aprendendo sobre elétrica, pintura, colocação de azulejo, entre outras competências para a construção civil. De acordo com sua avaliação, esse trabalho foi a maior conquista do período. Continua freqüentando a escola, oitava série do Ensino Fundamental e ainda não sabia se havia passado ou não de ano. Não está namorando e como lazer continua se divertindo nas ruas da comunidade com amigos da vizinhança. Diferente do primeiro encontro, Rafael estava muito comunicativo, extrovertido, bem humorado e procurou responder a todas as minhas questões ou comentá-las.

Ana já estava mais silenciosa do que na primeira vez que nos encontramos, ao ser questionada sobre isso, me respondeu que estava cansada de sempre ser a que fala tudo e, por isso, estava mais quieta na sala de aula e nas atividades do projeto. Continua freqüentando a escola, está no segundo ano do Ensino Médio e já estava de férias, pois passou de ano. Está namorando firme, inclusive usando uma aliança de compromisso. Namorar agora é a sua maior diversão, mas também freqüenta uma lanhouse

para navegar na internet, principalmente falar no MSN e no Orkut com amigas.

Sobre o projeto Agente Jovem os dois estão com posturas semelhantes: faltando muito e, segundo relataram, estão desanimados com as atividades propostas. Questionados sobre os motivos contaram que a maior razão foi a saída da educadora Vanessa de quem eles gostavam muito e da dificuldade em se adaptar com as novas atividades e equipe.

Retomei minha pesquisa, meus interesses sobre o que eles pensavam sobre participação e autoridade e apresento o que no primeiro encontro foi dito a esse respeito. Dessa forma, novas considerações são realizadas e que passo a apresentá-las a seguir...

2.3. PARTICIPAÇÃO E AUTORIDADE

A participação foi apresentada como **estar disposto a tudo**, no sentido de **dar opinião, ter iniciativa**. Tem relação com a **fala, mesmo que os outros já tenham falado, que machuque alguém ou que esteja errado**. Com essa fala, é possível **cooperar** com o grupo e **ajudar a comunidade**.

*(...) Prá mim, participar é quando você **está disposto a tudo**. Prá errar, prá acertar, mas estar ali participando.*

*Participando, **dar a sua opinião**, ou então “Vamos fazer Ação Comunitária, certo vamos limpar”. Aí fala: “você escolhem, quem vai fazer o que?” (...)*

*(...) porque participar você **tem que dar a sua opinião**, não dar a opinião que o outro deu ou então concordar com o que o outro tá falando.*

*Participar é **cooperar com o grupo**, também, ajudar, tudo...*

***Expressar sua opinião** e cada vez mais **ajudar a comunidade**.*

*Prá mim é que nem ele falou, é **dar a sua opinião**, mas não é só dar a sua opinião é **fazer acontecer**. **Ter atitude**. Por que não adianta dar a sua opinião e não fazer. Você vai fazer isso e isso. E não ficar esperando que aconteça. Ninguém vai fazer por você.*

Os jovens relacionam a participação também ao fato de se **estar presente**, tanto no sentido mencionado anteriormente, de dar opinião, como para **saber o que está acontecendo** [referem-se às atividades do projeto]. Na segunda entrevista, o falar, apareceu não só com o sentido de dar opinião, avaliando o que está bom e o que não está, como, em caso de discordância, com o **fazer algo**.

Se eu não concordo com alguma coisa eu falo e não adianta, tem que ir e fazer mesmo! Isso é um jeito de participar.

Esse fazer algo, tem também relação com obediência, os dois jovens entrevistados afirmaram que uma forma de participação é **ouvir o que alguém pediu e fazer**. Nesse sentido, a participação para eles inicia-se em casa, obedecendo a parentes, para posteriormente se estender à rua.

Além dos projetos, os jovens afirmaram não participar de nenhum outro espaço como grêmio, grupo de igreja, conselho de juventude. Inclusive, ao serem questionados sobre isso responderam, *isso a gente nunca fez*, mas afirmam não ter diferença entre participar nos projetos ou em outros espaços. Na segunda entrevista, os dois jovens reforçaram a não participação em nenhum outro espaço além do de suas casas (no sentido apontado anteriormente) e no projeto Agente Jovem.

A mesma coisa que aqui dentro. Tem que ser o que é em qualquer lugar.

Dar a sua opinião e agir pra poder acontecer o que é que você quer que aconteça.

Segundo relatam, muitos jovens não participam porque só têm interesse na bolsa, no lanche que recebem ou em bagunçar e sair de casa para não ouvir o **blá, blá, blá dos pais**; muitos consideram quem ajuda ou conversa com as educadoras **'puxa saco'** e também porque desanimam, pois alguns jovens não colaboram e isso não tem consequência ou quando fazem coisas que são solicitadas pelas educadoras e são criticados.

Na opinião dos jovens, para incentivar a participação dos jovens tem que *dar bom exemplo*, no sentido de que poucos jovens participam enquanto muitos *só ficam olhando*. Os educadores têm que valorizar quem faz, e citam alguns exemplos.

Quem não fizer agora, vai ficar até tal horário e o pessoal que já fez pode ir embora agora.

Acreditam que se o educador conversasse mais com eles, escutasse o que pensam e falam, além de explicar melhor o que quer - **falar de forma mais fácil** - os jovens seriam mais participativos.

Ao serem questionados sobre o que seria **autoridade**, a primeira reação de um dos jovens foi *como assim?* Depois, foi relacionada ao **mandar, determinar...**

É aquele que manda, que determina.

Mas não de forma obrigada, como eles comentaram tem que *pedir com jeito, sem gritar* como pode ser observado no seguinte trecho...

Sônia – Autoridade não é aquela pessoa que põe medo, ou você faz ou vai acontecer alguma coisa com você. Isso não é uma autoridade.

Ana - Isso é uma ameaça.

Vinícios – “Você vai fazer agora ou...”

Adriana – E isso é autoridade?

Raquel – Às vezes isso é autoridade, mas às vezes não, tem que impor respeito.

Sônia – “Faça isso agora... Faça”.

Adriana – Isso é ter autoridade, pelo que a Sônia está falando?

Ana – Não, isso não é autoridade. Em algumas ocasiões é autoridade, mas outras é por respeito. Se você falar: “Eu não queria fazer, mas vou fazer porque é meu pai ou minha mãe”, isso não é autoridade, é ter medo.

Adriana – Então o que é ter autoridade?

Ana – Autoridade é fazer por querer mesmo.

Sônia: Autoridade é a pessoa falar: “Oh. Faça isso, isso e isso”, mas com educação, respeitando o próximo. E não falar: “Ou você vai fazer isso, ou você vai fazer aquilo, ou você vai sair daqui agora, ou você perde a bolsa” (risos) Isso também não é ter autoridade, isso é você por medo na pessoa, pra pessoa fazer por medo.

Falam que uma relação de *medo* é comum nas relações familiares, mas ressaltam que também existe diálogo entre pais e filhos. Nesse sentido, pergunto se **autoridade tem relação com diálogo**, todos concordam, porém ressaltam que é necessária uma relação de confiança e isso é mais comum entre amigos do que com os pais. Relacionam autoridade com **respeito e confiança**, no sentido de respeitar a opinião, saber sobre algo e, como disseram, *saber passar*.

Ela é uma autoridade por diálogo, a gente respeita mesmo, não por medo, é respeito por respeitar. Ela sabe dialogar com os jovens.

(...) ela se dá o respeito (...) Respeitar é você saber até aonde chegar em uma conversa, é saber separar o pessoal da amizade, ter limite. Igual, eu e ela se conhece por alto, aí eu chegar nela e falar, “e aí, como vai sua vida pessoal?” aí eu vou estar invadindo a vida pessoal dela, se ela chegar em mim e falar, “eu queria te falar uma coisa assim, mas da minha vida pessoal, posso?”.

(...) Ela respeita sua opinião. E isso é o lado bom! Por que ela fala: “hoje tem que pintar” ai você: “eu não to muito a fim de fazer isso”. “Não tudo bem, se você não está muito a fim de fazer isso, fica ai sentadinha, quieta”. E tudo bem...

(...) Acho que é um tipo de autoridade, passando confiança pras pessoas, do que você está falando, você não está pondo medo nela. Você esta pondo autoridade, mas respeitando a pessoa, entendeu?

(...) Tem que falar olhando no olho da pessoa, a pessoa tem que sentir firmeza no que você fala (...).

Relacionam a experiência de autoridade com a de participação, porque acreditam que é necessário se *impor*, para que as coisas *andem*. E, assim como dito anteriormente, novamente relacionam estas experiências com o *respeito*.

Alexandre – (...) o professor fala assim: “Você vai fazer a sua parte”, não que não fizesse bem feito, fez e já acha que participou, então tem que ter um pouco de autoridade pra poder as coisas andarem. (...) Então, essa pessoa não é respeitada, tem que se impor.

Adriana – Então, autoridade tem a ver com respeito?

Ana – Tem.

Adriana – E como é que ela faz para ser respeitada, começa a gritar, como ela fez no exemplo que deu?

Ana – [gritando] Vinícios, você vai limpar!

Vinícios – Lógico, que não! Tem que pedir, fala baixo...

Sônia – Você fala num tom, que também você põe certa autoridade na pessoa, mas também você põe confiança, sem ameaça...

Como exemplos de autoridade os jovens mencionam duas das educadoras (Vanessa e Roberta) e uma professora da escola que, segundo relataram, não grita, passa confiança e o que fala é significativo para eles.

Vinícios – A Roberta é uma pessoa que tem autoridade (...)

Raquel – Ela é uma autoridade por diálogo, a gente respeita mesmo, não por medo, é respeito por respeitar. Ela sabe dialogar com os jovens. (...), a Vanessa é uma pessoa que tem autoridade, se ela colocou uma coisa aqui e colocou essa autoridade para fazer, tem que fazer. Não tem que fazer outra coisa, entendeu?(...) Ela respeita a sua opinião. E isso é o lado bom!

Sônia – (...) Essa professora minha fala ‘oh, tem que fazer isso, isso e isso’. Ela não fala gritando, ela fala em tom normal, assim, aconchegante com a pessoa, passa

confiança, a pessoa faz de boa, por pura vontade.(...) Ana – (...) aí eles tentam explicar direito, ou dar a mesma explicação de outro jeito, pro aluno entender (...).

Na segunda entrevista, os dois jovens falaram que participar para eles é estar presente nas atividades do projeto, tomar conhecimento sobre o que está acontecendo e, assim como no primeiro encontro, falar, expor sua opinião, no sentido de avaliar o que está acontecendo.

Rafael - Ah, participar é ir todo dia pra lá, saber de tudo direitinho.

Adriana - Então você esta falando que participar é estar presente?

Rafael – É, e meio o que se passa você já tem que estar sabendo.

Adriana - E pra você Ana, o que é participar?

Ana - Participar pra mim é a pessoa estar presente, estar sabendo sim de tudo, mas também que sabe falar, entendeu? Porque se não está bom chega e fala a verdade “ Não gostei, não está bom pra mim, vamos tentar de novo. Participar não é aquela pessoa que esta sempre ali mas não fala nada, não faz nada e fica quieto.

A participação também apareceu no sentido de *fazer algo*, caso não goste de uma situação, e de obediência, isto é, ouvir e fazer o que alguém pediu.

Adriana - Existem outros jeitos além de falar que é participar?

Ana - Aquela questão: não quero falar, mas eu posso ir lá e fazer.(...)

Eu não quero falar, mas você falou tem que fazer isso e aquilo outro; se eu levantar e for fazer já é uma participação entendeu? Eu estar te ouvido e fazendo o que você esta pedindo eu estou participando.

Sobre os espaços de participação, os jovens citaram inicialmente a própria casa e depois as atividades do projeto (esporte, curso)

Rafael - Ah, minha avó fala as coisas e eu já estou fazendo.

Ela nem termina de falar ‘tem que fazer’, ‘isso é desse jeito, não é desse jeito’ e eu já estou fazendo não espero falar não.

Adriana - Mas isso é participar pra você?

Rafael - Eu acho que sim.

Adriana - É dentro de casa?

Rafael - É.

Adriana - Onde é que fora de casa você participa?

Rafael - Ah, na quadra, ai brincando, no curso ai. Já é uma

participação né?

Adriana - Você acha que isso que ele esta falando é participar?

Ana - É, começa por ai, né?

Adriana - Começa por ai? Começa em casa e depois... Como é isso?

Ana - Começa em casa se você não faz em casa você vai fazer o que na rua, entendeu? Você começa aprendendo dentro de casa.

Lembro da relação que fizeram entre participação e falar, os jovens disseram não freqüentar espaços em que se sintam ouvidos.

Adriana – Vocês falaram que participar tem a ver com falar, tem algum lugar que vocês possam dar a opinião de vocês, que vocês falem e se sintam ouvidos?

Rafael - Não.

Adriana - Não, não tem ou vocês não conhecem?

Rafael - Não, não tem.

Adriana - Ah! Não tem? E o projeto?

Ana – Não dá pra dar a opinião

Rafael – É, não dá!

Adriana – Como assim?

Ana – É complicado...

Ao serem questionados sobre o que incentivaria a participação, falam da divisão de tarefas, do tempo para garantir que todos do grupo se posicionassem...

Rafael - Tinha que entrar num acordo né, marcar tipo 10 minutos meus e 10 minutos dele, ou então, hoje sou eu amanhã é você. E assim vai indo.

Adriana - Ah! É um jeito?

Rafael – É sim! Tem que dividir as coisas

Adriana – Que coisas?

Rafael – As coisas do projeto, da hora de jogar, essas coisas...

E de seguirem ou serem modelo para os outros...

Adriana - E dar bons exemplos? Na escola, nos projetos, vocês têm alguns exemplos?

Ana - Bons exemplos está meio difícil.

Adriana – Está difícil?

Ana - Está meio difícil, você tenta fazer o bom...

Adriana - Você é um bom exemplo?

Ana - É, você tenta ser um bom exemplo, mais você se espelhar em alguém não tem como, não está tendo essa lógica.

Adriana – Não?

Ana - Não, pelo menos no meu ponto de vista não.

Adriana - E prá você?

Rafael - Também não, que nem a gente tenta... Tipo às vezes

assim, meu colega está fazendo uma coisa errada, daí eu vou lá tento conversar tudo, mas a gente conversa tipo ele entende, mas daqui a pouco vai estar fazendo a mesma coisa .

Ana - É. Ele te ouviu não retrucou nem nada, te escutou, mas “entrou em um ouvido e saiu no outro”, ele vai faz do mesmo jeito ou um pouco pior.

A partir dessas afirmações, os dois jovens revelaram que, para eles, os exemplos de **adultos que consideram responsáveis**, são do universo privado, no caso do Rafael, seus tios e avó e, no caso de Ana, não foi citado nenhum adulto que ela considere responsável.

Rafael - Minha mãe tem responsabilidade por mim direito.

Adriana - Sua mãe?

Rafael - É.

Adriana - E você Ana?

Ana - Pra falar a verdade não pensei em nada, um adulto responsável?...Não veio ninguém na mente.

Rafael - Ah quem tem responsabilidade é minha avó né?

Adriana - Sua avó também?

Rafael - minha avó pensa em todo mundo, pensa nos netos, nos filhos, nos parentes, até nas pessoas que ela não conhece sabe?! A pessoa sendo legal com ela, em últimas palavras ela pensa né.

Ser responsável aparece no sentido de cumprir deveres, isto é, ser obediente e também de fazer o bem. Essa obediência no caso de Rafael está relacionada ao fato de que se não obedecer, *o bicho pega! O couro come!*

Rafael - Eu obedeço mais minha avó e meus tios.

Adriana - Avó e tios?

Ana - Eu também.

Rafael - É. Meu tio falou uma coisa “assim assada”, tem que ser “assim assado” se não...

Adriana – Se não... O que acontece?

Rafael - Ai o “bicho pega”.

Adriana - O “bicho pega”? O que acontece?

Ana - O “couro come”

Rafael – É.

Adriana – Você apanha deles?

Rafael – Não, tipo não apanho, mas não é tipo... o mesmo carinho, sabe? Fica estranho...

Em outro sentido, conforme fomos explorando a questão, Rafael também citou seu atual chefe, por quem tem muito respeito e o considera muito responsável.

Rafael – Ah, meu patrão mesmo eu obedeço ele pra “caramba”.

Adriana – Seu patrão?

Rafael – É um cara bacana que pensa muito em mim.

Adriana – Pensa?

Rafael – Pensa ele fala que só está esperando o mês que vem chegar pra ele pagar um curso de Eletricista pra mim.

Adriana – Ah é?!

Rafael – Ele pensa em mim, eu acho. Eu obedeço ele, ele fala eu quero que seja “assim, assado” ai eu vou lá e faço assim do jeito que ele quer, eu acho que ele está pensando em mim. Ele fala, “não, aquilo ali está errado” enquanto eu não aprender eu não saio dali. Ele deixa eu me matar sozinho até eu aprender. (...) Ah, ele dá todos os exemplos, mas se eu fiz uma coisa errada “está errado ali”, eu tenho que arrumar do mesmo jeito. Ele é muito legal dessa parte eu não tenho o que reclamar dele.

Sobre essas instituições como governo, igreja, polícia, os jovens falaram não ter uma opinião a respeito. Acham que o governo do Brasil é muito ruim e diferente ‘dos de fora’, mas ao serem questionados não prosseguiram com a reflexão. Essas falas pareceram mais a reprodução de um chavão do tipo ‘os estrangeiros são muito melhores do que a gente’ e não algo pensado.

Em nenhum momento, citaram educadores, nem das escolas nem dos projetos e, mesmo quando questionados a esse respeito, disseram não considerá-los adultos responsáveis.

A **relação de obediência** seguiu a mesma direção que a questão anterior. Inicialmente falam não obedecer a ninguém, mas depois os adultos citados referem-se ao universo privado no sentido ‘tem que obedecer porque são mais velhos’ e, no caso dos educadores, ‘tem que obedecer por que sim’. O respeito e a admiração apareceram na relação com seus parentes e, no caso do Rafael, com seu atual patrão.

Ana – Ah, fora da minha casa eu obedeço mais os mais velhos. Tem que ter em primeiro lugar respeito por eles.

Adriana – Por que tem que respeitar os mais velhos?

Ana – Porque sim, porque... se ele está falando é porque ele sabe, entendeu? Ele nunca vai falar uma coisa que ele não sabe ou então pode até falar, mas você também tem que ter consciência.

Adriana – Do quê?

Ana – Do que você está fazendo e do que ele está falando,

tem que escutar e não só escutar, tem que escutar e estudar.

Adriana – Você tem algum exemplo fora da sua casa? De um adulto assim, que você obedeça?

Ana – Não.

Adriana – Não? Nenhum professor, educador?

Ana – Não!

A resposta imediata para a questão “**em quem vocês confiam**” foi **ninguém!** Depois, durante a conversa, relataram confiar nos **parentes** (pais, avós e tios) por acreditarem que ‘nenhum deles quer o mal do próprio parente’; em **amigos**, pois existem assuntos que não se pode falar para os familiares como, por exemplo, sobre relações amorosas e, por ultimo, Rafael que novamente lembrou de seu chefe e diz confiar plenamente nele, pois acredita que ele ‘quer o melhor para mim’, ‘está me formando’, ‘está me ensinando coisas que eu jamais saberia sozinho, como andar de ônibus pela cidade’.

Adriana – Em quem vocês confiam?

Ana – Em Deus.

Adriana – Em Deus? E além de Deus?

Rafael – Primeiro lugar é Deus, em segundo...

Ana – Eu confio em segundo em mim.

Rafael – Ah, em segundo eu acredito em mim mesmo, né.

Adriana – E adultos?

Rafael – Eu acredito muito nos meus tios.

Adriana – E fora da sua casa?

Rafael – Fora assim eu estou acreditando no meu patrão, vamos ver se vai ser isso mesmo.

Adriana – (...) E a Ana, em quem você confia?

Ana – Quase em ninguém, só mesmo e em mim mesmo.

Adriana – Nenhum adulto você confia? (...)

Ana – Sei lá, sabe quando você não tem confiança em ninguém mesmo?

Adriana – Não sei não, é isso que eu estou querendo entender [risos].

Adriana – (...) Algum adulto que você confia no sentido que o Rafael falou do patrão dele, alguém que você acha que tem um saber, que tem um conhecimento...?

Ana - Meu pai.

Adriana - Teu pai? Mesmo sem obedecer muito ele você confia nele?

Ana - Confio, porque quem em primeiro lugar vai pensar mais em você do que os pais? Porque os pais nunca vão falar “vai ali e quebra a cabeça” sabendo que está errado. Não, ele vai tentar te mostrar o caminho certo vai falar “é assim, assim, assim” você tem que seguir, se você fizer do jeito que ele

falou tudo bem você pode até conseguir ou não, mas você nunca tem que ir só pela tua cabeça sempre tem que ter uma opinião dos mais velhos, de um amigo.

Os jovens fizeram uma reflexão sobre os projetos e manifestaram estar desanimados com o andamento do mesmo, principalmente após a saída da educadora de quem eles gostavam muito e disseram respeitar.

Acreditam que a nova equipe deveria ouvir e conhecer melhor o grupo de jovens antes de planejar e propor as atividades. Avaliam que caso o projeto seja mais interessante, estarão mais motivados a participar e não faltar tanto... Mesmo se não permanecerem, pensam que novos jovens estarão no projeto, pois muitos têm curiosidade de saber o que são os projetos e desejam participar...

Ana – (...) o projeto também desperta a curiosidade de muita gente lá fora, porque eu conheço umas pessoas que não estão aqui dentro que sempre perguntam “como é que é? O que você faz? É legal?” Então eles já têm um interesse porque eles querem saber o que acontece aqui dentro, eles querem um dia estar aqui dentro também.

3. DESDOBRAMENTOS

Nas entrevistas, obtive um panorama sobre os projetos, a comunidade, as educadoras, as relações estabelecidas entre si, entre elas e os jovens, elas e a Associação Comunitária. Fui apresentada a uma trama complexa que se faz necessária ser desfiada sob o horizonte da participação e da autoridade.

Não pretendi com este trabalho trazer à tona relações causais com relação à participação dos jovens. Por que participam? Por que deixam de participar? Ou em relação à autoridade dos educadores. A intenção foi muito mais compreender o sentido que tanto jovens quanto educadoras revelariam sobre esses fenômenos e a relação desses com suas vidas. Este sentido revelado é particular e não tem a pretensão de verdade absoluta que determinará normas de conduta no que se refere à participação juvenil, ou a autoridade do educador, pois ela explicitará apenas uma possibilidade segundo a ótica particular dos atores envolvidos nesse processo.

Ao final de 2007, não posso negar que estava muito perplexa com os rumos do Projeto para jovens na comunidade: a equipe se desfez e, a partir da avaliação feita pela Associação sobre a 'falta de produtos dos projetos', estavam repensando se renovariam o convênio com a SAS. Após quatro anos, talvez o projeto se encerrasse, lembrei-me das belas palavras de Roger Mello e Roseana Murray...

Serão os cactos
as palavras do deserto,
as sílabas duras
cheias de água disfarçada?
Serão os cactos o anúncio
de outras plantas mais macias,
depois de vales e dunas brancas,
palmeiras bailarinas ao vento?

Acredito que sim! Após o período de férias, fui convidada pelo líder comunitário a refletir juntos esses acontecimentos e, de alguma forma, disponibilizar as reflexões desta pesquisa. Achei a idéia excelente. Foram convidados os educadores - novos e antigos e, em janeiro de 2008, nos encontramos.

Estavam presentes na reunião: o líder comunitário representando a Associação da Creche e a coordenação dos projetos comunitários, o presidente da Associação Comunitária do Jd. das Flores, atual conselheiro tutelar da região e coordenador dos projetos para jovens do Centro Comunitário Força e Ação, o atual educador deste mesmo centro, a nova coordenadora e atual educador dos projetos para jovens da Comunidade Bela Vista.

Da antiga equipe, apenas uma das educadoras falou que participaria, mas no último momento não compareceu ao encontro. Uma educadora da nova equipe também não participou.

O líder comunitário da Associação da Creche iniciou o encontro agradecendo minha disponibilidade e falando da importância do atual momento para ajudá-los a pensar e planejar as ações com os jovens, não só da comunidade, mas da Rede Jd. Palmeira e, por isso, havia convidado os dois representantes da outra comunidade.

Comunica que estava muito feliz, pois a Associação da Creche decidiu manter o convênio do Agente Jovem e, portanto, continuar as ações com o público juvenil e com o fato da própria SAS, mesmo com os percalços sofridos em 2007, ter insistido para que a renovação se desse.

Agradei a participação de todos, da relevância que demonstraram ter com relação a minha possível contribuição e manifesto minha satisfação e alegria com a renovação do projeto para 2008.

Em seguida, nos organizamos para que a reflexão se desse da seguinte maneira: todos comentariam sobre os motivos pelos quais a continuidade do trabalho com os jovens é importante e, em seguida, uma avaliação desde a implantação dos projetos, isto é, de 2003 a 2007, levantando as principais conquistas e as dificuldades enfrentadas no período.

Segundo relataram, os projetos para jovens são fundamentais na comunidade, pois acreditam na *mobilização do jovem para transformar a realidade* da região e ainda, se *eles têm consciência são capazes de passar*

consciência para outros jovens; existe uma expectativa, pois o projeto é uma potência, uma possibilidade de refletir sobre a comunidade.

Lembram também das poucas opções de lazer que existem na região, o que impulsiona a luta pela construção de um parque público na localidade e a falta de formação *extracurricular* que dificulta a qualificação do jovem enquanto *futuro trabalhador*. Nesse sentido, acreditam que os projetos são tanto espaços de convivência como de formação.

Na avaliação específica dos projetos desenvolvidos na comunidade - Agente Jovem e Jovens Urbanos - os participantes revelaram opiniões muito semelhantes a respeito, tanto das conquistas quanto dos desafios.

Com relação às conquistas os participantes destacaram que os projetos são espaços para discussão de temas, local em que os jovens podem falar assuntos não falados em casa, como, por exemplo, sobre sexualidade; também amplia o repertório cultural, o que facilita a entrada do jovem na cidade. Esses aspectos têm colaborado para uma melhora no relacionamento familiar.

Consideram também que a bolsa que os jovens recebem normalmente é a primeira vez que aprendem a lidar com o próprio dinheiro, o que foi considerado um conhecimento necessário. Destacaram a possibilidade que os projetos criam para os jovens desenvolverem ações comunitárias concretas como, por exemplo, a reforma da praça Jd. das Flores que foi indicada pelos próprios jovens e um vídeo sobre a violência urbana.

Por último, os participantes reconheceram que os projetos desenvolvidos para os jovens fortalecem a própria instituição, pois gera oportunidades tanto para os jovens quanto para a instituição e, mesmo com as fragilidades, os projetos desenvolvidos na comunidade reforçaram a credibilidade da SAS na instituição.

Com relação aos desafios destacam uma desorganização dos mesmos, no sentido de não se articularem com os demais projetos desenvolvidos pela Associação, com a Comunidade Bela Vista, inclusive uma

falta de integração entre as turmas do próprio projeto.

Com relação à Comunidade Bela Vista, consideram que os jovens representam para os moradores *algo negativo: vagabundo, não quer saber de nada, só faz bagunça* e, para a instituição, muitas vezes são responsabilizados pela falta de resultados de um projeto.

A respeito desse aspecto, discordam dessa imagem e da responsabilização do jovem e atribuem a 'falta de resultados' a alguns fatores como: falta de apoio institucional para os educadores (formação, remuneração baixa); falta de material para os projetos; falha na comunicação entre membros da equipe e um controle administrativo frágil (dificuldade de prestar contas e fazer relatórios).

Ainda sobre a relação institucional, acreditam que o Projeto Agente Jovem *não agrega muito ao lugar onde vive, o projeto não deixa uma marca na comunidade, não tem uma herança*. Sobre esses aspectos acreditam que falta à instituição e aos educadores uma visão médio-longo prazo, um planejamento para além do tempo imediato. Também acreditam que falta 'perna política' para dar continuidade às ações comunitárias implantadas ou que se desejem implantar. Citam o exemplo de uma 'briga política' por um parque público na região, que também poderia ser encampada pelos jovens.

Sobre a equipe, consideram que mesmo com a falta de condições e de apoio da instituição, ela deveria ser mais comprometida com as *causas dos jovens*. Além dos aspectos levantados anteriormente, atribuem a essa falta de envolvimento a rotatividade da equipe o que, na opinião de todos, prejudica muito o trabalho com os jovens. Sobre essa rotatividade, a atual coordenadora afirmou que um dos maiores motivos para ela assumir a função foi a fala de uma jovem:

Espero que você não faça uma promessa como os outros e também vá embora.

Assim como a equipe mudou para desenvolver o projeto Agente Jovem em 2008, houve uma evasão significativa dos jovens. Oitenta por

cento saíram e a instituição não tem um acompanhamento de egressos, isto é, não tem informação sistemática sobre a saída desses jovens, em alguns casos, por serem vizinhos, sabem que alguns desses meninos saíram para trabalhar.

Comento com eles que, embora eles destaquem a participação dos jovens como um aspecto fundamental dos projetos, pois eles acreditam no *poder transformador do jovem*, não contamos com a presença de nenhum representante nesse encontro e que talvez fosse interessante para eles ouvirem a avaliação que os jovens fazem a respeito dos projetos, inclusive para colaborar com seus planejamentos.

Na mesma direção, retomo o exemplo que as lideranças trouxeram sobre a necessidade de um parque na região e ao fato de não terem ouvido os jovens a esse respeito... Lembro de uma preocupação de Sposito (2003) “seriam os próprios jovens mandatários dessas políticas ou apenas o mundo de adultos articulado no campo das instituições?”. Compartilho com os participantes minhas reflexões nesse sentido: acredito que os jovens possam ser ouvidos e consultados sobre as propostas que lhes dizem respeito, mas afirmo que a ‘briga’ política é deles enquanto adultos.

Ao fazer essa afirmação, percebi uma certa perplexidade do grupo. Os participantes se entreolharam e, em meio a sorrisos disseram: *você está correta!* Disseram ser necessário pensar sobre o que foi dito e decidir se a Associação se dispõe a ouvir mais o jovem e a criar mecanismos para isso dentro do próprio projeto. O grupo encerra a reunião com o compromisso de se reunir e pensar mais sobre o que foi dito nesse encontro...

ENTRENÓS

Escolhi olhar para as experiências de participação e autoridade a partir das obras de Hannah Arendt. Essa escolha implica algumas ressalvas, a primeira delas diz respeito aos horizontes estudados... O horizonte de Hannah Arendt é a política, como ela mesma revelou, seu amor ao mundo se traduziu em tentar retomar a dignidade da política no mundo moderno. O horizonte do meu trabalho é a prática educativa o que para a autora é considerado pré-político porque existe uma assimetria nas relações e a política só é possível entre iguais. Então, qual o sentido de olhar uma experiência pré-política a partir de um pensamento totalmente arraigado na política?

Embora a preocupação de Arendt seja com a política e a autora considere a autoridade como conceito fundamental da linguagem política, destaca-se o fato dela afirmar que a crise da autoridade na modernidade 'contaminou' áreas pré-políticas como a educação.

De acordo com Arendt (EPF: 240)

Há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola. Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume.

Nesse sentido, e aqui cabe a segunda ressalva, é preciso deixar explícito que não se trata de fazer artificialmente a realidade se enquadrar nos conceitos, no sentido de fazer com que uma experiência, e, especialmente, experiências não políticas, caibam dentro do escopo traçado pela autora... Olhar a prática educativa a partir do horizonte traçado por Hannah Arendt é ver essa prática iluminada e situada na trama de sentidos que é o próprio mundo: morada dessas práticas assim como todas que se referem aos assuntos humanos...

Passemos então a entrelaçar sentidos...

ENTRELAÇAR: AS EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E AUTORIDADE EM DIÁLOGO COM A TEORIA

“Como diz o velho Navaia: nós nada descobrimos. As coisas, sim, se revelam”.

Mia Couto

As coisas se revelam e chega o momento de tecer, reunir fios, entrelaçá-los para a constituição de um novo tecido... Rememoro pensamentos... As questões que provocaram as inquietações iniciais, as conversas que tive com as educadoras, lideranças, professores, os textos que li... Momento de reunião... Início pelo sentido de autoridade, para, em seguida, trazer o sentido de participação.

Tanto as educadoras quanto os jovens identificam a diferença entre ser autoridade (que dialoga) e ser autoritário (que usa da força e violência) no discurso, mas ao exemplificarem com suas práticas, fica evidente que essa distinção acontece de forma tênue...

Eu não sou aquelas pessoas autoritárias, sabe? O que é ser autoritária pra você? Você chega e ‘você tem que fazer isso, assim, assim!’ [imita um jeito rude, áspero, quase gritando], não é assim, tem que ter um jeito de conversar com eles (...)
(Roberta – E11)

O que será que é essa autoridade? É difícil pensar nisso, porque a autoridade já está tão embutida na vida da gente e que tem a ver com autoritário [fala enfaticamente] e não combina autoridade com autoritário! Não? Como assim? Não, autoritário é aquele ‘rédea curta’, ‘eu falei e pronto acabou!’ Autoridade não! Eu acho que autoridade pode ser amigo. Pode ter a conversa, o diálogo. Eu tenho autoridade, mas também tenho diálogo. Acho que tem a ver com subordinação, mas eu não gosto dessa história ‘ah! É subordinado!’. Todo mundo é igual! (Roberta – E12)

Autoridade é... É respeito. Apesar que a maioria, principalmente lá no Nordeste, são autoritários. É diferente? É, tem que ser do jeito que eles querem, como eles querem, na hora que eles querem. É isso e não tem argumentação, é isso e ponto! Ou você faz ou você leva uma surra que precisa

ir para um banho de salmoura. E isso é autoritário, não tem negociação!

E autoridade? Tem negociação [risos]. Como assim? A gente negocia [risos] assim, por exemplo, a gente pode colocar nosso ponto de vista (...).(Joana – E12)

A autoridade parece ser percebida em uma relação em que o diálogo é fundamental, o que implica uma postura, isto é, *um saber conversar*; uma horizontalidade na relação, na consideração do outro como um *amigo*, como um *igual*. Na autoridade pelo diálogo, como as educadoras colocam, existe a possibilidade de negociação, de argumentação, *de colocar nosso ponto de vista*, o que consideram bem diferente de uma postura autoritária.

O autoritarismo, ou a pessoa autoritária *tem um jeito rude, áspero, grita* e, com essa postura, impõe suas vontades e dá ordens que devem ser seguidas, ao preço de que, caso não sejam cumpridas, geram punições, inclusive físicas: *ou você faz ou leva uma surra, ou um castigo...*

Autoritário tem a ver com ou faz ou apanha, tem castigo e você falou que na relação de autoridade não tem castigo, dá pra negociar... Dá pra negociar, é pode negociar. Tem a cobrança, mas tem também o benefício. Não tem castigo, eu pelo menos acho que não, quando passa pelo castigo não é mais autoridade... (Joana – E12)

A distinção em certa medida é tênue e conflituosa, como podemos perceber quando as educadoras afirmam, *eu tenho autoridade, mas também tenho diálogo...* Ou ainda como podemos ver nos seguintes trechos:

Ah! Às vezes eu grito, mas eu procuro, o máximo das vezes, não fazer isso. Eu não gosto de fazer isso, por pra fora, assim, e eles me respeitam. (Vanessa – E11)

Você está falando que você é uma autoridade para os jovens e que você vinha dar bronca na turma C, então dar bronca tem a ver com ser uma autoridade? É, também, para os jovens da C eu era autoritária, porque vinha dar bronca! Porque eles conheciam só o meu lado chato, de dar bronca, de mandar, de dizer 'isso agora não vai mais acontecer, tem que ser assim'. Isso pra mim é autoridade, eu que tinha que conversar, que tinha que decidir algumas coisas pela educadora, apesar que eu acho que ela poderia fazer, mas já que não fazia, alguém tinha que fazer. Aí ficava sempre a educadora boazinha e a Joana ruim! (Joana – E12)

Você se considera uma autoridade para os jovens? Eu acho que sim! Porque você manda? Ah! Mando! Eu dou uns

quinze minutos que eu vejo que eles não estão nem aí pro que eu estou falando e eu preciso falar, aí eu sou obrigada a brigar com eles.

E você acha que esses meninos reconhecem este trabalho de vocês, e também vocês como uma autoridade? Ah! Tem diálogo, tem conversa e repressão, tem autoritarismo também. (Roberta – E11)

Os sentidos para autoridade aparecem de forma conflituosa na prática educativa porque, como uma das educadoras declarou: *É difícil pensar nisso, porque a autoridade já está tão embutida na vida da gente e que tem a ver com autoritário [fala enfaticamente] e não combina autoridade com autoritário!*

Para os jovens, essa distinção também acontece de forma tênue e conflituosa, no sentido de reconhecerem o diálogo, a horizontalidade e, por outro lado, a necessidade de *mandar*.

Ela é uma autoridade por diálogo, a gente respeita mesmo, não por medo, é respeito por respeitar. Ela sabe dialogar com os jovens. (Jovens – E1)

(...) Acho que é um tipo de autoridade, passando confiança pras pessoas, do que você está falando, você não está pondo medo nela. Você está pondo autoridade, mas respeitando a pessoa, entendeu? (Jovens – E1)

[autoridade] É aquele que manda, que determina. (Jovens – E1)

Sônia – Autoridade não é aquela pessoa que põe medo, ou você faz ou vai acontecer alguma coisa com você. Isso não é uma autoridade.

Ana - Isso é uma ameaça.

Vinicius – “Você vai fazer agora ou...”

Adriana – E isso é autoridade?

Raquel – Às vezes isso é autoridade, mas às vezes não, tem que impor respeito.

Sônia – “Faça isso agora... Faça”.

Adriana – Isso é ter autoridade, pelo que a Sônia está falando?

Ana – Não, isso não é autoridade. Em algumas ocasiões é autoridade, mas outras é por respeito. (Jovens – E1)

Ao que parece, tanto educadoras quanto jovens não visualizam a possibilidade de uma relação de obediência que não implique força ou violência, pois quando aparece a questão da necessidade educativa de

orientação, por exemplo, ela cai na ameaça, na bronca; ao que parece, a autoridade está centrada em questões disciplinares, daí a confusão com o autoritarismo.

A existência de horizontalidade, de amizade, de diálogo é apontada, em última instância, na fala dos jovens e educadoras como elementos de exclusão da autoridade, pois essa somente aparece na repressão, embora na fala inicial seja apresentada uma possibilidade de exercício da autoridade sem este caráter disciplinador.

Assim, destes elementos, parece ficar revelado que a avaliação da prática é realizada de acordo com critérios que são estranhos ao próprio sentido de autoridade que eles manifestam, ou seja, nas falas fica consignado o ponto de vista a respeito do qual há amplo consenso entre aqueles que se dedicam à educação, teórica ou praticamente, qual seja, o de que essa prática deve ser permeada pelo diálogo; entretanto, como foi apontado no exame de qualificação, a prevalência do autoritarismo nas instituições hierarquicamente constituídas influencia a prática de modo a torná-la contraditória com tal sentido.

Esse estado de coisas pode ser relacionado à postura de segregação entre discurso e prática, verificada na tensão entre as colocações *autoridade é exercida no diálogo e eu sou autoridade porque mando* (sem discussão), que reflete o quanto a prática educativa não incorpora o discurso contemporâneo a seu respeito, acabando por refletir mais aquilo que é costume do que a vivência do quanto é pensado e defendido.

Aqui cabe uma ressalva, decorrente de minha condição de educadora: essa situação não está localizada na Vila Bela Vista ou na prática dos projetos apresentados nesta tese; essa é uma questão da educação, de modo geral, que se reflete em diversas latitudes. Daí surge uma perplexidade em função do pensamento de Hannah Arendt (CH) no sentido de que quanto mais separados discurso e ato, mais próximos estaremos de práticas totalitárias.

Acredito que aqui reside uma questão a respeito da qual valeria a pena uma reflexão mais aprofundada, mas, nesse momento, a apresento no intuito de não deixá-la escapar, para que não caia no esquecimento, que fique como um 'fio solto' a ser explorado a partir de então, uma vez que só agora isso me apareceu e não poderei dar a atenção necessária...

Não obstante as contradições que foram apontadas, tanto educadoras quanto jovens reconhecem a obediência como um aspecto constituinte da autoridade.

Por se tratar de uma relação que, necessariamente, pressupõe uma hierarquia e uma relação de obediência, um dos aspectos que Hannah Arendt aponta é para o fato da autoridade ser confundida com poder, violência e, por comumente tomarmos uns pelos outros, a autora faz a distinção³¹ entre esses conceitos.

Segundo a Arendt (CH), o poder só é gerado quando os homens estão juntos, é uma mobilização para o agir conjunto, acontece na interação e depende da ação e do discurso. Há uma espontaneidade, uma imprevisibilidade. A palavra poder tem a ver com possível, potencialidade, e é a ação conjunta que inaugura potencialidades novas. Quando a ação está divorciada das palavras, os atos se tornam brutais – a palavra não é para velar, mas para revelar realidades.

Para Arendt (CR: 123)

Poder corresponde a capacidade humana não somente de agir, mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas.

Os governos totalitários³² providenciam o isolamento e, portanto, impedem o poder. Comandar, ação típica desses governos, é incompatível com o poder, pois segundo Arendt é pré-político, está na esfera privada. Em

³¹ CH (item 28: 211 – 219); CR: 123 e EPF: 129.

³² OT, em especial o último capítulo.

contrapartida temos a liderança³³, que aponta para uma nova possibilidade, tem a faculdade de mostrar/revelar ao outro novas possibilidades e congregar o auxílio dos outros a essa nova possibilidade. Para a autora, quando falamos de uma pessoa poderosa, a metáfora do poder significa fortaleza.

Para Hannah Arendt (CH), o líder é um iniciador. Existe uma interdependência na ação, o líder cria oportunidade para os outros agirem e esses auxiliam o líder. É diferente em uma relação em que um ordena e os outros obedecem. A força do líder está em sua iniciativa e nos riscos que corre, no segundo caso, aquele que ordena toma para si a realização de muitos e, portanto, não só a iniciativa é considerada como sendo isolada, quanto à realização também, mesmo não sendo. O que existe é o monopólio da força dos outros!

A autoridade também não deve ser confundida com fortaleza ou violência, pois esses fatores só atuam no momento em que a autoridade já fracassou; também não é persuasão, já que essa exige igualdade e argumentação.

A fortaleza refere-se a uma ação física, individual e isolada. Para Hannah Arendt (CR: 123)

É uma propriedade inerente a um objeto ou uma pessoa e pertence a seu caráter, o qual pode-se provar em relação a outras coisas ou pessoas, mas é essencialmente independente delas. A fortaleza do mais forte indivíduo sempre pode ser sobrepujada por um grupo, que muitas vezes se forma com a única finalidade de arruinar a fortaleza precisamente por causa de sua peculiar independência.

Para a autora, quando usamos força como sinônimo de violência, especialmente quando essa serve de meio de coação, deveria ser reservado, em linguagem terminológica, para as 'forças da natureza' ou para a 'força das circunstâncias, isto é, para indicar a energia desprendida pelos movimentos físicos e sociais³⁴.

³³ CH item 34

³⁴ CR: 123.

A violência exige um outro (aquele que recebe a violência), é a potencialização da força, o uso da força no sentido de destruição, de submissão do outro, de dominação. Para Arendt (CH: 35) 'a violência, distinguindo-se do poder, é muda; a violência tem início onde termina a fala'.

Para Hannah Arendt (CR: 124) a violência é diferenciada pelo seu caráter instrumental. Está perto da fortaleza, pois seus implementos são projetados e usados para multiplicar a fortaleza natural até que o último estágio de seu desenvolvimento possam substituí-la.

A autora faz uma ressalva que é importante destacar:

(...) estas distinções, ainda que de modo algum arbitrarias, quase nunca correspondem a compartimentos estanques no mundo real do qual, contudo, são extraídas. Assim, o poder institucionalizado em comunidades organizadas frequentemente surge na forma de autoridade, exigindo reconhecimento instantâneo e incondicional. (CR: 124)

De acordo com Arendt a autoridade sempre exige obediência, ela deve ser conferida a um indivíduo ou a um ato e existe a necessidade de um outro que reconheça a autoridade.

Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através dos argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado). (EPF: 129)

A autoridade, que se refere ao mais ardiloso destes fenômenos, e que, portanto, é o termo mais maltratado, pode ser aplicado em pessoas – existe algo assim como a autoridade pessoal, como no caso das relações pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como no senado romano, ou nos cargos hierárquicos da igreja. Sua garantia é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão. (CR: 124)

Na educação, essa confusão ora se traduz em uma relação totalitária, tirânica ou despótica que, guardada as devidas diferenciações no campo da política, têm em comum a centralização de poder e a não legitimação, ora se

traduz em um 'vale tudo', como afirma Hannah Arendt (EPF) "abandonando o aluno a si mesmo".

Hannah Arendt (CR) exemplifica essa situação lembrando que um pai pode perder sua autoridade tanto batendo no filho (se comporta como um tirano) ou argumentando com ele (se comporta como igual).

Outros autores³⁵ que se dedicaram ao estudo da autoridade, também reconhecem que essa implica uma relação hierárquica entre um lado que 'manda' e outro que 'obedece', no caso da educação, respectivamente o 'professor' e o 'aluno'. Segundo esses autores, o que acontece na atualidade é uma crise em que tanto educadores quanto educandos 'perderam seus papéis' e estão confusos com relação a eles.

Nesse sentido entendo ser importante uma reflexão profunda sobre o papel do educador nessas relações com o aluno.

Para Hannah Arendt (EPF: 234)

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

A autora nos ensina a ter esperanças no homem quando anuncia o poder renovador que ele traz em suas ações. A criança e o jovem são, nessa medida, as possibilidades de tais renovações se efetivarem. Basta serem percebidos em sua totalidade, como pessoas inteiras capazes de agir e falar e que nós, educadores, façamos nosso papel de garantir tais possibilidades.

É no processo educativo que, de acordo com a autora, os adultos assumem uma responsabilidade pela criança e pelo jovem por aquilo que denominamos de desenvolvimento de qualidades, de habilidades e de talentos pessoais. Isso, para Arendt (EPF: 239), é a singularidade que distingue cada ser humano dos demais, "a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes".

³⁵ AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

Ainda no que se refere à educação, a autora destaca que o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo tal como ele é, pelo qual deve assumir a responsabilidade. O jovem é introduzido por adultos em um mundo em contínua mudança e, de acordo com Arendt (EPF: 239)

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Assumir a responsabilidade pelo mundo, significa dar continuidade e conservar o próprio mundo, sem que tal postura implique conservadorismo, visto que somente aquilo que é estável poderá ser transformado. “No curso dessa atividade de conservação a educação deve cumprir um papel determinante, pois é por seu intermédio que as crianças são apresentadas a um conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, lingüísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo em que elas vivem.”³⁶

De acordo com Hannah Arendt, na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, que consiste no fato do educador conhecer o mundo e, portanto ser capaz de ensinar outros sobre esse. Para Arendt, o educador, frente à criança e ao jovem, é como se fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo “isso é o nosso mundo” (EPF: 239).

O que podemos perceber na atualidade e Hannah Arendt já alertava em sua época é que os adultos estão negando sua responsabilidade para com o mundo e, portanto estão recusando a responsabilidade sobre a trama de significações que trouxeram às crianças e aos jovens.

Essa crise da autoridade segundo Arendt (EPF: 243) tem uma relação com a crise na tradição, ou seja, com a nossa atitude frente ao passado. De acordo com a autora é “sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo”.

³⁶ DUARTE, A. *Educação: entre a tradição e a ruptura*. 2007, 86. Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. No. 4. Ed. Segmento, 2007.

Para Francisco (1999: 110)

O que caracteriza uma situação de crise, como essa da autoridade docente, é a falta de parâmetros, de uma compreensão comum, consensual.

O que percebemos na atualidade é que tanto educadores como os adultos de forma geral refutam a responsabilidade sobre as coisas que criaram, construíram. Não se percebem na co-existência e, portanto não se consideram co-responsáveis pela configuração atual do mundo.

Assumir essa autoridade, isto é, assumir a responsabilidade pelo mundo e ser uma referência para os jovens, tendo em vista o seu desaparecimento na atualidade, não é tarefa fácil! Não é à toa que tanto educadoras quanto jovens tiveram um estranhamento ao serem perguntados sobre autoridade.

O que é autoridade para você? Ai nossa que difícil! (Vanessa – E11)

*Onde então você percebe que existe autoridade? [silêncio]
Uma boa pergunta! [silêncio] Não sei! (Roberta – E12)*

O que é autoridade para você? Como assim? (Jovens – E11)

Suas referências são do âmbito privado, e na última entrevista até mesmo essa referência não foi mencionada, demonstrando uma falta de confiança nas pessoas de modo geral.

Essa falta de confiança nas pessoas a meu ver se deu, em larga medida, como reflexo da situação em que se encontravam educadoras e jovens quando da realização da primeira e segunda entrevistas.

No momento da primeira entrevista, havia uma tensão entre a equipe, mas essa ainda se mantinha e, mesmo com alguns conflitos, conseguiu desenvolver as atividades rotineiras prevista no projeto. Mas, já nessa época, tanto jovens quanto educadoras falaram em nossos encontros que os jovens sofriam as conseqüências dos conflitos e sentiam-se muitas vezes confusos...

Na segunda entrevista, parece que os estados de ânimo estavam bem diferentes. Provavelmente em função da mudança da equipe ao final do ano; as tensões decorrentes desse processo; a dificuldade de comunicação entre a equipe e entre essa e os jovens; das incertezas com relação aos possíveis encaminhamentos do projeto, foram sentidas tanto pelas educadoras, quanto pelos jovens... Acredito que esse ponto tenha sido fundamental para a descrença nas pessoas, conforme foi revelado...

Espero que você não faça uma promessa como os outros [educadores] e também vá embora. (ED)

*A principal autoridade **sou eu!** Embora, eu não era, mas estou ficando muito preguiçosa, mas eu me cobro muito, então eu acho que a principal autoridade sou eu! Depois de mim mesma é difícil, mas aqui no serviço é o chefe [refere-se ao líder comunitário]. (...) É, e tem meu pai, meu marido [risos]. (Joana – E11)*

***Ninguém!** Primeiro eu nunca gostei de ninguém me mandando, nunca eu gostei que ninguém me mandasse! (Roberta – E12)*

Adriana – Em quem vocês confiam?

Ana – Em Deus.

Adriana – Em Deus? E além de Deus?

Rafael – Primeiro lugar é Deus, em segundo...

Ana – Eu confio em segundo em mim.

Rafael – Ah, em segundo eu acredito em mim mesmo, né.

Adriana – E adultos?

Rafael – Eu acredito muito nos meus tios.

Adriana – E fora da sua casa?

Rafael – Fora assim eu estou acreditando no meu patrão, vamos ver se vai ser isso mesmo.

Adriana – (...) E a Ana, em quem você confia?

Ana – Quase em ninguém, só mesmo e em mim mesmo.

Adriana – Nenhum adulto você confia? (...)

Ana – Sei lá, sabe quando você não tem confiança em ninguém mesmo?

Adriana – Não sei não, é isso que eu estou querendo entender [risos]. (Jovens – E12)

O que depreendo dessas falas e, ao lembrar em que circunstâncias foram ditas, é que a autoridade não é em si mesma, ela é relacional e situacional, isto é, a autoridade decorre do fato de sermos uns-com-os-outros e, dependendo da situação em que estamos nessa relação, confiamos ou desconfiamos.

Na situação em que a primeira entrevista foi realizada, a confiança ainda se fazia presente e, mesmo com a dificuldade de reconhecer a autoridade nos tempos atuais, o que, como apresentado anteriormente, parece ficar explícito nas contradições entre o que é dito sobre autoridade (defesa do diálogo) e o que acontece na prática (centrada na disciplina) as educadoras enfrentaram esse difícil desafio e se consideram autoridades para os jovens.

(...) com esse trabalho [artesanato] você vai pegando confiança, vai conhecendo e já vai podendo falar as coisas. Assim, um é agressivo, mas quando eu sou mais firme ele já fala 'a Vanessa não está brincando', então eles percebem o dia que eu não estou bem, 'olha gente, eu hoje eu não estou bem, vamos procurar ser mais tolerantes comigo, eu com vocês' (...).(Vanessa – E1)

Agora quando eles passam do limite é a hora da bronca! (...) tem hora pra tudo, tem a hora certa, por exemplo, quer escutar música é no intervalo, não é toda hora que você vai escutar música. Se você chegar atrasado e não tiver nenhuma justificativa porque chegou atrasado, tchau, um abraço e até amanhã, não entra. Então tem as suas regras. (...) Então é assim, não é a coisa livre, leve e solta! (Roberta – E1)

Explica melhor como é você sendo uma autoridade com os jovens...Com os jovens?Além d'eu ser responsável, principalmente pela bolsa, eu sou a referência para eles porque sou eu que pago. Quando acontece qualquer coisa eles vêm falar comigo, se algum jovem está aprontando eles vêm conversar 'olha está acontecendo isso'. Eu sou uma referência. (Joana – E12)

Os jovens, embora também tenham manifestado dificuldade de reconhecer uma autoridade, exemplificam na primeira entrevista que também reconhecem as educadoras como tal...

*Vinícios – A Roberta é uma pessoa que tem autoridade (...)
(Jovens – E1)*

*Raquel – Ela é uma **autoridade por diálogo, a gente respeita mesmo, não por medo, é respeito por respeitar.** Ela sabe dialogar com os jovens. (...), a Vanessa é uma pessoa que tem autoridade, se ela colocou uma coisa aqui e colocou essa autoridade para fazer, tem que fazer. Não tem que fazer outra coisa, entendeu?(...) Ela respeita a sua opinião. E isso é o lado bom! (Jovens – E1)*

*Sônia – (...) Essa professora minha fala ‘oh, tem que fazer isso, isso e isso’. Ela não fala gritando, ela fala em tom normal, assim, **aconchegante com a pessoa, passa confiança, a pessoa faz de boa, por pura vontade.**(...) Ana – (...) aí eles tentam explicar direito, ou dar a mesma explicação de outro jeito, pro aluno entender. (Jovens – E1)*

O que podemos verificar nos exemplos selecionados é que quando as educadoras assumem a autoridade, essa se relaciona com o *dar bronca, colocar regras* e uma *referência* no caso dos projetos [para serem informados]. Os jovens, no entanto, citam como autoridade os adultos que *respeitam sem ser por medo; que dialogam, não falam gritando* e, no caso da professora, *que explica direito*.

Ao se referirem ao *respeito por respeitar* acredito que os jovens estejam reconhecendo aqueles que devem obedecer, sem ter sido empregado nem a coação e nem a persuasão, eles aceitam a hierarquia. O respeito à pessoa ou ao cargo para Hannah Arendt (CR: 124) é requisito para se conservar a autoridade.

Para Carvalho (2007: 21) um professor demonstra seu respeito, sua consideração e todos os esforços de acolhimento a seus alunos por meio do ensino, isto é, acolhendo os novos em nosso mundo.

Nesse sentido, a educação deveria ser o cenário para que o mundo fosse apresentado tal como ele é e não um espaço em que se aprendem estratégias de sobrevivência em um mundo fadado a ruína. Esse apresentar o mundo como ele é tem um caráter conservador, no sentido de conservar aspectos que são fundamentais para que nos vinculemos a ele, isto é, as crenças.

É, portanto o fato de acreditarmos nas mesmas coisas, pelos sentidos que elas provocam e na possibilidade de partilhá-las que reside a possibilidade da educação. É também pelo fato de acreditarmos sempre na possibilidade do novo, que cada geração aporta, que se configura a viabilidade de, constantemente, irmos “colocando o mundo em ordem”, de forma a preservá-lo de seus criadores e de seus habitantes.

No entanto, como nos alerta Arendt (EPF: 243) “tudo destruímos se

tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura”.

Essas ponderações fazem com que seja possível reconhecer uma aparente contradição, entre a necessidade de que seja apresentado um mundo velho e a necessidade de que seja preservado o novo trazido pelos jovens. A experiência de participação, neste sentido, pode se apresentar como uma ação que viabilize a superação dessa dificuldade.

Tal proposta depende, entretanto, de uma reflexão constante a respeito da prática educativa cotidiana, pois é extremamente fácil que se caia tanto na armadilha da manipulação quanto no engodo do *laisser faire*, donde surge a necessidade de identificação dos sentidos atribuídos às experiências de participação.

Parece que tanto para as educadoras quanto para as lideranças um dos sentidos atribuídos à participação dos jovens está vinculada a uma antecipação da renovação, isto é, existe o desejo que a realidade seja mudada e essa mudança é, muitas vezes, transferida aos jovens que nem bem foram apresentados ao mundo.

É fazer alguma coisa pra mudar a situação, não ficar parado. Precisa mudar alguma coisa (...).(Roberta – E11)

[as lideranças] acreditam na mobilização do jovem para transformar a realidade da região, se eles têm consciência são capazes de passar consciência para outros jovens, o projeto é uma potência, uma possibilidade de refletir sobre a comunidade.(ED)

Outro aspecto que prevaleceu tanto na fala das educadoras quanto na dos jovens foi a relação da experiência de participação com o ato de falar, de expor idéias, e, havendo discordância *tomar uma atitude*.

*(...) e **ele participou dando a idéia** e deixou o grupo discutir. Você pode se expor menos ou mais, mas não tem jeito, **tem que se expor**, pode ser muito ou pouco, mas tem que se expor. (Joana – E12)*

*Participando, **dar a sua opinião**, ou então “Vamos fazer Ação Comunitária, certo vamos limpar”. Aí fala: “você escolhem, quem vai fazer o que?” (...).(Jovens – E1)*

Expressar sua opinião e cada vez mais ajudar a

comunidade. (Jovens – E1)

Pra mim é que nem ele falou, é dar a sua opinião, mas não é só dar a sua opinião é fazer acontecer. (...) Se eu não concordo com alguma coisa eu falo e não adianta, tem que ir e fazer mesmo! Isso é um jeito de participar. (Jovens – E1)

(...) Pra mim, participar é quando você está disposto a tudo. Pra errar, pra acertar, mas estar ali participando. (Jovens – E1)

“Vamos fazer Ação Comunitária, certo vamos limpar”. Aí fala: “você escolhem, quem vai fazer o que?” (...). (Roberta – E1)

Participar é cooperar com o grupo, também, ajudar, tudo... (Jovens– E1)

Para as educadoras, a participação, embora seja defendida como uma possibilidade de *mudar alguma coisa* [realidade desigual], ou de expressar a opinião de modo a colaborar com o grupo, na prática ela parece estar centrada em experiências domésticas, como lavar um copo, limpar a sala...

É fazer as atividades, é ter a iniciativa, de ver alguma coisa e ‘poxa, eu posso fazer, eu posso tirar aquele copo e lavar’, sem alguém falar (...) eu vejo a participação deles em coisas simples, dar uma limpada, tirar o copo do lugar. (Vanessa – E1)

Participar é sabe, tem um jovem, e eu estou fazendo uma coisa, por exemplo, artesanato, aí vê que eu estou fazendo já vem e fala, olha eu sei fazer tal coisa e aí já vem e me ajuda. (...) (Roberta – E1)

(...) E esse ouvir e falar tem a ver com participar, porque tem que saber ouvir também e o que você falou pode ser útil pro outro também. (Roberta – E2)

Participação pode ser com presença, fazendo alguma coisa, dando idéias, aí depende da situação, porque tem vários jeitos de participar. (Joana – E2)

Os exemplos que os jovens apresentaram de suas experiências participativas também se centraram em situações domésticas e de obediência, como pode ser percebido no trecho a seguir:

Rafael - Ah, minha avó fala as coisas e eu já estou fazendo. Ela nem termina de falar ‘tem que fazer’, ‘isso é desse jeito, não é desse jeito’ e eu já estou fazendo não espero falar não.

*Adriana - Mas isso é participar pra você?
 Rafael - Eu acho que sim.
 Adriana - É dentro de casa?
 Rafael - É. (Jovens – E2)*

E, ao serem questionados sobre quais espaços podiam falar, dar opinião, uma vez que essas atitudes foram relacionadas ao sentido de participação, não recordaram de nenhum espaço.

*Adriana – Vocês falaram que participar tem a ver com falar, tem algum lugar que vocês possam dar a opinião de vocês, que vocês falem e se sintam ouvidos?
 Rafael - Não.
 Adriana - Não, não tem ou vocês não conhecem?
 Rafael - Não, não tem.
 Adriana - Ah! Não tem? E o projeto?
 Ana – Não dá pra dar a opinião
 Rafael – É, não dá!
 Adriana – Como assim?
 Ana – É complicado...
 Adriana – Vocês falaram que participar tem a ver com falar, tem algum lugar que vocês possam dar a opinião de vocês, que vocês falem e se sintam ouvidos?
 Rafael - Não.
 Adriana - Não, não tem ou vocês não conhecem?
 Rafael - Não, não tem.
 Adriana - Ah! Não tem? E o projeto?
 Ana – Não dá pra dar a opinião
 Rafael – É, não dá!
 Adriana – Como assim?
 Ana – É complicado... (Jovens – E2)*

Essas opiniões de alguma forma contradizem a avaliação e a expectativa da equipe e da Associação de que o projeto seja um espaço de convivência e de formação. Inclusive porque, ao que parece, aprendemos ‘as coisas’, inicialmente em casa e a rua, ou o espaço público, é apenas uma extensão de nosso lar...

*Adriana - Você acha que isso que ele esta falando é participar?
 Ana - É, começa por ai, né?
 Adriana - Começa por ai? Começa em casa e depois... Como é isso?
 Ana - Começa em casa se você não faz em casa você vai fazer o que na rua, entendeu? Você começa aprendendo dentro de casa.(Jovens - E2)*

Quem passa valor é a família, escola passa letramento, a escola tem que dar conta da leitura, da parte do letramento, não da educação de valor, isso quem tem que passar é a família. (Roberta – E2)

Hannah Arendt (CH: 203) fala da possibilidade de um pequeno ato e até mesmo de uma palavra mudar todo um conjunto de coisas, mas nesse caso, o horizonte é político, tanto do gesto quanto da fala, o que para educadoras é contraditório, isto é, eu tenho uma intenção política (de transformação) e ofereço, possibilito experiências participativas calcadas no âmbito privado do lar.

As educadoras e a Associação também parecem pensar no jovem como um *iniciador*, com a possibilidade de instaurar o novo. A iniciativa parece de alguma forma ter a ver com participação, inclusive foi mencionada tanto pelas educadoras quanto pelos jovens como um modo de participar.

É fazer as atividades, é ter a iniciativa, de ver alguma coisa e ‘poxa, eu posso fazer, eu posso tirar aquele copo e lavar’, sem alguém falar (...). (Vanessa – E1).

(...) eu falei com a minha turma e demos a idéia para a turma da Joana e já nisso a gente vai fazer uma rifa para arrecadar dinheiro e ela concordou também. Porque eu gosto de movimentar as coisas, eu gosto que eles tenham iniciativa. (Vanessa – E11)

Hannah Arendt anuncia a possibilidade do homem de instaurar o novo: o poder renovador que o homem traz em suas ações. “Os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (CH: 258).

A questão apresentada é que a iniciativa valorizada pelas educadoras e apontada como experiência do jovem, se refere a tomar iniciativa em relação a uma tarefa, e não no sentido de iniciar algo novo, inaugurar um ‘novo rumo’, se refere a colaborar com alguém, por exemplo, sem que alguém peça.

Para os jovens, a possibilidade de falar e ser ouvido parece ter uma relação de existir para o outro, de ser reconhecido e valorizado em sua existência, muito mais do que a pretensão de mudar alguma realidade...

Essa necessidade de reconhecimento por parte do outro, e no caso dos jovens, dos adultos que os circundam, parece ser uma preocupação compartilhada entre educadoras e lideranças da Associação. Segundo relataram, a comunidade de modo geral considera o jovem como um ‘ser complicado’, ‘vagabundo’, que não quer saber de nada... Inclusive é essa avaliação negativa que o projeto, por meio de suas atividades, principalmente a Ação Comunitária, pretende transformar.

A questão que se apresenta é que, como muito bem os jovens traduziram, o dia da Ação Comunitária se transformou em Dia da Limpeza... Será que ao limpar o Centro Comunitário ou outro espaço qualquer, o jovem consegue se apropriar da história da comunidade? Consegue mudar sua imagem ‘negativa’? Acredito sinceramente que não! Penso que se faz necessário refletir sobre esse discurso–ação e perceber em que medida as concepções sobre participação (que se posiciona, que transforma, etc.) tem eco na prática!

Segundo Gohn o tema participação pode ser observado nas práticas cotidianas da sociedade civil com sentidos e significados distintos e, de acordo com a mesma autora, “o entendimento do que seja participação continua sendo um enigma a decifrar”. (2001c: 13)

Talvez esse enigma seja mesmo indecifrável uma vez que a participação é um modo de relação entre-homens que acontece cotidianamente e, portanto dinâmica, caleidoscópica. Em vez de procurar decifrar esse enigma, podemos compreendê-lo, a partir, por exemplo, da busca de seus sentidos pelo grupo em questão.

A palavra *participar* pode ser empregada por diferentes pessoas para se referir a uma grande variedade de situações. Participar pode significar meramente estar ao lado de alguém, assistir a um show, a um espetáculo, não significando que participamos das decisões ou interferimos na realização. Pode também significar que tomamos parte em alguma coisa, que agimos no sentido de influenciar nos encaminhamentos, nas reflexões. Esse é um significado mais abrangente do que o de simples espectadores. Um

outro sentido entende participação como ter parte em algo, o que também não implica tomada de decisões. Posso ter parte em um negócio, mas não influenciar em seu andamento.

Observar essas diferentes abordagens é perceber que a experiência de participação tem todas essas possibilidades e que nenhuma se constitui como uma verdade absoluta, o que existe são formas de concebê-la.

Segundo Hannah Arendt (CH: 60), a realidade depende da multiplicidade dos pontos de vista de quem olha e das diferentes possibilidades de falá-la. A realidade se forja na relação, o outro é constitutivo e construído – é necessário que um outro *devolva* como você é, como a realidade é – tudo é na co-existência.

Adotando tal perspectiva, compreendo a participação como uma possibilidade que implica não apenas um estar com os outros para *saber das coisas* ou para *conseguir alguma coisa*, mas como uma forma de priorização do sujeito e não dos possíveis produtos do agir conjunto. Para Arendt (CH) a participação é uma ação condicionada por vivermos uns-com-os-outros e por podermos interferir nos rumos da história.

Entendo que para a participação ser possível dentro dessa ótica é necessário recuperar um valor fundamental para a relação entre-homens: o diálogo. A ser desenvolvido em um cenário privilegiado tanto para sua aprendizagem como para a aprendizagem da participação: a educação, pautada em uma relação respeitosa e, portanto, de autoridade.

Segundo Critelli (1981:62)

O que por primeiro enxergamos na educação é 'o homem-sendo-com-os-outros-homens' de uma maneira particular. Este sermos-uns-com-outros é o que se oferece como a 'oportunidade' da educação.

Dentro da perspectiva que trago, estou pensando na participação juvenil como uma experiência, um exercício em que o jovem possa tomar parte tendo em vista que o espaço do Projeto não está no âmbito privado, tem suas regras, acordos, tensões de relações e, na medida em que se

constitui um espaço público (não do mundo), mas público, pode se constituir como um território de aprendizagem em que os jovens possam decidir sobre algumas coisas que lhes dizem respeito publicamente, isto é, que se refira ao interesse de todos do grupo.

Retomando o que foi apresentado pelos entrevistados, além da Ação Comunitária, as educadoras revelaram outras formas com que incentivam a participação dos jovens.

Então eu sempre procuro trabalhar incentivando o esforço, valorizando 'olha ele não tem braço, mas está fazendo', para quem é mais perfeito fazer também (...).(Vanessa – E11)

Agora eu gosto muito de brincar com eles, de participar do que eles estão fazendo. Eu gosto muito de elevar a auto-estima deles, porque eu acho importante que nessa fase parece que nada do que eles fazem é certo. (Vanessa – E11)

E eu acho que você tem que trabalhar as habilidades dos jovens, eu tento olhar pras habilidades deles (...).(Roberta – E11)

Eu acho que eu mesmo vou ter que fazer eles serem participativos, eles se interessarem pelo que eu vou fazer, e eu estou nessa busca constante pra trazer coisas novas. E fazer com que eles vejam que o trabalho deles é admirado, que os outros estão vendo, estão admirando. (Roberta – E12)

Um outro procedimento usado pelas educadoras, tanto para incentivar a participação quanto para constituírem-se como autoridade perante os jovens refere-se ao uso de exemplos de vida...

Hoje eu tenho uma experiência, porque eu morria de vergonha de falar de sexo e hoje em dia eu falo, falo 'gente vamos usar camisinha', 'vai no médico, mesmo que sua mãe não saiba você tem o direito de procurar um médico, para se orientar, para não ficar grávida antes da hora', e eu dou o exemplo da minha irmã. (...), eu converso com eles, mas as meninas eu sinto nelas um pouco o que eu passei. (Vanessa – E11)

(...) eu não estou fazendo faculdade, mas a lição de vida de explicar as coisas para eles não está nos livros, e eu falo 'gente isso eu não sei, mas eu posso saber! Procurar saber, procurar ir atrás'. Às vezes eles me perguntam coisas que eu não tenho resposta na hora, mas eu falo 'depois a gente conversa', e eu falo 'é igual a vocês, não é tudo que eu sei'. Eu sempre deixo isso bem claro 'gente eu estou aqui para aprender junto com vocês', 'eu não sou melhor do que

ninguém'. (Vanessa – E11)

(...) aí eu conto muito a minha história, 'limpei banheiro diversas vezes! Porque, porque tinha que sustentar meu filho', eu tinha que sobreviver então fui trabalhar de empregada (...) eles prestam bastante atenção, eles percebem que nada vem do céu, como eu falei 'não existe almoço grátis não!'. Eu acho que o exemplo do educador, tipo assim que nem eu, que tem três filhos e está na faculdade, é bom! (Roberta – E11)

Acredito, como disse anteriormente, que a trajetória de vida, especialmente a experiência de participação, direta ou indiretamente, nos movimentos sociais influenciou os perfis profissionais dessas educadoras, mesmo que a escolha pelo trabalho tenha sido decorrência de uma *urgência*.

Ao que parece, a necessidade determinou a escolha pelo emprego, consequência de uma casualidade, da falta de opção que as associações comunitárias sofrem tanto por falta de recursos financeiros, quanto humanos.

Joana estava desempregada na época da implantação do Projeto Jovens Urbanos e foi convidada, tanto por estar na faculdade (que poderia ser qualquer uma) como por estar desempregada na época... Fala inclusive que nunca teve envolvimento com a Comunidade Bela Vista. A remuneração boa e o fato de trabalhar meio período influenciaram na decisão. Avisa que precisa de formação que é dada pela organização proponente. O que fica de significativo: o hotel, a comida e as dinâmicas de grupo.

E como se deu então seu envolvimento com os trabalhos daqui? Meu envolvimento? Eu não tinha envolvimento nenhum, eu ficava em casa (...) eu tinha medo de descer aqui [onde fica a Creche]

Meu filho falou em atividade: minha mãe está fazendo faculdade e está desempregada. Como eles estavam procurando educadora para o projeto eu fui chamada.

Olha eu não tenho conhecimento nenhum para trabalhar nisso, mas se tiver uma formação... Ai eu fiz a formação e comecei a trabalhar. (Joana – E11)

Roberta era mãe voluntária e, por ser muito envolvida com as questões da creche é convidada para trabalhar no projeto Jovens Urbanos. Assim como Joana teve diferentes experiências profissionais – Lanchonete, Banco, Limpeza, Manicure, vender meias... A remuneração boa e o fato de trabalhar meio período influenciaram na decisão.

Neste período trabalhava como manicure e foi quando apareceu o Projeto Jovens Urbanos. No início não queria em função da inexperiência, mas o líder comunitário convidou para que fizesse a formação prevista pela organização proponente e a coordenadora da época falou da remuneração que era boa e ela trabalharia só meio período. (Roberta – E11)

E aí eu fui na formação, eu não ia ficar como educadora, mas foi tão legal a formação do Cenpec que eu falei 'quero ser educadora!' (Roberta – E11)

Vanessa é a única que, mesmo tendo trabalhado como secretária por um período em sua vida, fez uma opção pelo magistério antes de ser convidada pela Associação para ser coordenadora da Creche. No entanto, fala que foi obrigada a trabalhar com os jovens por ter feito um acordo trabalhista com a Associação, pois não queria mais voltar para a creche em função de sua depressão.

Porque é assim, eu comecei a trabalhar com eles porque eu não suportava mais ficar lá (...) Foi assim, no começo foi meio obrigada. Como assim? Porque eu não queria mais a creche, mas eu não queria sair dessa comunidade, parece que você vicia (...).(Vanessa – E11)

Pensando nas características da sociedade contemporânea em que concebemos nosso trabalho não como uma forma de produzir o mundo, mas uma maneira de ganhar a vida fica explícita nossa condição de *animal laborans*.³⁷

Hannah Arendt se propõe a analisar a condição humana³⁸ por meio do estudo de três atividades humanas fundamentais que integram a *vita activa*, quais sejam: *o labor, o trabalho e a ação*.

³⁷ CARVALHO, J.S.F. *A crise na educação como crise na modernidade*. Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. No. 4, Ed. Segmento, 2007:22.

³⁸ É importante destacar que a autora faz uma distinção entre condição humana e natureza humana. Condição humana refere-se àquilo que é geral, a condição constitui, mas não

De acordo com Arendt (CH), a tradição filosófica derivou o conceito *vita activa* do conceito de vida contemplativa, opondo-se a este, o que acabou por definir todas as ações humanas, inclusive a política, como voltadas para a necessidade e utilidade. Para a autora, não há superioridade de um modo de vida sobre o outro, assim como não há hierarquia entre as atividades por ela estudadas. As atividades – *labor, trabalho e ação* – se apresentam relacionadas, complementando-se.

O *labor* é a atividade que corresponde aos processos biológicos, é uma atividade que se dá no corpo e tem como objetivo manter a própria vida e preservar a espécie, por ser compartilhada com os outros animais, a autora a qualifica como a do *animal laborans*. A condição humana correspondente ao *labor*, é a própria vida.

O trabalho é a atividade correspondente ao ‘artificialismo da existência humana’ (CH: 15). É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, criando artefatos que dão permanência à nossa existência. Esses artefatos, em função de sua durabilidade, ganham independência em relação aos homens que os produziram, concebendo assim uma objetividade ao mundo.

A autora qualifica essa atividade como a do *homo faber*. A necessidade que governa o trabalho não é cíclica como no *labor*, ao contrário, ela segue a dinâmica da mundanidade de construir objetos e, portanto, é essa mundanidade que constitui a condição humana do trabalho.

A ação é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (CH: 15). A condição humana correspondente à ação é a pluralidade. Para Arendt (CH:17)

Nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra.

determina o que difere da concepção de natureza humana, que pressupõe uma determinação.(CH: 17-19)

Segundo Hannah Arendt, todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política, mas a pluralidade é a condição de toda vida política. Para a autora (CH: 16)

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

Todas as atividades e suas respectivas condições têm relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade, mas a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade 'o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir'. (CH: 17)

Nesse sentido, a autora afirma que, 'como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político'.

Segundo Hannah Arendt, o espaço de revelação do sujeito e onde o próprio sujeito é o que importa, constitui o espaço público. A convivência entre homens tem como produto a política e as atividades correspondentes são a ação e o discurso, que são regidos pela liberdade. De acordo com Arendt (CH: 192)

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na configuração singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz.

Essa ação política necessita de um cenário que, segundo a autora, é a própria reunião entre homens. É essa reunião que constitui o espaço público em que os homens se reúnem em torno de alguma questão referente à vida humana.

De acordo com Arendt, esse espaço é um espaço de aparência, um

espaço em que o sujeito ouve e percebe o outro assim como é visto e ouvido por outros. O que Hannah Arendt aponta é que na modernidade, nas relações de trabalho, por exemplo, o sujeito pode ser substituído por máquinas ou por outros homens. Na política não, a política para acontecer precisa dos sujeitos individuais, depende da singularidade para convencer, influenciar, interferir, opinar nas outras ações.

Essa reunião, relação entre-homens, produz acordos em prol de alguma coisa. O que torna uma comunidade uma comunidade são esses acordos - as convenções que se estabelecem e que podem acabar para outros e novos acordos se estabelecerem. Tudo aquilo em que acreditamos e estabelecemos como verdade nos dá o senso de comunidade e possibilita agirmos juntos.

Cabe lembrar o que foi dito pelas educadoras em suas trajetórias ao falarem de suas relações iniciais com a Comunidade Bela Vista. Todas elas foram marcadas por muita violência e se constituíram em um período extremamente difícil para todas elas. E, ao que parece, muitas atribuíram a essa relação muito mais um *se acostumar* do que um *sentir-se parte*.

Eu nunca tinha visto uma pessoa morta de tiro e aqui, dois dias eu estava aqui e já estava chorando querendo ir embora, porque polícia invadiu minha casa com arma na mão, bandido ficava batendo na minha porta pra pedir cigarro, dinheiro emprestado...[Joana] relata que não tinha envolvimento nenhum com os trabalhos na Comunidade Bela Vista, que tinha medo de freqüentar a localidade, inclusive não acompanhando as melhorias que o local teve ao longo dos últimos anos. (Joana – E11)

Conta que passou por situações de violência: bandido armado, tiroteio, encontrar pessoas mortas e, em função dessas situações, sua família não queria que ela fosse trabalhar na comunidade. (Vanessa – E11)

Acredito que o *sentimento de pertença* a um lugar ou grupo seja fundamental para inaugurá-lo como espaço público, para mobilizar em mim e no outro a possibilidade do bem cuidar. Eu cuido porque me importo, porque me sinto responsável, porque faço parte (participo) de sua constituição e sou constituída por ele...

O que aparece, no entanto, é que a vinculação entre educadoras-comunidade, educadoras-Associação, se deu muito mais pela necessidade do que pela partilha de crenças comuns, compartilharam necessidades, dificuldades e foram, de alguma forma, 'salvas' pelo movimento social... Isto parece estar relacionado à vinculação, ao labor, característica da sociedade contemporânea.

Embora os adultos tenham direito ao mundo público, isto é, a serem e serem vistos, a falar e serem ouvidos, essa vinculação ao labor compromete tanto a experiência de participação quanto a de autoridade: o líder acaba por assumir o papel de 'patrão' e daquele que, de alguma forma, viabiliza a ação. Não é por acaso que a autoridade é confundida com autoritarismo.

Parece que existe uma esperança e uma crença, por parte da liderança, de que uma contratação vai gerar um comprometimento social com a causa da juventude, no caso deste estudo e, dessa forma, a Associação vai conseguir tanto proteger seus jovens quanto dar uma formação complementar à escola: ocupando-os e preparando-os para o mercado de trabalho, por exemplo. Penso que a contratação deva ser a 'desculpa pedagógica' para que o educador seja formado na história da comunidade, isto é, seja vinculado a ela por conhecê-la e, ao conhecer ter a possibilidade de ensinar os jovens.

Mas as educadoras não sabem como fazer! Não por acaso em nossos encontros coletivos a equipe solicitou uma formação e, na avaliação final, as lideranças reconheceram como ponto frágil do projeto a falta de capacitação da equipe e a falta de apoio institucional para que essa equipe fosse qualificada.

Neste cenário, as educadoras fizeram como todos nós diante do desconhecido: recorrem ao próprio repertório para enfrentar a situação. Porém nesse caso, as escolhas muitas vezes não são acordadas em um projeto pedagógico da instituição e, em alguns casos, entre a própria equipe. Assim, recorreram às atividades vivenciadas na formação do CENPEC tida como excelente em função, entre outras coisas, das dinâmicas de grupo; a

alguns livros e a própria experiência de vida. A questão que se aponta é a falta de acordo que pode ser bem traduzida na frase de uma das educadoras ao falar de textos que usava em atividades com os adolescentes: *é um segredinho*.

Essa falta de comunicação entre elas, entre elas e a Associação deixam, como elas mesmas afirmam, *os meninos confusos!* O que, para a constituição de uma autoridade, a meu ver, é muito prejudicial.

Além das trajetórias individuais marcadas por muitas dificuldades, inclusive levando a escolha pela educação, acredito também que na trajetória da própria organização houve a necessidade de uma mudança de perspectivas no decorrer dos anos.

Inicialmente a Associação tinha como único objetivo exclusivo a luta por direitos sociais para uma melhor qualidade de vida, como a luta por creches, por saneamento básico, por iluminação, transporte público, etc. Como a violação desses direitos básicos ainda se faz presente em nossas periferias, a militância continua, a participação nos conselhos, fóruns municipais, etc. A questão é que com o decorrer dos anos, principalmente dos anos de 1990 com o surgimento e crescimento das ONGs, a ação dessas associações passou a ser, não só de briga pela garantia de direitos, mas pela ação direta na garantia de direitos³⁹. Institucionalizou-se parte do movimento para atender, por exemplo, a demanda de crianças que não tinham onde ficar, criou-se a Creche, inicialmente com o trabalho voluntário de algumas mães, mas que hoje é um espaço de educação infantil conveniado com a prefeitura que representa na região o atendimento direto de aproximadamente cem crianças com muita qualidade.

O início dos projetos para os jovens também se deu por meio da implantação de um piloto, para só depois formalizá-lo como atividade regular da Associação. A cultura da instituição é de reivindicação e não de

³⁹ GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*, São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção Questões da Nossa Época, v.5); *Educação não formal e cultura política*, São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época, v.71); *Os sem-terra, Ongs e Cidadania*, São Paulo: Cortez, 2003a. e *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*, Petrópolis: RJ, 2003b.

atendimento! Daí a lógica desse atendimento ser todo calcado na experiência relativa à reivindicação das lideranças da própria Associação.

Nesse sentido, as educadoras são cobradas para trabalharem a participação dos jovens, de fazer com que se envolvam com os problemas sociais vividos pela comunidade e que esses jovens passem a engrossar o movimento que, pelo menos ao que parece, está tão enfraquecido. Por outro lado, as próprias educadoras não sabem como fazer, uma vez que também se envolveram com o movimento, muito mais, pelas conseqüências desse do que por opção, com exceção da Roberta que militou e, portanto, a apatia dos jovens em relação aos assuntos da comunidade a incomoda tanto! A questão dela, desde o primeiro encontro foi: *eu era mais participativa, eu corria atrás, o que fazer para que os jovens de hoje também façam isso?*

A preocupação da Vanessa parecia se relacionar não tanto com a participação, embora ela considere isso importante, mas com a formação do jovem – eles ganharem habilidades úteis ao mercado de trabalho ou aprenderem sobre assuntos e valores que não são passados pela família, o projeto é *uma preparação para o vestibular ou entrevista de emprego.*

Para Joana parece que, embora tenha dito que gostava de ser educadora e não coordenadora, foram as questões de coordenação e as relações conflituosas com a equipe, em função, inclusive, de ela ser coordenadora, que foram explicitadas em nossas entrevistas.

Mas o fato é, se existe uma herança do movimento social no que se refere ao comportamento de seus integrantes, podemos falar que uma delas se refere à horizontalidade das relações. E isso, na educação, é um grande equívoco dada a assimetria existente entre adulto – jovens e, é nessa assimetria, que se assenta a autoridade do educador.

Relata que desenvolveu um projeto de horta e se destacou pelo jeito de trabalhar com os jovens: eu pareço jovem, eu deixo eles fazerem umas bagunças, mas eu vou direcionando para o que eu quero que eles façam. (Roberta – E11)

Eu sempre deixo isso bem claro 'gente eu estou aqui para

aprender junto com vocês’, ‘eu não sou melhor do que ninguém’. (Vanessa – E11)

Não tem jeito de brigar com os meninos, não sou assim e não quero ser assim! Quero ser jovem como eles, ficar batendo papo. (Vanessa – E11)

Essa horizontalidade pretendida entre adultos dentro de uma sociedade democrática acaba por nivelar também a relação adulto-jovem na prática educativa e, nesse sentido, parece que os adultos querem ser como os jovens.

Além do nivelamento na relação, aqui há também um componente do desejo de serem aceitos e aprovados pelos jovens, dado que o mérito também é considerado na hora das escolhas para os novos projetos e empreitadas da Associação.

É importante ressaltar que estou falando de horizontalidade em contraponto à assimetria ‘natural’ da relação adulto-criança, mas que o respeito, a consideração do outro, etc. que é pressuposto de uma relação dialógica, também estão presentes em uma relação assimétrica. O problema é a confusão! Para ser “legal” e ter uma prática horizontal eu esqueço que sou adulto, responsável, etc... E corro o risco de me infantilizar (EPF: 228, 229, 246)

Se, conforme apresenta Hannah Arendt (EPF), a autoridade na educação refere-se ao fato do educador, como adulto, assumir a responsabilidade pelo mundo, a Associação assumiu essa responsabilidade por meio, entre outros aspectos, do desenvolvimento de projetos para o público juvenil da Comunidade Bela Vista, isto em tempos atuais não é pouca coisa, dado o descaso ainda presente, por parte de diversos adultos em relação a questões dessa natureza.

Então esse trabalho, mesmo que você não consiga chegar a todos, ou a metade, mas eu acho assim, um jovem, dois jovens, se eu tiro ele do mundo do crime, vale a pena! É uma vida que eu ajudo a ser salva! E vamos acabar com essa conversa que eu estou atrasada! (Joana – E12)

Carvalho⁴⁰ (2007: 18-21), de acordo com Arendt, relata que compreender os dilemas, impasses, e incertezas das práticas e dos objetivos educacionais não pode ser desvinculado das peculiaridades que marcam o modo de vida moderno. Nesse sentido, lembra que essa autora caracteriza a sociedade moderna pela “constante valorização do novo; pela crescente diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada e pela conseqüente desresponsabilização generalizada da sociedade pela continuidade do mundo”, afirmando que tais características têm um impacto profundo nas concepções e práticas educativas.

Como educar numa ordem social em que o que há em comum são os interesses particulares em conflito? Refletir sobre essa questão apresentada já no título do artigo de Carvalho (2007) traz elementos que podem colaborar para compreender o que foi dito anteriormente.

Tanto o discurso da Associação quanto de suas educadoras parecem estar calcados em suas trajetórias nos movimentos sociais, principalmente de moradia, e na herança educacional que esses movimentos⁴¹ deixaram: educar para transformação social, para mudar a realidade de opressão, pela luta por direitos, etc...

É essa perspectiva que parece ser o que motiva e mobiliza a Associação Comunitária a desenvolver trabalhos com jovens e, ouvindo as educadoras, o desejo de que os jovens sejam mais participativos, isto é, se envolvam mais com as questões comunitárias, com os ‘problemas sociais’, aparecem como preocupações desde os primeiros encontros que tive na Comunidade Bela Vista.

Esse aspecto está relacionado com a idéia que as educadoras têm sobre a juventude: uma fase da vida de liberdade, livre expressão e, ao mesmo tempo, consideram os jovens atuais muito apáticos em comparação com sua geração.

⁴⁰ CARVALHO, J. S. C. *A crise na educação como crise da modernidade...*

⁴¹ GOHN M. da G. *Movimentos Sociais e Educação...*

Ser jovem tem a ver com liberdade, não pode deixar o jovem preso, ele quer se expressar. (Roberta – E11)

(...) eles [os jovens] têm mais liberdade: podem sair, não têm horários rígidos e, enfrentam os pais quando contrariados (...) a juventude é uma fase que se quer liberdade, quer conhecer as coisas (...). (Vanessa – E11)

A educadora, considera os jovens atuais muito parados, diferente do seu tempo de jovem, eu era mais ativa, saía para reivindicar, atualmente são desanimados. Relaciona o desânimo da juventude com o videogame e o sedentarismo [assistir TV]. (Roberta – E12)

Isso, lógico, levando em conta também a importância que todos esses adultos dão para a proteção do jovem, dado o ainda alto índice de violência da região⁴², como se pode verificar do que foi falado logo na primeira reunião que tive para conhecer o projeto: [o líder comunitário] *disse que as mães tinham medo que eles [os jovens] ficassem à toa nas ruas (...) alguns membros da associação compartilhavam a preocupação em não perder os jovens para a criminalidade...*

No entanto, embora a proteção seja mostrada como uma questão a ser defendida e ser implantada, a expectativa de que esse grupo assuma algumas ações comunitárias concretas, como dito na avaliação dos encontros pela liderança, que conscientizem outros jovens, nos coloca diante da questão da educação política, ou da política na educação, que, para Arendt (EPF: 225) é um equívoco:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca a política, isso implica um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse (...).

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados.

⁴² Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) – Fundação SEADE, 2000, a Brasilândia encontra-se entre os distritos do município com maior vulnerabilidade. <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/>, acessado em 24 de setembro de 2007.

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (...) preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Acredito que, no caso da Associação, o que acontece não é que os adultos 'fogem' de seus iguais para não assumir o *esforço da persuasão* ou *com receio do fracasso*, o que acontece é que, tendo em vista outros problemas, como a questão da moradia, legalização do terreno, saneamento básico, construção de creche, etc. eles simplesmente *não têm perna política*, como lembrou o líder comunitário em sua avaliação e então a briga pela causa do jovem se torna de menor relevância.

No entanto, a crítica sobre a vinculação da educação com a política, não significa que o resultado da educação deixe de ter relevantes reflexos políticos ou sejam influenciados por esses elementos. Existe uma relação de implicação recíproca, como podemos depreender do seguinte trecho de Duarte (2007: 87)

Se um dia, mais tarde, lhes [as crianças] couber transformar e modificar radicalmente esse mundo por meio da ação política, isto somente lhes será possível com base no pressuposto fundamental de que tenham aprendido a reconhecer a complexidade do mundo em que vivem.

Isso significa dizer que, a argumentação, o debate, o convencimento, o diálogo, próprios da atividade política, dependem da adequada compreensão do mundo a respeito do qual tratam; sem esse elemento tais atividades se esvaziam...

A Associação Comunitária se mostra como parte da sociedade civil organizada que tem uma preocupação educacional e, portanto assume esse papel publicamente. Nesse sentido, situa-se entre a esfera privada do lar e o espaço público como responsável pelo cuidado de crianças e jovens, como podemos observar no seguinte trecho...

*Os projetos são espaços para discussão de temas, local em que os jovens **podem falar assuntos não falados em casa**,*

*como, por exemplo, sobre sexualidade; também amplia o repertório cultural, o que **facilita a entrada do jovem na cidade.***(D)

Como mencionado anteriormente, deveria assumir um caráter conservador, pois se constitui como representante de um mundo já existente e tem como função acolher e iniciar crianças e jovens nesse espaço comum e público. Se, como afirma Carvalho (2007: 21), em conformidade com o pensamento de Hannah Arendt, *o papel do professor é ensinar: iniciação deliberada e sistemática nas linguagens, procedimentos e valores referentes tanto a sua área de conhecimento quanto a cultura e os valores da escola;* qual o papel do educador de uma Associação Comunitária?

Existem, como lembra Carvalho (2007: 20), *várias instituições formativas e maneiras de acolher os novos.* Acredito que as associações comunitárias e os projetos que desenvolvem, tanto para crianças quanto para jovens se constituem como uma maneira desse acolhimento... O autor, no entanto, nos lembra que em cada caso, variam-se os procedimentos e os objetivos.

Com relação aos procedimentos, ao que parece, as educadoras procuram ser diferentes da escola, trazendo para jovens coisas de que eles gostam: filmes, esporte, dinâmicas de grupo ou o que chamam de um jeito lúdico de ensinar.

O que me ajudou muito esse tempo todo foi a terapia que eu fiz de artesanato, então se eu puder fazer isso e passar o que eu aprendi para os jovens, para mim eu vou estar fazendo uma coisa que eu gosto e ao mesmo tempo vou estar colaborando, aí eu comecei a trabalhar no projeto assim (...) (Vanessa – E11)

Pergunto qual seria esta metodologia e ela responde que é uma pessoa pesquisadora, procura coisas que vão interessar os jovens e gosta de trabalhar com a realidade. (Roberta – E11)

O que acontece é que a instituição não tem um projeto educacional suficientemente estruturado para os jovens, então as atividades parecem 'sempre soltas', o planejamento se centra a 'preencher formulário da SAS'. O que dá uma certa unidade ao projeto e, de alguma forma, uma referência,

são os dias pré-fixados para a realização das atividades. Isso garante, pelo menos, que tanto a Associação quanto os jovens saibam que, por exemplo, na segunda-feira é dia de Esporte.

(...) eram três dias em sala com os jovens e um de planejamento que não tinha dia certo. (Joana – E11)

Os objetivos dos projetos, por sua vez, parecem estar centrados em questões políticas, é vontade manifesta tanto de lideranças quanto das educadoras que os jovens participem mais dos problemas sociais que a Comunidade Bela Vista vivencia, que se organizem para enfrentar tais problemas, como por exemplo, a avaliação que as lideranças fazem sobre a relevância dos projetos: *mobilização do jovem para transformar a realidade, se eles tem consciência são capazes de passar consciência para outros jovens, o projeto é uma potência, uma possibilidade de refletir sobre a comunidade.*

Talvez resida aqui uma ‘armadilha’ lembrada por Hannah Arendt (EPF: 225) citada anteriormente ao falar do equívoco da educação política.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos.

Volto a questão central de minha tese: *se a autoridade é uma referência para que os jovens possam traçar seus caminhos; se autoridade é uma forma de cuidar responsável* como pensar essa referência sem que ela ‘controle’ ou ‘dite a aparência futura’ ao mesmo tempo em que respeita o novo que o jovem aporta? Como cuidar e não dominar? Como, diante de tantas insatisfações, não ter o desejo ‘secreto’ ou explícito de que alguém, no caso o jovem, assuma as rédeas dos acontecimentos e transforme a realidade? Neste ponto acredito que a experiência da participação vem à tona, pois, ao que parece do discurso institucional, é pela participação do jovem que a realidade de injustiça social poderia ser alterada... Não está aí o equívoco apontado?

Encerro meu tecer convicta de não ter respondido a todas as perguntas que formulei e consciente de que por muitas vezes também caí nesta armadilha. Mas, ao vislumbrar a trama que se formou, espero ter encontrado alguns fios que possam guiar aqueles que pretendem enfrentar o desafio de amar o mundo educando os jovens a partir das reflexões que essa tese suscitou e, de forma respeitosa, usando das palavras de Mia Couto (2003: 16), peço licença...

É que em todo lado, mesmo no invisível, há uma porta.
Longe ou perto, não somos donos mas simples convidados.
A vida, por respeito, requer constante licença.

TRANÇADOS - COSTURAS FINAIS

*“É muito fácil perder-se entre fios e tramas,
basta um sopro
e já se desarruma o deserto,
já se abrem suas portas
de luz e vento
e a areia do tempo escorre
para construir cidades”.*

Roger Mello e Roseana Murray

Este doutoramento está por terminar, ou quase... Termina a costura do texto porque essa se faz necessária, mas a prática reflexiva sobre o trabalho com jovens, a partir dessas experiências, como educadora, pesquisadora, etc., deve continuar...

Não sei ao certo se *me perdi entre fios e tramas* do tecido a que me propus investigar, estes ao certo, se constituíram como o maior desafio desta pesquisa... Como falar de uma realidade no *acontecendo*, no movimento cotidiano... Cada instante parecia uma novidade! Como permanecê-la na escrita?

Optei por trazer a fala das pessoas que com-fiam e, dessa forma, abriram a possibilidade de compartilhar experiências, tendo em vista que, compartilho e vivencio muitas das angústias vividas tanto pelas educadoras quanto pela Associação. Para Arendt (DP: 43)

A linguagem popular, ao expressar uma compreensão preliminar, inicia assim o processo da verdadeira compreensão. Sua descoberta deve sempre permanecer como conteúdo da verdadeira compreensão, para não se perder em meio às nuvens da mera especulação – um perigo sempre presente.

Reconheço que os fios que teceram esta trama estão fundamentados na admiração e respeito pela comunidade e, especialmente, pelas lideranças, educadoras e jovens que acolheram esta proposta e com quem convivi ao

longo dos últimos anos. É pautada nesses valores, bem como na defesa de uma educação comunitária que me pus à disposição.

O tecido é produto de uma tensão – a urdidura e a trama – na educação – a autoridade e a participação, a referência e o movimento respectivamente. Tecemos a educação nesta tensão de uma relação entre adulto-jovem. Tecer os fios da educação requer paciência, assim como Penélope que tecia o manto à espera de Ulisses, trabalho interminável... A Educação como um tecido, uma trama feita por múltiplos fios que vão, a cada segundo, conferindo uma nova textura, um novo desenho...

A palavra *respeito* permeou todas as definições de participação e de autoridade, tanto para educadoras quanto para os jovens. Dessa forma, a responsabilidade ética desta pesquisa foi de se assentar em uma relação de respeito, como deveria se dar toda e qualquer investigação. Respeito traduzido em uma escuta atenta, honestidade nas opiniões, em resumo, em uma abertura ao outro.

Considerando que conhecer o mundo também é saber da necessidade que ele tem do novo, a autoridade do educador não poderá ser construída sem respeito ao jovem, que o traz consigo. Daí se reconhecer a necessidade de diálogo, de escuta mútua. Todos devem falar e ouvir, com a liberdade e o espaço que seus papéis demandam e permitem, daí a necessidade de uma educação aberta ao diálogo.

Esta tese também tem essa perspectiva de abertura, por se completar na maneira de ler, de ser acolhida pelo leitor que se sentir desafiado a pensar a participação de jovens a partir desse ponto de vista: *ela só será possível em uma relação em que a referência do adulto – autoridade – se faça presente*. E essa presença não está vinculada à força disciplinadora, mas a um trabalho de escuta e acolhimento do jovem sem a confusão de papéis tendo em vista que a relação adulto-jovem é assimétrica.

Nesse sentido, o que pretendo destacar é que a participação dos jovens não exime os adultos de sua responsabilidade para o

desenvolvimento, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, integral dos adolescentes. Ao falar de participação juvenil não é atribuir um papel de adulto ao jovem, porque, concordando com Hannah Arendt, a política é feita entre iguais e, portanto, entre adultos. Consultar os jovens também não é criar 'armadilhas' para manipulá-los e determinar o que é interessante para ele com a falsa aparência de que ele foi ouvido... A participação do jovem está vinculada à autoridade de um adulto (responsável) e pressupõe um espaço (dentro dos contornos legais) de criação e novidade que o novo, no caso, o jovem, traz consigo.

Vista sob essa ótica, a participação não deixa de ser uma forma de também apresentar este mundo velho àqueles que trazem consigo o novo; atividade que também somente é possível quando realizada sob a batuta de quem pode ser responsável pelo mundo.

Por pensar assim é que, diferente do mestrado, procurei centrar mais meus estudos no que se refere à autoridade do educador, a sua responsabilidade para com os jovens e a sua possibilidade de desenvolver ações educativas, portanto pré-políticas, mas que ensinem sobre aspectos fundamentais da vida política: diferença entre público-privado, pensar no bem comum, etc...

Essas práticas visaram não só incentivar a promoção de experiências participativas para os jovens, mas procuraram instaurar um novo sentido a essas práticas: de que dependem dos adultos, por serem responsáveis, e não podem ser 'controladas' por eles.

Não é em poucos anos que se modifica uma cultura política e, mesmo com tantos avanços advindos da participação dos moradores, ainda encontra-se resistência no que se refere à participação, quer seja na própria comunidade quer em outros espaços, como escolas, posto de saúde e no caso dos jovens nos grêmios estudantis.

Embora tenhamos um grande avanço no que tange às leis, como a Constituição e o ECA, penso que embora eles defendam a participação e possibilitem a criação de mecanismos participativos como conselhos, a participação ainda não faz parte dos nossos costumes e, talvez por isso, falemos tanto sobre as 'leis que não saem do papel', ainda estamos aprendendo a fazer com que saiam...

Acredito que para o desenvolvimento de uma cultura política as ações coletivas devam ser priorizadas e norteadas por princípios como a tolerância, o respeito e, principalmente pelo diálogo em vez de ações que mantenham a lógica vigente do consumo e do isolamento.

No entanto, essas ações coletivas não devem ser confundidas com homogeneização dos envolvidos. É importante respeitar a individualidade de cada pessoa e cada ação ser estudada, analisada e efetivada considerando a pluralidade presente.

Nas relações ensino-aprendizagem, o que percebemos é que concepções pré-estabelecidas determinam o melhor jeito de participar do outro, as melhores intervenções etc. Não necessariamente elas estão equivocadas, porém temos que atentar à necessidade de abertura ao diálogo, relação que não pressupõe superioridade por nenhuma das partes, uma vez que se torna possível rever posições já que o outro é considerado.

A partir do exposto, o que pretendo ressaltar é o fato de que a participação se refere a *um modo de ser no mundo com os outros*, atrelada à própria organização sociopolítica de uma época. Ora ela aparece como *perigosa* para quem ocupa espaços de poder, ora como forma de democratização desse mesmo espaço, ora como forma de apenas manter-se informado, ora como forma de interferir nos rumos da História tomando decisões, ora somente como instrumento para se conseguir algo (individual ou coletivo), ora como possibilidade educativa, etc.

Como defendo a implantação de uma rotina para crianças e jovens, tanto no que se refere aos combinados organizacionais quanto aos

combinados éticos, também defendo para os adultos - educadores e lideranças comunitárias - um tempo-epaço para reflexão sobre ação com os jovens. De alguma forma, isso já se iniciou com os *desdobramentos* e com o compromisso reafirmado pela Associação em continuar com o projeto Agente Jovem.

Acredito que no permanente exercício de reflexão que a Associação assumiu, está a possibilidade de recriar a autoridade, no sentido de se pensarem novas referências, tendo em vista que as referências existentes estão difíceis de serem reconhecidas.

Um passo importante é construir, junto com parceiros, na perspectiva de uma rede de proteção à criança e ao adolescente, um projeto educacional da própria instituição, rompendo com a 'aplicação' do guia para educadores previsto nos convênios. Esse projeto requer objetivos comuns que possam servir como indicadores para uma avaliação constante da própria prática.

Um grande desafio a ser superado pela instituição é a grande rotatividade de educadores que, ao que parece, não estão vinculados politicamente às causas juvenis e sim à possibilidade, como tantas outras, de obter uma remuneração e, pelo menos por um período, conseguir uma certa estabilidade financeira... Estabilidade fundamental, tendo em vista que é essa estabilidade que garante, por exemplo, ter sua própria casa, continuar a estudar, etc.

Acredito que a educação é, antes de qualquer coisa, uma atitude ética, generosa de uns com outros... Terminei meu doutorado, olhei para minha tese e me pergunto: e agora?

É necessário compartilhar, lançar-se aos desafios cotidianos do fazer, não sob a arrogância acadêmica, cientificamente correta, com a postura do saber mais, de ter encontrado verdades... Mas com o compromisso de pensar sobre, uma *ciência engajada, comprometida*, como disse a professora Marília Marino em minha qualificação. É preciso permanecer e continuar se debruçando atenciosamente sobre as questões (ou algumas delas).

Uma grande amiga⁴³ me ensinou que *uma sociedade de confiança é uma comunidade de solidariedade, de projeto comum, de intercâmbio, de uma liberdade criativa que conhece seus deveres e limites, em suma sua responsabilidade.*

Assumir minha responsabilidade pelo mundo se traduz agora em compartilhar este trabalho, não só com a Comunidade Bela Vista que ajudou a construí-lo, mas com todos aqueles que também queiram tecer o bem comum, que se disponham a (COM) FIAR.

E, de forma esperançosa como aprendi lendo Hannah Arendt, canto com Guimarães Rosa: *“Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...” – e saí para as luas.*

⁴³ Adriana Teixeira escreveu um livro muito lindo chamado Coreografias Civis, mas ele não foi publicado... Fico então com a citação autorizada da autora e aproveito para agradecê-la pelos ensinamentos e pelo imenso coração civil!

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, H.W. *Consideração sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 5 e 6, 1997.

ABRAMO, H.W; FREITAS, M.V. de; SPOSITO, M.P.(Orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Ação Educativa; Cortez, 2000.

ABRAMO, H.W. & BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. SP, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

ADEODATO, J. M. L. *Problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

AGUIAR, O. A. e outros (org.). *Origens do totalitarismo, 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro 1998.

_____. (org.) – *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP, Ed. Summus, 2ª edição, 1999.

ARENDT H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Sobre a revolução*. Trad. De I. Morais (revista por Manuel Alberto). Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

_____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Antônio Abranches (org.). Trad. Helena Martins e outros. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *A vida do espírito. O pensar, o querer, o julgar*. Trad. Antônio Abranches e outros. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *O que é política?* [editoria, Ursula Ludz]; Trad. Reinaldo Guarany. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Crises da República*. Trad. José Volkmann. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. Edição Jerome Kohn; revisão técnica Bethânia Assy e André Duarte; Trad. Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT H. – HEIDEGGER M. *Correspondência 1925/1975*. Organização Ursula Ludz; Trad. Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da família*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.

BANTOCK, G.H. *Freedom and authority in education*. London, Faber & Faber Limited. (sem data)

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BORDA, O. F. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. In: Pesquisa Participante. Carlos Rodrigues Brandão (org). 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. – 8 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, C.R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em <senado.gov.br>. Acesso em: 10 de maio de 2006.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <senado.gov.br>. Acesso em: 10 de maio de 2006.

BRASÍLIA. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Empreendedores sociais: caderno do agente social*. São Paulo: CENPEC, 2001.

BUBER, M. *Da função educadora*. In: Reflexão, ano VII n. 23. Campinas, São Paulo: maio/agosto, 1982.

CARVALHO, A.; SALLES, F. & GUIMARÃES, M. (orgs) *Adolescência*. Belo Horizonte, Ed. UFMG : Proex UFMG, 2002.

CARVALHO, J. S. F. *A Crise na Educação como crise da modernidade*. In: Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. Nº 4, Ed. Segmento, 2007.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Coleção jovens e a escola pública*. 2.^a Ed. São Paulo: CENPEC, 2002 (volumes 1, 2 e 3)

CEPAL. *Protagonismo Juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago do Chile, UNESCO: 2001.

CORROCHANO, M. C. e WRASSE, D. *Elaboração participativa de projeto: um guia para jovens*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

COSTA, A. T. da. *Coreografias Civas*. São Paulo: 2006.

COSTA, A. T. da & SILVA, R. P.(coord.) *Ludicidade: o resgate da cidadania através do lúdico*. Nestlé: UNESCO, s.l., 2001.

COUTO M. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. *Varanda do frangipani*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

CRITELLI, D.M. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1981.

_____. *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

_____. *O ofício de pensar*. Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. No. 4. Ed. Segmento, 2007.

CRUZ NETO, O. *O trabalho de campo como experiência e descoberta*. In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (org). 21.^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DALLARI, D.de A *O que é participação política* – 11 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1992.

DEMO, P. *Participação é conquista*. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Argumento de autoridade x autoridade do argumento: interfaces da cidadania e da epistemologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

DUARTE, A. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação: entre a tradição e a ruptura*. 2007: 86. Educação especial: biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. No. 4. Ed. Segmento, 2007.

FERRARI, M. *Uma defesa da autoridade em classe*. In: www.novaescola.abril.com.br/ed/169_fev04/html/pensadores.htm consultado em 17/04/2005

FRANCISCO. M de F. S. *Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau*. In: *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP, Ed. Summus, 2ª edição, 1999.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* – 3 ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. – 31 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade* – 25 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In *Pesquisa Participante*. Carlos Rodrigues Brandão (org). 8.ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREITAS M. V. de & PAPPA F. de C. (orgs). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação* – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001a. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.5).

_____. *Educação não formal e cultura política* – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001b. – (Coleção questões da nossa época; v.71).

_____. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001c. – (Coleção questões da nossa época; v.84).

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. – 3.ª ed – São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. (org.) *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: veredas*. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HASSEMPFLUG, W. N. *O que a ONG e a escola podem fazer juntas*. In ONG parceira da escola. Série Educação & Participação. São Paulo : CENPEC : ITAÚ : UNICEF, 1999.

HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUMANIDADES. *Dossiê Hannah Arendt – A vida como amor mundi*. Brasília, UnB, nº 53, junho/ 2007.

KOJÈVE, A. *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Vision, 2006.

LAFER, C. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 2ª. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Schwarcz, 1991.

LARA, M. R. de *A crise na educação: uma questão filosófica analisada à luz do pensamento de Hannah Arendt*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 2006.

LARROSA, J. *O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In LARROSA, J. & LARA, N. P. (orgs.) – *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes, 1998.

LA TAILLE, Y. de *A Questão da indisciplina: ética, virtudes e educação* In LA TAILLE, Y. de ; DEMO, P. & HOFFMANN, J.– *Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Editos Mediação, 2001.

_____ *Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de*

1990 a 2003. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 30, n. 1, p. 91-108, jan/abr 2004.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEFORT, C. *Formação e autoridade: a educação humanista in* _____. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LEMOS, J. R. *Educação pela dureza: um elo de ligação entre autoridade e autoritarismo*. (mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

LEVI, G. & SCHIMITT, JC. *História dos jovens: a época contemporânea*. Tradução Paulo Neves, NilsonMoulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LYRA, J. et al. "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". *Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos*. In *CADERNOS DO CEDES/ CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*. V. 57, São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ e BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia*. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (et al.) *Fala, galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21.^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, E. J. e BIGNOTTO, N. (orgs.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NOVAES, R. e VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAULA E SILVA J. M. A. *Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 112, p. 125-135, maio 2001.

OLIVEIRA, R. D. de & OLIVEIRA, M. D. de *Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In Pesquisa Participante. Carlos Rodrigues Brandão (org). 8.^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade. Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PETERS, R. *Authority, responsibility and education*. London, Allen and Unwin, 1973.

ROVIELLO, A. M *Senso comum e modernidade em H. Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Pensamento Filosófico, 1997.

SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SOKOLOWISKI, R. *Introdução à fenomenologia*. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUKI, N. *Da crise da autoridade ao mundo invertido*. In. MORAES, Eduardo Jardim e BIGNOTTO, Newton (orgs.). Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SPOSITO, M. P. *Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação* In: Série estado do conhecimento – juventude e escolarização. N.º 07, Brasília, MEC, INEP, COMPED, abr/ 2002.

_____. *Trajetória na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil*. In. Políticas públicas: juventude em pauta. Maria Virginia de Freitas

& Fernanda de Carvalho Pappa (orgs). São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003a.

_____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003b.

SUDBRACK, M. F. O. et al. (orgs). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília : Plano, 2003.

SZYMANSKI, H. *Um estudo sobre significado de família*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) – PUC/SP.

_____. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

SZYMANSKI, H. & CURY, V. E. *A pesquisa intervenção em psicologia da educação da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica*. Estudos de Psicologia, São Paulo, 9 (2), 2004 (355-364).

TELES, E. L. de A. *Pensar e agir: narrativa e política na filosofia de Hannah Arendt*. (mestrado). São Paulo; DF/ USP, 2002, prelo.

TERAHATA, A. M. *O sentido de participação: um estudo com jovens de uma comunidade de baixa renda*. São Paulo, 2004. Dissertação de Mestrado - PUC/SP.

UNICEF. *A voz do adolescente*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2002.

VASCONCELOS, T. M. S de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Trad. Ana Maria Chaves. Coleção Infância, coordenada por Júlia Formosinho. Porto: Porto Editora, 2000.

VULBEAU, A. e PAIN. J. *L'a invention de l'autorité*. Vigneux: Matrice, 2003.

WAGNER, E. S. *Hannah Arendt: ética e política*. Cotia: Ateliê Cultural, 2007.

WATSON, D. *Hannah Arendt*. Trad. Luiz Antônio Aguiar e Marisa Sobral. Rio

de Janeiro: DIFEL, 2001.

YOUNG-BRUEHL, E. *Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*.

Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

INSTITUIÇÃO:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CIDADE: São Paulo

CEP:

FONE:

E-MAIL:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: Sentidos de autoridade e participação: um olhar sobre uma experiência comunitária

PESQUISADORA: Adriana Miritello Terahata

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Heloisa Szymanski

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

1. **PROPÓSITO DO ESTUDO:** Este estudo visa revelar como é compreendida, em uma experiência comunitária, a autoridade e a participação entre educadores e jovens.
2. **BENEFÍCIOS:** Propiciar uma reflexão sobre o sentido de autoridade e participação na situação educativa em estudo; contribuir para práticas educativas dialógicas e participativas.
3. **PROCEDIMENTOS:** Entrevistas individuais e coletivas com as educadoras dos projetos desenvolvidos para jovens e com representantes dos jovens destes mesmos projetos.
4. **RISCOS E DESCONFORTOS:** não existem riscos ou desconfortos associados com esta pesquisa, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
5. **CONFIDENCIALIDADE:** fica garantido aos participantes da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos, livros científicos ou apresentados em congressos profissionais,

mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV– ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Ficam garantidas aos participantes da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES DO PESQUISADOR PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Adriana Miritello Terahata

Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação

Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes – São Paulo – Fone: (11) 3670-8527

E-mail: drimiritello@yahoo.com.br ou pedpos@pucsp.br

VI – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu compreendo meus direitos como participante de pesquisa e consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, de de 2007.

Participante de pesquisa ou seu representante legal

Pesquisador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)