Revista Semestral da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social - 2019

Praxis Educare 6

Infância, Juventude e Educação Social

APTSES

ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
TÉCNICOS SUPERIORES DE
EDUCAÇÃO SOCIAL

FICHA TÉCNICA

PRAXIS EDUCARE
Número 6 - 2019

Direção
Fátima Correia
Sílvia Azevedo

Coordenação deste número
Maria José Araújo
Hugo Monteiro

Conselho Editorial
Fátima Correia
Hugo Monteiro
Maria José Araújo
Sílvia Azevedo

Colaboram nesta edição
Carlos R. Machado
Horácio Rodrigo S. Rodrigues
Inês Carvalho
Jéssica Rodrigues Costa
Joana P. Cruz
Jorge Ferreira Paiva
José Soeiro
Maria José Araújo
Rui Pedro Pinto

Design gráfico
Renato Soeiro

Periodicidade
Semestral

Data da publicação
Outubro 2019

ISNN 2183-4830

Edição/Propriedade
Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social
www.aptses.pt praxiseducare@aptses.pt

Todos os artigos assinados são da responsabilidade dos autores.
É permitida a reprodução dos artigos publicados, desde que indicada a fonte.

ÍNDICE

5 Editorial
Infância, Juventude e Educação Social:
três ímpetos de um processo de humanização transformadora
Hugo Monteiro e Maria José Araújo

8 **Pobreza: Situação Social e Dinâmicas (Re)Produtoras**
Rui Pedro Pinto

20 **Intervir: mais do que uma profissão, uma escolha.**
Um combate à neutralidade na primeira pessoa
Joana P. Cruz

30 **As ocupações de 2016 na cidade do Rio Grande/RS/Brasil:**
uma ferramenta de luta pela Justiça Social e Socioambiental
Horácio Rodrigo Souza Rodrigues, Jéssica Rodrigues Costa e Carlos Roberto da Silva Machado

46 **Atividades de Tempos Livres: desafios aos educadores sociais**
Maria José Araújo

54 **Jovens, participação e direitos quotidianos**
Relatos do Projeto Catapulta
Inês Carvalho

66 Recensões **A criança na literatura**

Cinco Reis de Gente de Aquilino Ribeiro
Jorge Paiva

TêpluQuê de Manuel António Pina
José Soeiro

EDITORIAL

Infância, Juventude e Educação Social: três ímpetos de um processo de humanização transformadora

Hugo Monteiro e Maria José Araújo

A publicação que agora se apresenta reúne artigos produzidos sob o mote "Infância, Juventude e Educação Social". Cada um dos artigos apresentados traduz à sua maneira uma urgência de intervenção e uma proximidade ao terreno que, no seu conjunto, propõe alternativas a um quotidiano social e profissional mecânico, ritualizado, tantas vezes imposto e por demasiadas vezes entendido como inultrapassável. Neste sentido, o eixo infância/juventude não é um tema qualquer, ao chamar à reflexão um conjunto indistinto de pessoas a quem tão frequentemente se nega a palavra própria, indispensável a qualquer processo de educação ou de intervenção social emancipatória que o seja realmente. Este conjunto de artigos pretende congregar, por isso mesmo, uma energia reivindicativa que resumimos em três ímpetos.

1. Educação (Social) centrada nas pessoas

A Educação Social, como intervenção socioeducativa responsável, obriga a que encaremos a definição de "educação" na sua plena abrangência. Ultrapassando-se territórios mais formalizados e mais institucionais, o termo "educação" convoca o posicionamento crítico, criativo e interventivo perante um mundo que não é mera imposição, mas desafio permanente e inacabado. Não há educação sem crítica, sem (re)criação, como não há intervenção sem o apelo coletivo a que se trilhem caminhos

novos. Nesse sentido, "Infância, Juventude e Educação Social" surgem como termos articuláveis numa mesma e abrangente definição, em que a experiência da Educação se joga por inteiro.

Ante a diversidade de profissões, de posicionamentos, de exigências ou de mandatos que se reclamam, com mais ou menos legitimidade, da nobreza do ato de educar, talvez seja numa certa definição de Educação Social, como postura de transformação emancipatória, que mais se vislumbre o rumo libertador de uma educação ainda por construir. Lateral e desejavelmente complementar a uma definição mais instituída e mais formal, há uma intervenção educativa cuja emergência recupera o que, há mais de 50 anos, Paulo Freire caracterizava como *luta histórica pela recuperação da humanidade roubada* (Freire, 2018: 36). Uma educação que não queira ser, simplesmente, uma acomodação a normas sociais estabelecidas ou um processo de docilização ao fatalismo de uma história linear e injusta, retoma este sentido humanizador a partir do momento presente. É a partir desse momento e da dura concreção da sua realidade que se conquistam direitos, que se sulcam rumos que não são desbraváveis no formalismo das leis, precisamente porque não são possíveis sem as pessoas nos seus quotidianos, nos seus afetos, nas suas sociabilidades.

2. Educação (Social) centrada na infância e na juventude

Hoje, numa época tão vulnerável ao humanitarismo caritativo e assistencial, que mantém as condições da injustiça no modo remediativo como pretende enfrentá-las, o apelo construtivo de Freire mantém-se vivo justamente ao não dispensar a voz dos sujeitos e populações menosprezadas na experiência educacional consequente. O número 6 da *Praxis-Educare* que agora se apresenta reflete esta proximidade na totalidade dos seus artigos e sob uma coerência temática que requer exigência crítica e opções claras quanto à orientação do trabalho educativo e social que aqui se divulga. Conjugar infância e juventude com Educação Social é tarefa que repercute essa exigência, precisamente ao contornar-se o silenciamento da voz das crianças e dos jovens da conceção e da construção dos seus percursos educativos e sociais. As crianças e jovens foram e continuam a ser afastadas dos debates e das decisões em torno de um presente e de um futuro que as envolve sem as ouvir. Esta tendência geral veicula-se no século XXI, também no modo como as profissões do trabalho social surgem envolvidas e limitadas pelas imposições do tempo. Há que reconhecer para se combater.

3. Educação (Social) como direito e como expressão

É sabido que as primeiras décadas do século XXI foram caracterizadas pela reconfiguração das funções do Estado, ante a preponderância de um modelo neoliberal que fez recuar o Estado Social, que generalizou a gestão empresarial das instituições de natureza social e que reconstruiu profissionalidades e formas de intervenção. Um trabalho social burocratizado, falho em recursos humanos e condições materiais vê-se frequentemente limitado na tal dimensão humanizadora há tanto tempo reclamada por Paulo Freire. Ao contrário, o cerco de um neoliberalismo globalizado aumenta o risco do exercício do trabalho social como instrumento de reforço dos mecanismos de competitividade e de produtividade dominantes.

Nos domínios da infância e da juventude, estas tendências intensificaram a subjugação da vida e da sociabilidade de crianças e jovens ao modo de estar e de ser do que se convenciona

como “adulto”. Concebido como prestação de serviços ou como produto consumível de uma economia de mercado, o trabalho social com crianças e jovens arrisca-se a perpetuar as mais austeras visões de disciplina, as formas mais conservadoras dos mecanismos escolares, os mais tortuosos processos de individualização do trabalho e da meritocracia. A depreciação das crianças e dos jovens permanece, assim, não apenas como consequência da imposição de uma forma “adulta” de se estar em sociedade como na negação de uma participação crítica e consciente nos caminhos diversos em que se concebe a própria ideia de futuro. E uma participação com direitos deve estar cheia de futuro.

***

Este número temático da *Praxis Educare* começa, por isso mesmo, por assumir a mais direta ligação e a mais intensa cumplicidade entre os elementos que compõem o seu título. É esse o desafio: a definição conjunta, aberta e inacabada de infância, de juventude e de educação, inscrita nos caminhos diversos da Educação Social.

Boas leituras.

Pobreza:
Situação Social e Dinâmicas (Re)Produtoras

Rui Pedro Pinto
Escola Superior de Educação - P. Porto
Instituto de Sociologia - U. Porto
ruipinto@ese.ipp.pt

Resumo

O nível de pobreza e desigualdade de rendimentos em Portugal é persistentemente elevado no quadro da União Europeia. A forte insegurança social tem raízes em debilidades estruturais e em transformações e recomposições do processo de modernização percorrido. O crescimento de relações contratuais atípicas precárias e as falhas dos instrumentos de proteção social constituem importantes fatores (re)produtores daquela insegurança na formação social portuguesa[1].

A pluridimensionalidade da pobreza justifica a diversidade de perspetivas científicas que sobre ela são produzidas. Não obstante uma assinalável multiplicidade de conteúdos e registos associados, o eixo principal do seu significado remete para a escassez de recursos, não só monetários, mas igualmente sociais e simbólicos em sentido lato, embora o rendimento constitua o critério predominante no seu uso comum e tenha fomentado as primeiras produções científicas sobre o tema[2]. Relacionada com os recursos necessários para se ter acesso a um dado nível de condições de vida, a pobreza distingue-se da desigualdade social, porquanto este é um conceito diretamente relacional, referente ao modo como um montante de recursos se distribui comparativamente pelas unidades de análise.

Apesar de distintas, são porém noções conceptual e empiricamente próximas, dada a evolução quantitativa de uma se ligar de perto ao percurso da outra.

Não obstante os significativos avanços socioeconómicos e educativo-culturais impulsionados pela institucionalização da democracia em abril de 1974, persistem em Portugal indicadores de desigualdade social e uma taxa de pobreza, inclusivamente após efetuadas as transferências sociais, com valores sistematicamente mais elevados do que os países da União Europeia. Estas tendências delineiam-se em muito fortes assimetrias regionais, destacando-se a particular vulnerabilidade do Norte do país. Diga-se que a incidência da economia informal entre nós e nos demais países do Sul da Europa é bastante significativa, o que afeta a fiabilidade da medição comparativa das desigualdades sociais e pobreza com base nos instrumentos comummente usados.

Portugal apresenta um rendimento que se distribui de modo bastante desigual. Os vários indicadores que medem esta desigualdade (coeficiente de Gini e rácio entre os 10% e 20% da população com maiores rendimentos e os 10% e 20% com menores rendimentos) colocam a situação do país num lugar de destaque e acima da média da União Europeia, mesmo depois dos sucessivos alargamentos. A esta desigualdade, acrescem outras desigualdades patentes no acesso aos cuidados de saúde, habitação, educação, propriedade, crédito. É globalmente reconhecido que as sociedades com padrões de desigualdade maiores patenteiam níveis mais elevados de problemas sociais.

Intrinsecamente relacionada com o facto de Portugal se configurar como um espaço social bastante assimétrico, a taxa de pobreza anual[3] mantém-se persistentemente elevada. Embora, nas últimas décadas, se constate uma diminuição, com oscilações, essa taxa situou-se sempre distante da média da União Europeia, estando hoje a questão mais presente na ordem do dia da discursividade política e mediática.

Uma seleção dos dados do Eurobarómetro de 2007, constantes na obra *Um Olhar sobre a Pobreza*, coordenada por Alfredo Bruto da Costa (2008, p. 192), revela que «quase metade (47%) da população considera que as pessoas pobres sempre foram pobres (condição 'herdada'), valor esse que é o mais elevado entre os Estados-membros da União Europeia. Simultaneamente, pouco menos de 1/4 da população portuguesa atribui à pobreza um caráter fatalista, considerando-a resultante de 'pouca sorte'. Outro terço da população considera que a causa da pobreza está na 'preguiça' ou 'falta de vontade' das pessoas pobres. Mais de metade da população portuguesa atribui as causas da pobreza a fatores de natureza pessoal».

É, portanto, visível a forte prevalência de perspetivas pré-científicas da pobreza, inclusivamente no seio da população pobre (de acordo com os dados do referido inquérito), que tendem a considerá-la um fenómeno normal da sociedade. Tais representações favorecem atitudes de recusa face à intervenção social corporizada em medidas de luta contra a pobreza e são agravadas por uma «reserva sistemática e relativamente generalizada quanto à 'autenticidade' dos pobres. Os pobres seriam maioritariamente fraudulentos. Daí que o combate à fraude dos pobres pareça preocupar alguns setores mais do que o combate à pobreza» (Costa, 2008, p. 193)[4].

O fenómeno corresponde a um estado de privação material, mas também a um estatuto social frequentemente desvalorizado, que marca a identidade dos que o experimentam e dificulta uma possível mudança na sua situação. Impõe-se, por conseguinte, a desconstrução de estereótipos sobre a pobreza, como uma das

suas causas explicativas, porquanto o combate ao problema se vê limitado pela «atitude dos cidadãos relativamente aos meios a afetar às políticas de solidariedade», em razão da prevalência de representações sociais negativas mais ou menos difundidas na sociedade. Deste modo, «no domínio da luta contra a pobreza e a exclusão social, a construção dos saberes e a reconstrução de sistemas de referência cultural e de identidades pessoais e coletivas tornam-se absolutamente determinantes, colocando aos sistemas de ensino e de formação um dos mais importantes desafios para aquela luta» (Capucha, 2005, p. 154-157).

A persistência da pobreza em Portugal caracteriza uma grande percentagem da população identificada como pobre, diminuindo a capacidade de superação dessa situação de desvantagem e potenciando a probabilidade da sua transmissão intergeracional. De facto, se se proceder à análise longitudinal da pobreza, num lapso temporal dilatado e não apenas anual, constata-se que uma grande proporção das famílias portuguesas viveu essa situação em pelo menos um ano, o que prova a resistência do fenómeno (Costa, 2008), mais incidente nas mulheres, nos mais velhos e nos mais jovens, nos menos escolarizados, nas famílias monoparentais, nos desempregados, nos contratados a termo certo e a tempo parcial (Carmo, Cantante e Baptista 2010, p. 15-32).

A pobreza infantil e juvenil revela-se um problema marcante e particularmente persistente na sociedade portuguesa, com intensas repercussões geracionais.

Os estudos científicos têm identificado regularmente categorias sociais sobre-expostas ao fenómeno da pobreza, em rutura com perspetivas homogeneizantes sobre o fenómeno, cada uma patenteando as suas próprias referências culturais e sistemas valorativos, ainda que de modo dissemelhante no seio de cada conjunto: idosos pensionistas, assalariados de baixo nível de remuneração, trabalhadores com qualificações baixas ou obsoletas, desempregados de longa duração, agricultores de baixos rendimentos, minorias étnicas e imigrantes, famílias monoparentais, pessoas com deficiência, sem-abrigo, (ex-)toxicodependentes, jovens em risco e (ex-) reclusos (Almeida et al., 1992, p. 67-81; Capucha, 2005, p. 165-213).

Estas categorias e subcategorias sociais, recortadas em função das suas condições e trajetórias sociais, fixam-se em territórios com propriedades materiais e simbólicas distintas, numa lógica de concentração ou dispersão socioterritorial, associada a níveis diferenciados de estigmatização. Constroem autoimagens diversificadas, oscilando entre posturas de rejeição ou conformação perante a sua situação. Corporizam-se, portanto, modelos de orientação de vida heterogéneos, pautados por disposições e oportunidades dissemelhantes face à superação ou reprodução da debilidade social.

A pobreza concretiza-se em categorias sociais distintas, mediante o tipo de vinculação com os níveis de desenvolvimento da sociedade. É possível sustentar que uma parte das categorias sociais vulneráveis à pobreza procede de debilidades estruturais da nossa formação social e outra decorre de transformações e recomposições do processo de modernização percorrido. Este raciocínio beneficia de maior profundidade analítica se se for além do domínio do fenómeno da pobreza e se se considerar mais amplamente os distintos «estádios de desenvolvimento da sociedade portuguesa caracterizados por ritmos de maturação institucional muito desiguais», denunciando «clivagens presentes no processo de transformação social» (Pinto e Pereira, 2006, p. 144 e 145), que remetem para a coexistência de dinâmicas sociais desarticuladas referentes a «processos de uma modernidade inacabada» (Machado e Costa, 1998).

A reflexão sobre a combinação entre uma

pobreza tradicional, resultante do fraco desenvolvimento do país, e novas formas do fenómeno conduz à conclusão de que, se Portugal é efetivamente condicionado por processos de mudança social a uma escala global fortemente interdependente, existe uma pobreza que persiste ao longo do tempo, vinculada a propriedades sociais que há muito estruturam o país. Esta constatação acarreta a moderação de enfoques analíticos excessivamente centrados em novas configurações de pobreza, que poderão indiciar uma mobilização acrítica de teorias e métodos desenvolvidos em função de outros horizontes empíricos. A nova pobreza em Portugal não pode sobretudo ser perspetivada nos mesmos moldes em que nomeadamente a sociologia francesa a erige como um dos seus principais centros de interesse (Castel, 1995).

Não obstante semelhanças entre as formações sociais e algumas políticas sociais (Portugal importa com frequência modelos oriundos de França), a precarização do emprego no quadro da desindustrialização francesa distancia-se do caso português. Nem a precariedade no emprego (mais ainda, nos setores desqualificados), nem a fraca regulação estatal do mercado laboral constituem fenómenos recentes, o que, para além de muitas outras diferenças, como as referentes ao volume dos salários e pensões, aos perfis da (des)industrialização e imigração, favorece a conclusão de que entre nós estamos diante, não só de «processos de precarização», mas de «processos de precariedade continuada».

Fernando Diogo lembra, a este propósito, a produção de análises distorcidas da realidade como efeito de um «'imperialismo conceptual'» dos países centrais sobre os países (semi)periféricos, que, em razão da abundância e prestígio superiores da produção científica dos primeiros, impele a um uso mimético dos seus instrumentos analíticos, sem a necessária adequação a espaços sociais diferenciados (Diogo, 2006, p. 266-271).

Uma reflexão sobre a evolução e configuração do fenómeno da pobreza conduz à análise da evolução do mercado de trabalho. O desemprego e o desemprego de longa duração em Portugal constituem fatores principais do fenómeno, sobretudo quando esses processos de rutura atingem segmentos sociais mais desfavorecidos. Apesar do volume do desemprego, Portugal ostenta um peso da despesa com o mesmo, proporcional ao produto, comparativamente baixo no seio da União Europeia, pelo que não se constituiu «um sistema particularmente generoso e potenciador de armadilhas de inatividade, nem por força da generosidade das prestações, nem quanto à sua duração», deparando-se o país, ao invés, com «vazios crescentes na proteção» (Silva e Pereira, 2012, p. 141), que impelem os desempregados para o mercado.

Os estudos têm demonstrado, contudo, que, para além da exclusão do mercado de trabalho, a própria participação nesse mercado afeta a vulnerabilidade à pobreza, uma vez que os trabalhadores por conta de outrem e por conta própria correspondem a contingentes de grande relevo do fenómeno. Ora tal não se pode desvincular da reflexão a desenvolver sobre as medidas de inserção pelo trabalho, pois, não só é crescente a indisponibilidade de emprego, como prevalece uma inconsistência entre o estatuto do trabalho como maior integrador social e a sua função objetiva.

A progressiva liberalização do mercado laboral regulada pelo Estado, acompanhando o sentido de grande parte do mundo ocidental, gerou um crescimento de vínculos mais precários e um uso intensivo da mão-de-obra, nalguns casos associados à expansão de certos fluxos migratórios. A abertura dos mercados internacionais desenvolveu-se perante um tecido produtivo que, se evidenciou parcialmente um trajeto de inovação e

modernização (não necessariamente de molde a limitar o volume de trabalho precário), manteve em larga medida a sua estrutura vulnerável e pouco produtiva e, nalguns casos, informal, fazendo coincidir as baixas qualificações e condições de trabalho com baixos salários, encarando o custo do trabalho como um atributo central de competitividade. Sabe-se que a reduzida produtividade se interliga com métodos de gestão organizacional que tendem a não reconhecer e valorizar as qualificações promovidas pelo sistema educativo e de formação (gerando-se uma forte clivagem entre as aspirações difundidas por este sistema e as oportunidades profissionais objetivas). O fraco poder aquisitivo aqui descrito corresponde a um problema referente à «repartição primária do rendimento, fundamentalmente do âmbito da política económica (em sentido lato)», que passa prioritariamente pela elevação do nível dos salários (Costa, 2008, p. 186). As remunerações médias do trabalho têm evoluído sistematicamente aquém do aumento da riqueza criada em Portugal (PIB) (Reis, 2011, p. 66-69).

A institucionalização entre nós de um mercado de trabalho próximo do padrão liberal compreende, para além do desemprego, o aumento muito significativo de relações contratuais atípicas precárias, agravando o risco de descapitalização do sistema de proteção social em virtude do condicionamento da evolução do volume das suas receitas e despesas.

A dificuldade dos desafios da competitividade económica tem sido invocada como justificação para essa precarização, contrariando o princípio de que «a flexibilização dos modelos organizacionais devia preceder sempre a flexibilização dos vínculos laborais» (Pinto, 1999, p. 241). Embora a precariedade no emprego, sobretudo nos setores desqualificados, não seja um fenómeno recente em Portugal, dada a persistência de mecanismos informais ao longo do tempo, o trabalho temporário, os contratos a termo certo, o trabalho a tempo parcial involuntário e toda a multiplicidade de vínculos atípicos patenteiam um forte crescimento e instalam-se preferencialmente junto das mesmas categorias mais afetadas pelo desemprego (em razão da própria circularidade entre este e aqueles vínculos), o que intensifica a clivagem entre um mercado laboral primário, mais seguro e estável (embora também cada vez mais incerto), e um mercado secundário precário e precarizante em expansão.

O aumento da precariedade laboral não será também alheio ao facto de a cobertura contratual coletiva, apesar de se encontrar dentro da média elevada que caracteriza a maioria dos países da União Europeia, demonstrar uma «reduzida capacidade de regulação das principais dimensões da relação laboral» (Dornelas, 2011, p. 78). A evolução do mercado de trabalho em Portugal tem efetivamente agravado as desigualdades sociais nas últimas décadas e creio que esta maior liberalização das relações de emprego se repercute no pouco abordado aumento da taxa de pobreza antes de efetuada qualquer transferência social.

As dinâmicas de pobreza aqui descritas são ainda exacerbadas pela desvitalização de certas solidariedades espontâneas. Por razões de ordem ideológica e outras ligadas a transformações do mercado de trabalho, certos mecanismos de solidariedade tradicionais enfrentam hoje uma «notória desestruturação, perdendo progressivamente o seu estatuto de equivalente ou substituto funcional parcelar do Estado-Providência» (Pinto, 1999, p. 227).

Outro dos principais fatores da persistência dos níveis elevados de pobreza entre nós reside nas falhas dos instrumentos de proteção social. As políticas redistributivas correspondem a um plano sensível do fenómeno da pobreza, dado o volume considerável de agregados dependentes de pensões e benefícios sociais. No cenário da segurança social europeia, comparando o caso de Portugal com regimes de outros países, a diferença não reside tanto no sistema de proteção social (eventualidades cobertas, acessibilidade, duração), mas sim no volume das transferências financeiras para os beneficiários (Mozzicafreddo, 2000, p. 39) e na carência de equipamentos e serviços sociais (Capucha, 2005, p. 150-154), nomeadamente no apoio à família e aos seus dependentes, particularmente necessário pelas tensões existentes entre família e mercado de trabalho. Os idosos pensionistas correspondem a um contingente muito significativo como categoria social vulnerável à pobreza, em virtude, precisamente, das quantias atribuídas baixas, relacionadas, em muitos casos, com passados contributivos individuais inexistentes ou curtos (Capucha, 2005, p. 147, 148 e 187-192), moldados pelo perfil da estrutura produtiva e do regime contributivo antecedentes. Todavia, para além da insuficiência das prestações sociais, o seu fraco nível de eficácia na diminuição da desigualdade e da pobreza decorre também de uma «focagem deficiente» dos sistemas de proteção social, porquanto Portugal apresenta um direcionamento do total das transferências sociais para a população de mais baixos rendimentos inferior às proporções médias na União Europeia, como demonstra Leonor Vasconcelos Ferreira (2005, p. 17 e 18).

Ainda no que diz respeito à debilidade da proteção social, e para além dos aspetos quantitativos, o Estado Social português distingue-se do quadro de referência geral europeu pelo desenvolvimento de políticas sociais mais seletivas do que universais (não obstante o alcance alargado de certos direitos sociais), o que corresponde a um dos traços característicos do modelo dos países da Europa do Sul (Ferrera, 2000), em correspondência com o perfil do modelo corporativista (Esping-Andersen, 1990). O caso português estruturou-se num registo dual, que deu origem a um sistema de proteção social que favorece os segmentos mais protegidos e remunerados do mercado laboral e oferece uma proteção residual aos núcleos laborais precários e com baixos salários. Mas, os estudos científicos têm demonstrado uma «diminuição dos rácios de proteção», nomeadamente no que diz respeito ao valor e duração das prestações. À progressiva «erosão da proteção» do mercado protegido, acrescem «vazios crescentes na proteção» dos vínculos precários e do desemprego jovem, em expansão no contexto de liberalização do mercado de trabalho (Silva e Pereira, 2012, p. 141-142).

Mas, julgo que os frágeis resultados de integração social obtidos têm raízes, também, e em larga medida, na própria forma e princípios de intervenção social do Estado. A sua atuação é permeada por um pendor marcadamente assistencialista, porventura no fuso de continuidade da ideologia estado-novista, enquanto «estrutura de dominação» incapaz de quebrar a «relação circular entre assistência e assistido», apesar de num grau de dependência muito diferente do evidenciado em países com uma proteção social estatal historicamente forte, o que está patente no facto de o efeito das transferências sociais na redução da pobreza ser menor entre nós. Trata-se de uma espécie de aliciamento mútuo «em que assistência e assistidos encontram o equilíbrio que assegura a sobrevivência de uma e de outros», contrário, por conseguinte, à produção de autonomia individual e coletiva, própria de uma cidadania ativa (Fernandes, 1991, p. 62 e 63). O agravamento das atitudes de dependência de parte dos “beneficiários”, em

regra mais vulneráveis, tem sido habilmente explorado pelos quadros ideológicos neoliberais, que nele encontram um argumento para questionar, mais do que a forma, a própria finalidade da proteção social. No caso português, o assistencialismo do Estado Novo autoritário terá deixado as suas marcas no funcionamento de instituições e serviços estatais depois do 25 de Abril, quer na incapacidade demonstrada por alguns em internalizar a proteção social como um direito dos cidadãos e não como uma generosidade do Estado, quer na relação diferenciada com os cidadãos em função dos laços informais que estes consigam mobilizar (Santos e Ferreira, 2002, p. 190). Esta persistência de práticas institucionais de preferência/arbitrariedade burocráticas reúne condições para a sua potenciação, porquanto se ajusta a um modelo de políticas sociais que hoje se vai tornando dominante, como demonstra Vincent Dubois (2008; 2014), assente precisamente na maior preponderância que as interações burocráticas assumem na concretização das funções sociais estatais.

O Estado demonstra também uma dificuldade em formular intervenções em rutura com a ilusão homogeneizante do social, dotadas de uma plasticidade suficiente para se adequarem aos modos de vida e contextos concretos dos grupos sociais. Evidencia frequentemente a crença numa "cultura de pobreza" uniforme, consubstanciada num suposto padrão cultural típico dos mais pobres. A adoção de um rendimento de inserção, ocasional e transitório, ou de um rendimento garantido, de caráter constante, constitui um exemplo da necessária harmonização entre tipos de proteção e grau de autonomia dos "beneficiários" intracategorialmente diferenciados (Fernandes, 2006, p. 227-229).

É igualmente possível constatar uma subversão burocrática na execução das medidas idealizadas (correspondente à discrepância entre "law in books" e "law in action", fixada pela sociologia jurídica norte-americana), em razão, em vários casos, da não dotação dos meios necessários à sua aplicação. Esta debilidade é exponenciada por uma nem sempre existente avaliação do impacto das suas intervenções (no caso da pobreza, é sintomático o desfasamento temporal das estatísticas disponíveis), e, quando é realizada, por concretizar-se em termos predominantemente quantitativos. Prevalecem práticas de fiscalização, orientadas por critérios mensuráveis, sobre várias dimensões da ação dos agentes do Estado. Embora podendo apresentar-se como operações avaliativas, distanciam-se da avaliação entendida como exercício crítico sistemático, suportado na aplicação de métodos e técnicas investigativos.

Estas duas últimas características, referentes ao hiato entre o produzido e o implementado e ao défice avaliativo, ligam-se a um outro atributo, que, amplificando-as nos seus efeitos, corresponde à tendência do Estado para alterar sistematicamente referenciais normativos, antes de compreendidas as suas forças e fraquezas, o que atesta processos de «inconsistência institucional», próprios de um «Estado formalmente sólido, mas frágil e inconsequente enquanto fator de desenvolvimento, inovação e equidade social» (Pinto e Pereira, 2006, p. 145). Esta descontinuidade, traduzida muitas vezes em impasses e ausências, liga-se a uma fragmentação do modelo estatal, como resultado de pressões assimétricas exercidas por diferentes grupos e setores sociais (Mozzicafreddo, 2000, p. 32). A autonomia do Estado joga-se na capacidade variável de resistência que consiga demonstrar perante forças socioeconómicas dominantes (Bourdieu, 1998).

A subversão e a descontinuidade burocráticas das políticas estatais potenciam o sentimento de desconfiança face ao Estado – corporizada na denominada crise de legitimidade do Estado

Democrático – e induzem complexidade ao sistema, o que agrava a distância existente entre este e a população beneficiária com menos recursos (nomeadamente informativos e linguísticos elaborados), diminuindo-lhe a já menor capacidade para aceder à proteção devida. É aqui possível desenvolver uma reflexão em torno das situações em que esse aumento de complexidade, nomeadamente no acesso aos benefícios sociais, se reveste de uma intencionalidade norteada pelo propósito implícito de redução de despesas com a proteção social.

Por fim, relevo ainda dois traços principais: a não integração reticular de políticas setoriais (ensino, trabalho, saúde), adversa a soluções combinatórias de diferentes políticas (importa aprofundar uma rede de parceiros sociais relevantes, sem que tal signifique uma desobrigação do Estado, mas o seu comprometimento nessa regulação); e, sublinho com bastante ênfase, a recorrente não implicação dos grupos sociais na discussão e na própria implementação dos projetos de intervenção a quem se destinam.

A pobreza tem sido percecionada em vários campos sociais como um «fenómeno residual e periférico» e, em consequência, os programas de combate à pobreza são do mesmo modo «residuais e periféricos», ora porque correspondem a um «acrescento marginal às políticas económicas e sociais», ora porque não transformam «fatores estruturais que residem na sociedade dominante» (Costa, 2008, p. 188). As ciências sociais demonstram que o enfrentamento da pobreza implica uma correção das fragilidades experienciadas nas trajetórias pessoais, por via da promoção de «capacidades» individuais e familiares, e uma transformação do funcionamento global e local dos sistemas político, económico e cultural das sociedades. A consecução destas estratégias de integração social exige que atuem coordenada e complementarmente, uma vez que o reforço das capacidades dos indivíduos – a implementar em múltiplas dimensões sociais em virtude da multidimensionalidade e cumulatividade em que se exprime a pobreza – requer uma mudança social, que amplie as «oportunidades» concedidas por uma sociedade mais «inclusiva» e que, por seu turno, estimule e absorva o desenvolvimento daquelas competências individuais (Capucha, 1998; Amaro, 2000). A título ilustrativo, as estratégias individuais de formação profissional exigem um conhecimento das aptidões de absorção do meio; quando tal não se verifica, essa intervenção supostamente capacitadora pode assumir com frequência um pendor assistencialista, embora revestida de um discurso fundamentante distinto.

A construção de uma cidadania ativa implica a produção de autonomia individual, moldada nas particularidades dos modos e projetos de vida e envolvendo a valorização das suas potencialidades. Este empoderamento traduzido na conversão do pobre em agente da sua própria evolução demanda um desempoderamento dos segmentos sociais mais capitalizados, uma transformação da estrutura do poder societal, implementada por medidas globais, sem a qual o aprofundamento das capacidades individuais se converte com facilidade num processo de individualização e psicologização da insegurança social. Ora, como declara António Teixeira Fernandes (2006, p. 223), «as políticas que se concentram apenas na pobreza são políticas reprodutoras da mesma pobreza.»

Portugal evidenciou um crescimento do esforço financeiro do Estado no domínio da proteção social, que se traduziu inclusivamente na melhoria das formas de intervenção de alguns serviços públicos em certas matérias, mas sem que tal tenha correspondido a uma inversão decisiva dos mecanismos sociais geradores das desigualdades sociais e pobreza. Esta constatação remete diretamente para a

necessidade de se proceder à reequação do modelo de desenvolvimento dominante, que tende a reproduzir padrões de distribuição de rendimento desequilibrados, precariedade laboral e desigualdades territoriais. Deste modo, se é importante aperfeiçoar-se a intervenção reparadora do Estado Social, é fundamental traçar-se outros caminhos que superem essa componente. Como observa Madureira Pinto, a reforma do Estado Social deverá assentar no entendimento de que a «a nova questão social está fortemente enraizada nos riscos, contingências e estruturas de oportunidade dos sistemas económico-produtivos e não apenas, nem principalmente, em disfuncionamentos e imperfeições 'extraeconómicos' mais ou menos circunstanciais». Impõe-se, portanto, «encarar a elevação dos níveis de integração, segurança, equidade e qualidade de vida no trabalho como 'ganho de eficiência' e como 'vantagem comparativa' e não como característica supérflua, secundária ou meramente subsidiária da vida económica», cabendo às práticas e modelos económicos incorporar o princípio da responsabilidade social (Pinto, 2011, p. 7-10).

Notas

1 Para uma explicitação desenvolvida dos argumentos expostos neste texto, ver Pinto (2016).

2 As ciências sociais têm procurado aprimorar sucessivamente a medição da pobreza, espoletando uma longa e intensa conflitualidade científica em torno da definição de "limiar de pobreza", abaixo do qual se concentra o contingente populacional pobre. São inúmeras as técnicas de medida propostas, suportadas ora em critérios absolutos, que consagram o conceito de subsistência, como é patente nos trabalhos precursores a partir do início do século XX de Seebohm Rowntree, ora em critérios relativos, fixados pela variabilidade de padrões mínimos de bem-estar numa dada sociedade (Townsend, 1979), ora ainda em princípios subjetivos, estipulados a partir da determinação de representações sociais sobre a pobreza. Estas técnicas, acionadas isolada ou complementarmente (de modo a minimizar as suas limitações e maximizar as suas forças), configurando a denominada «tradição socioeconómica» (Capucha, 2005, p. 69-71), possibilitam medir a extensão do fenómeno, conferindo-lhe uma visibilidade social acrescida, embora não eliminem totalmente a relativa arbitrariedade dos seus critérios e se associem a uma perspetivação da pobreza que sobrevaloriza os seus aspetos mensuráveis. Neste sentido, o conceito de exclusão social, de acordo com segmentos da escola francesa de ciências sociais, poderá emprestar ao conceito de pobreza uma multidimensionalidade ampliada, apesar da forte conflitualidade científica existente em torno da sua definição. A partir de uma análise da literatura das ciências sociais sobre a pobreza, é possível delimitar correntes distintas. A interpretação culturalista, fundada num entendimento multidimensional e integrado, informado pela conceção de cultura como totalidade complexa, visa alcançar o padrão cultural de pobreza, correspondente a um conjunto de traços característicos adaptativos e reativos a precárias condições de existência, perpetuados através de uma transmissão geracional no seio de comunidades segregadas no contexto societal, mas integradas internamente (Lewis, 1970). Esta visão é criticada pela abordagem estruturalista da pobreza, que contesta a existência de uma cultura própria do fenómeno e acentua os constrangimentos estruturais que moldam os meios sociais desfavorecidos e, em consequência, as referências culturais e sistemas valorativos das populações pobres (Leeds, 1971).

3 A investigação científica faz uso do conceito estatístico oficial a nível europeu de «taxa de risco de pobreza», que diz respeito à «proporção da população cujo rendimento equivalente se encontra abaixo da linha de pobreza definida como 60% do rendimento mediano por adulto equivalente» (http://smi.ine.pt/). Não julgo, todavia, ajustada a designação "risco de pobreza", uma vez que a taxa se refere ao contingente que se encontra abaixo do limiar de pobreza, por isso, em situação de pobreza e não apenas em risco de a experimentar. Outro ponto crítico diz respeito ao cálculo dessa linha pobreza, que, em razão da quebra do rendimento mediano, pode suscitar dados enviesados, uma vez que a sua redução desclassifica indivíduos como pobres, mesmo não se tendo alterado ou tendo-se mesmo agravado as suas condições de vida. Este efeito é neutralizado pelo cálculo estipulado pelo Eurostat de uma «linha de pobreza ancorada» num determinado ano, atualizando-a apenas com base na inflação.

4 A naturalização e a individualização da pobreza correspondem à perspetivação da pobreza como um fenómeno não social. A primeira consiste na consideração do social a partir de fatores inerentes a uma suposta natureza individual, grupal, territorial. Eterniza na natureza produtos de condições históricas e sociais, que marcam as suas especificidades numa sociedade e num momento. Neste sentido, a explicação da pobreza como um fenómeno natural absolutiza-a e inviabiliza a sua relativização a um determinado meio social, essencializando-a em propriedades imutáveis e universais. Por seu turno, a individualização da pobreza traduz-se na perceção do social partir de fatores individuais. Radica na convicção de que as práticas e as representações individuais não obedecem a constrangimentos sociais, em razão do livre arbítrio individual. A explicação da pobreza como um fenómeno individual não estabelece relação entre este e quaisquer fenómenos sociais, não explicitando (nem explicando) as regularidades sociais que atestam a relevância da posição social no condicionamento da ação e apreensão do mundo dos agentes sociais. Se as explicações naturalistas da pobreza estipulam regularidades naturais que impelem obrigatoriamente os indivíduos e territórios a uma espécie de condição herdada, as explicações individualistas do fenómeno responsabilizam aqueles por uma condição adquirida voluntariamente, ou pelo menos não rejeitada em moldes suficientes. Os dois tipos de explicações unem-se, todavia, na recusa do sentido de uma intervenção social resolutiva e preventiva da pobreza, porquanto uma ação de base social não supera as alegadas dinâmicas exclusivamente naturais e individuais intrínsecas ao fenómeno. O nexo entre a naturalização e a individualização da pobreza concretiza-se por meio de uma perceção etnocêntrica do fenómeno, que marca uma clivagem valorativa entre pobres e não pobres e conduz frequentemente a um fechamento do campo do cognoscível dos seus modos de vida. A consciência da força das explicações pré-científicas na construção da realidade social impele a que se as tome como um importante objeto de estudo científico, considerando-as nas suas causas e efeitos. Mas, impõe-se em paralelo o referido exercício de rutura epistemológica contínua sobre as mesmas, abrindo-se espaço para interrogações cientificamente informadas do fenómeno e para a conversão teórico-metodológica da pobreza como problema social num problema científico. Para uma reflexão a partir de textos vastamente referenciados nas ciências sociais em Portugal acerca de descrições/interpretações do social em termos não sociais, consubstanciados em obstáculos ao conhecimento científico, ver Nunes (1973) e Silva (1986).

Referências bibliográficas

Almeida, João Ferreira de et al. (1992). *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.

Amaro, Rogério Roque (2000). A Inserção Económica de Populações Desfavorecidas, Factor de Cidadania. *Revista Sociedade e Trabalho*, 8/9, pp. 33-48.

Bourdieu, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.

Capucha, Luís (1998). Nós e eles cá dentro; sobre o mito de um Robinson Crusoe ao contrário. In AA. VV. Pobreza, Exclusão: *Horizontes de Intervenção* (pp. 13-36). Coimbra: INCM.

____ (2005). *Desafios da Pobreza*. Oeiras: Celta Editora.

Carmo, Renato Miguel do; Cantante, Frederico; Baptista, Inês (2010). Análise de indicadores (Portugal e comparação europeia). In Renato Miguel do Carmo (Org.). *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores* (pp. 5-97). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Castel, Robert (1995). *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário*. Petrópolis: Editora Vozes.

Costa, Alfredo Bruto da (Coord.) (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.

Diogo, Fernando (2006). Para uma crítica dos conceitos de pobreza e exclusão social em contexto português. *Fórum Sociológico*, 15/16 (II), pp. 261-276.

Dornelas, António (2011). Quão Reguladora é a Regulamentação do Mercado de Trabalho? In Renato Miguel do Carmo (Coord.). *Desigualdades em Portugal: Problemas e Propostas* (pp. 71-79). Lisboa: Edições 70.

Dubois, Vincent (2008). Estado Social Activo e Controlo dos Desempregados: Uma viragem rigorista entre tendências europeias e lógicas nacionais. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17/18, pp. 11-31.

____ (2014). Ordem institucional, ordem interaccional e ordem social: administrando o bem-estar, disciplinando os pobres. Cadernos de Ciências Sociais, 27, pp. 53-66.

Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Oxford: Polity Press.

Fernandes, António Teixeira (1991). Formas e Mecanismos de Exclusão Social. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 1, pp. 9-66.

____ (2006). *Monotonia Democrática e Diluição das Regulações Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, Leonor Vasconcelos, (2005). *Dinâmica de Rendimentos, Persistência da Pobreza e Políticas Sociais em Portugal*. FEP Working Papers. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Ferrera, Maurizio (2000). A reconstrução do Estado social na Europa meridional. *Análise Social*, XXXIV (151-152), pp. 457-475.

Leeds, Anthony (1971). The Concept of the "Culture of Poverty": Conceptual, logical, and empirical problems, with perspectives from Brazil and Peru. In Eleanor Burke Leacok (Ed.). *The culture of poverty: A critique* (pp. 226-284). New York: Simon and Schuster.

Lewis, Oscar (1970). *Os filhos de Sánchez*. Lisboa: Moraes.

Machado, Fernando Luís; Costa, António Firmino da (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In José Manuel Leite Viegas; António Firmino da Costa (Orgs.). *Portugal: Que Modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras: Celta Editora.

Mozzicafreddo, Juan (2000). *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Nunes, Adérito Sedas (1973). *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais: Materiais de uma Experiência Pedagógica*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.

Pinto, José Madureira (1999). Por um Novo Contrato Social: Contributos para uma Agenda Política. In AA. VV. *A Europa Social* (pp. 223-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

____ (2011). Introdução. In José Madureira Pinto (Coord.). *Desigualdades sociais: Os modelos de desenvolvimento e as políticas públicas em questão* (pp. 7-10).

Pinto, José Madureira; Pereira, Virgílio Borges (2006). Trinta anos de democracia: Mudanças sociais e inconsistência institucional. In Manuel Loff; M. da Conceição Meireles Pereira (Coords.). *Portugal: 30 Anos de Democracia (1974-2004)* (pp. 133-151). Porto: Universidade do Porto.

Pinto, Rui Pedro (2016). *Estado, Pobreza e Punição: Sobre o modelo analítico de Loïc Wacquant e seu contributo para a compreensão da ação institucional no caso português*. Porto: Edições Afrontamento.

Reis, José (2011). O que Vale o Trabalho? A Economia Portuguesa como Fonte de Desigualdades. In Renato Miguel Carmo (Coord.). *Desigualdades em Portugal: Problemas e Propostas* (pp. 59-70). Lisboa. Edições 70.

Santos, Boaventura de Sousa; Ferreira, Sílvia (2002). A reforma do Estado-Providência entre globalizações conflituantes. In Pedro Hespanha; Graça Carapinheiro (Orgs.). *Risco social e incerteza: Pode o Estado Social recuar mais?* (pp. 177-225). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Augusto Santos (1986). A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva; José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro Adão e; Pereira, Mariana Trigo (2012). As Políticas de Proteção no Desemprego em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 133-150.

Townsend, Peter (1979). *Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Middlesex: Penguin.

Intervir: mais do que uma profissão, uma escolha. Um combate à neutralidade na primeira pessoa

Joana P. Cruz
Doutoranda em Ciências da Educação CIIE – FPCE-UP
joanapmcruz@gmail.com

"Trabalhar com oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social."
(Boal, 2009a, p.26)

Resumo

A participação na esfera pública, a tomada de posição dos oprimidos e a negação da neutralidade enquanto profissionais contribui para a desconstrução de discursos estigmatizantes e para a (eventual) mudança de políticas públicas e de apoio institucional. Neste artigo, refletimos sobre a possibilidade de assumir e acreditar no nosso potencial de intervenção, evocando o Teatro do Oprimido como metodologia de trabalho político, social, ético e estético, que pode contribuir para a transformação social.

Paulo Freire, enquanto um dos pais da Educação, deixou-nos um mote que é, para mim, um dos seus grandes legados: "separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego". Esta ideia de que a existência de uma relação entre prática e teoria é necessária para uma "Educação [enquanto] prática de liberdade"[1], norteou toda a minha experiência de intervenção (social, educativa, cívica, política, cultural). Assegurar uma intervenção consciente, feita ao mesmo tempo de reflexão e de ação é talvez das mais importantes tarefas de uma interventora social. É nesse equilibro que sinto que podemos dar coerência, retidão e compromisso ao que fazemos, principalmente, porque o nosso trabalho é com pessoas que também elas

pensam, sentem, agem e mudam. É um trabalho que depende diretamente das nossas perceções e da forma como nos relacionamos com elas, e por isso, a um nível mais profundo, como nos relacionamos com nós mesmos. Desde o momento em que começamos a refletir sobre as abordagens e metodologias que nos ajudam a acionar determinada intervenção, estamos já a tomar uma posição sobre o mundo. Sermos crítica no nosso papel de educadoras é a única forma de estarmos plenamente conscientes do impacto que pode ter o que fazemos.

Neste artigo reflito precisamente o poder da escolha, evocando o método do Teatro do Oprimido como opção possível e capaz de dar resposta e coerência ao trabalho com outros. Tendo feito o meu percurso inicial na área da psicologia, foi ao longo do tempo, e com o auxílio de vários autores e colegas, que comecei a entender porque é que a psicologia, mais que uma profissão, deveria ser um movimento social (Rappaport, 1981). Foi na vinculação com a ação (crítica) que me fui aproximando das abordagens multidisciplinares e compreendendo a necessidade de negar (por considerar sem valor), uma prática profissional que se pretende neutra. Na verdade, considero que só guiadas pela urgência de resolver situações de opressão, de procurar a equidade social e a devolução do papel da mudança às comunidades e populações oprimidas é que o nosso intervir social se torna pertinente e de grande valor.

Os paradoxos da educação

As instituições que se dedicam à educação – sejam elas para crianças, jovens ou adultos – acolhem com orgulho os projetos ditos "emancipatórios" e "inovadores", enfatizando a necessidade de "empoderar" os cidadãos, de educar os indivíduos para a autonomia, de "formar cidadãos ativos". Ao mesmo tempo, confundem a necessidade educativa com atitudes protecionistas e paternalistas que dificultam a emancipação individual e o auto-controlo. Paulo Freire (2018) chamou esta verticalidade na relação especialista/pupilo de "educação bancária": o aluno enquanto recipiente a ser recheado pelo saber do profissional.

As instituições que se dedicam à educação exaltam a importância da relação: do envolvimento emocional e afetivo dos estudantes/utentes; ao mesmo tempo, utilizam o separatismo espacial, social e relacional, de forma a relembrar o distinto papel de cada um na respetiva instituição. Como "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (Freire, 2018, p.87), "ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo faz(-se) numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é (um)a consequência obvia" (ibid.).

As instituições que se dedicam à educação apregoam a necessidade de "mudar a escola", de "mudar o ensino", de "inovar, porque há muito tempo que a escola segue sendo o que é", mas, quando é apresentado um projeto com a intenção de concretizar essas mudanças, é a própria escola – ou instituição social – que o limita, que se desresponsabiliza, que o impede (cf. Ferreira & Monteiro, 2011)[2].

As instituições que se dedicam à educação surpreendem-se com a falta de "envolvimento" dos jovens nas escolas, com a ineficácia de projetos que se propõem incrementar a "participação dos jovens" na sociedade, com o "abuso" dos seus usuários, com a autonomia que não atingem, com o "não agradecimento" das horas que dedicam aos seus projetos, com a falta de entusiasmo perante um projeto de grande "novidade" na instituição! Porque "mesmo quando se lhes dá oportunidade de participar", eles rejeitam, porque na verdade eles "não querem aprender", eles "não querem mudar"! Estes "chavões" – que são parte do

senso comum, isto é, não criticamente refletidos – são ouvidos em qualquer instituição educativa, e por vários agentes educativos – sejam eles animadores, educadores, professores ou outros interventores – trabalhem eles numa escola, numa instituição de acolhimento ou num projeto de ação social.

Então qual é a nossa missão, enquanto educadores, no meio de todos estes paradoxos, que fingem não ver a realidade em que se encontram, e as desigualdades que perpetuam? Qual é o nosso papel, enquanto educadores, de fazer diferente, de ver para além do fácil – da culpabilização dos outros (no caso, dos intervencionados) – e de efetivar essas "mudanças" que tão urgentes se dizem? Quanta paciência e quanta noção de si e do seu papel é precisa para concretizar uma urgência transformadora dentro da escola ou de qualquer instituição social?

Momento Zero: Escolher ver

Estarmos conscientes do enorme paradoxo da educação e, no entanto, querer continuar a intervir, implica, como dizia Che Guevara "endurecer sem jamais perder a ternura". A ingenuidade da ideia de que uma instituição, por muito que se aparente "diferente", está indubitavelmente ao lado de quem se propõe apoiar, almejando, como alguns de nós, mudar o mundo, termina tão breve quanto começa o nosso percurso de intervenção. A minha primeira intervenção, que configurou o meu primeiro embate com esta realidade paradoxal, foi numa instituição de apoio a cidadãos sem domicílio fixo[3] que, vulgarmente, denominamos por "sem abrigo". Como era inexperiente na prática interventiva, não tinha total entendimento da realidade e foi ao longo dos poucos anos de intervenção que fui percebendo: na educação tudo é paradoxal!

Como defendeu Loic Wacquant (2008), se queremos entrar no campo para podermos diria aqui, intervir, então que entremos armados – e as nossas armas são os nossos conceitos, as nossas crenças, a nossa ideologia, o nosso ativismo, o nosso conhecimento. É não só de uma boa preparação teórica – de extensas leituras sobre a área, do amplo e sério levantamento de necessidades e do estudo de informação concreta sobre a problemática – mas também do partilhar de experiências e de saberes com os outros profissionais e com a população a que nos vamos dedicar, que nos pode aproximar um pouco do início do caminho para intervir. O saber teórico e técnico – esse "que fazer" do educador – de nada serve se com ele não vem o "respeito" (do latim "respectare", i.e., ver o outro). Se apenas pusermos em marcha uma série de ferramentas aprendidas, como se as realidades fossem todas idênticas, nunca poderemos pressupor conseguirmos o objetivo da educação, do "educare", i.e., do "conduzir para fora". Se não conseguirmos este caminho de abstração de nós mesmos, como o vamos propôr ao outro? Como dizia Menezes (2007) "a promoção do empoderamento das pessoas e das comunidades depende de profissionais autónomos e reflexivos, capazes de questionarem suas práticas e de se empenharem na sua inovação" (2007, p.112); logo, a intervenção depende, também, da capacidade de estabelecermos "relações de confiança com outros, profissionais e cidadãos" (ibid., p.138). É preciso então percorrer o caminho do outro e, como dizia Freire, "permanecer": "buscar ser com os outros... con-viver, sim-patizar" (2018, p.69), ajudando-o na recuperação do seu destino, por vezes, de autoria já perdida.

Momento Um: Escolher fazer

Marciano Cunha, num encontro sobre o papel da escrita científica, comentava que o educador necessita possuir 4 C – *conexão, compromisso, co-criação e coragem*: i) *Conexão* com o outro

e com o mundo, o que implica um grande conhecimento de si e do seu papel no mundo, que requer a verdade na relação, a confiança que corresponde ao "testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções" (Freire, 2018,p.87); ii) *Compromisso*, que segundo Montero (2004, p. 236), poderia definir-se como a "consciência e o sentimento de responsabilidade e obrigação pelo trabalho e os objetivos de um grupo, comunidade, projeto ou causa, que conduz uma pessoa a acompanhar, atuar e responder perante eles por ações levadas a cabo"; iii) *Co-criação*, isto é, o compartilhar de um projeto, a real colaboração entre o iniciador do projeto e de quem aceita dar-lhe continuidade[4], ou seja, transformá-lo. E iv) *Coragem*, porque sem ela não conseguiremos fazer diferente e passaremos os nossos medos aos outros: seremos apenas mais uma peça na máquina que produz "pássaros engaiolados", utilizando as palavras de Rubem Alves, que "existem (apenas) para que os pássaros desaprendam a arte do vôo", porque "engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser".

Juntaria ainda um "SE": Solidariedade – de um "pensar crítico", como a define Freire (2018, p. 87), ou nos termos de Che Guevara: "o estar disposto a correr os mesmos riscos"; e Esperança, porque sem ela, dificilmente daremos sentido às nossas ações. Sem perspetivar um objetivo maior do que aquele que podemos efetivar num dado momento, num dado lugar, facilmente as forças se esgotam e a energia de mudança falha. "Movo-me na esperança enquanto luto, e se luto com esperança, espero", escreveu Freire (2018, p.87).

Conhecer a história que transforma a história

As décadas de 1960 e 1970 do século XX, com os diversos movimentos sociais que então tiveram origem (os movimentos pela desinstitucionalização dos doentes psiquiátricos, os programas de combate à pobreza ou os movimentos pelos direitos civis, c.f. Ornelas, 1997), transformaram as formas tradicionais de relação com o saber. Antes, completamente dominado por abordagens técnicas e individualistas, o campo da intervenção estava centrado na produção de um equilíbrio emocional e no desenvolvimento de processos de aprendizagem interna que permitissem às pessoas lidar com as situações de sofrimento em que se encontravam. Visivelmente incapaz de dar resposta a problemas urgentes – os efeitos psicológicos dos problemas sociais continuavam a limitar e a degradar os indivíduos – alguns intelectuais e práticos da psicologia começaram a vê-la, não como uma solução dos problemas, mas como parte da manutenção destes. Martin-Baró diria mesmo que a psicologia corria o sério risco de "fortalecer as estruturas opressivas, direta ou indiretamente, ao desviar a atenção delas para os fatores individuais e subjetivos" (2006, p.8).

Uma transformação fundamental foi o desenvolver de correntes cuja visão sobre o sujeito passou a ser mais social e emancipatória: o sujeito passou de "objeto" de intervenções de profissionais, para protagonista dos seus processos de mudança. O controlo e o poder foram, assim, devolvidos à comunidade e a intervenção passou a dirigir o centro de gravidade das relações sociais do exterior para o interior da comunidade (ibid.). As comunidades seriam então tomadas como centrais para as soluções dos problemas que as atravessavam, reconhecendo-se não só as suas "patologias" e debilidades, mas também os seus recursos endógenos e potencialidades. É nesta altura, em que o "objeto" de intervenção é transladado para o ideal de "sujeito", que se desenvolve a psicologia comunitária e que surge, dentro da mesma linha, o Teatro do Oprimido.

A escolha do Teatro do Oprimido (TO)

Escolher onde, como e com quem trabalhamos é uma forma de nos posicionarmos em relação à realidade e de percebermos quem somos. O facto de ter começado a trabalhar com pessoas sem domicílio fixo, resultou de uma coincidência e de um pedido concreto. Mas a resposta a estas perguntas é clara na origem da metodologia de trabalho que escolhi: como Boal insiste, o Teatro do Oprimido é "DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e (feito) PELOS oprimidos" (2009a, p. 30).

O Teatro do Oprimido funde arte, política e educação e implica um objetivo concreto de intervenção: capacita as pessoas na medida em que as faz sentir responsáveis por apresentar uma peça, uma visão da realidade (a sua visão), uma história construída em grupo. Parte também de um trabalho sobre todas as dimensões do poder – desde a forma como ele se manifesta no andar, no falar, nas posturas corporais até à sua dimensão institucional – e cria um espaço de diálogo sobre experiências vividas. O TO permite criar espaços de diálogo entre as pessoas, não falando por elas, mas democratizando as "ferramentas" através das quais se pode falar em público. Não utiliza apenas a expressão verbal, mas todas as formas de expressão (oral, gestual, sensorial, linguística, artística…) que permitem a comunicação: o TO usa todo o corpo para pensar a transformação.

Mas o que é o TO? [5]

O Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia criada por Augusto Boal nos anos 1960', que usa o teatro como ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para a transformação social. Foi desenvolvida ao longo das diferentes experiências de Boal, quer na América Latina (onde viveu a ditadura brasileira e a derrota das esquerdas latino-americanas que o levaram ao exílio), quer na Europa.

Augusto Boal foi um cineasta, dramaturgo e realizador brasileiro que trabalhou muitos anos no Teatro Arena, escrevendo peças políticas, ao estilo de Brecht, mas também com influência do método de Stanislavsky. Este teatro, sediado em São Paulo, montava peças claramente políticas, com um baixo orçamento, procurando ser uma alternativa ao teatro mais elitista paulistano. Contudo, foi no Perú que Boal começou a desenvolver de forma mais sistemática um novo método teatral, a que viria a dar o nome de Teatro do Oprimido. Nesse país conheceu Paulo Freire, ao qual se referia como seu último pai, e as suas ideias contagiaram também a construção desta metodologia, como se apreende pelo nome de Teatro do Oprimido (relação óbvia com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire). O Teatro do Oprimido assenta em três grandes princípios, que são as suas propostas mais fortes: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a quebra da quarta parede que separa o público dos atores e a insuficiência do teatro para a transformação social, isto é, a necessidade de ele se integrar num trabalho social e político mais amplo.

A reapropriação dos meios de produção teatral

Partindo do princípio que a linguagem teatral é a linguagem humana utilizada pelos indivíduos no seu quotidiano, todos podem desenvolvê-la e fazer teatro, ampliando as suas possibilidades de expressão. Ao recuperar os meios de produção teatral para as pessoas e o acesso às camadas sociais menos favorecidas, torna-se possível um outro modo de analisar a exploração de situações de opressão, dando-se valor à capacidade criadora e criativa das pessoas, em particular dos oprimidos. A sua finalidade é a conscientização social e a

transformação da realidade – o teatro funciona como um veículo para a organização e para o debate dos problemas, empoderando os sujeitos/atores sociais na defesa dos seus direitos e incentivando a sua participação cívica.

O teatro é, como o cinema ou a televisão, um meio de transmissão de modos de perceber o mundo, de quadros que permitem a leitura deste. Assim, se os deixarmos entregues a uma elite privilegiada – atores profissionais –, é a visão dessa elite que forma o mundo possível, impondo uma determinada visão do mundo, já que é a única que nos é apresentada. Assim, o Teatro do Oprimido, ao passar a produção teatral para as mãos das classes oprimidas, está a dar ferramentas para que um outro modo de ver o mundo seja valorizado, ou simplesmente reconhecido/legitimado.

Ao fazer teatro, os "oprimidos" recuperam intelectual e fisicamente a possibilidade que lhes é negada de produzirem as suas próprias representações. Escapam, pelo menos em parte, à "invasão dos cérebros" pelas ideias dominantes e pelas formas de classificar a realidade impostas por quem tem mais poder, no sentido em que recuperam a possibilidade de perceber o que lhes foi imposto e reformular essas perceções. Neste aspeto, a proposta de Boal aproxima-se da quebra da dominação simbólica tal como Bourdieu (2002) a define e, em certo sentido, da função dos inquéritos prisionais promovidos por Foucault (2006/1971)[6]. Nos três casos, cabe aos dominados desenvolverem as suas formas de conhecimento acerca do mundo social e a produção dessas representações e conhecimento é já, em si, uma forma de libertação.

No Teatro do Oprimido, os grupos podem em conjunto construir o seu "sonho possível", para utilizar uma expressão de Paulo Freire (1994). Esse sonho possível, ou realidade desejada, não se refere a uma idealização ingénua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão. Conhecer essas condições faz com que elas não sejam encaradas de forma determinista, mas com que a realidade seja entendida como mutável através da participação dos sujeitos que a constituem. É um duplo compromisso na luta pelos sonhos possíveis: denúncia da realidade excludente (representada no Teatro do Oprimido pela cena que mostra as opressões) e o anúncio de possibilidades da sua democratização. É também um compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades – o que, no Teatro do Oprimido, é feito através da participação dos espect-atores na cena e das suas propostas de outras formas de lidar com o problema. A História, enquanto processo social, e as histórias vividas pelas pessoas, são sempre encaradas como possibilidade, não como um fatalismo de realidade. Para se sonhar coletivamente e esse sonho ter um alcance de movimento transformador, é preciso que se ensaiem as formas de ação. No Teatro do Oprimido isso acontece rompendo a quarta parede.

Romper a quarta parede

Chamamos quarta parede à barreira invisível que separa os atores do público, o palco da plateia. No teatro convencional, esta divisão atores/público confere a uns o poder de falar e de agir, mantendo os restantes confinados ao mutismo e à observação. Isto não significa que quem vê não está também a pensar, a refletir criticamente a realidade que observa. Contudo, o facto desta realidade já estar construída em palco e já ter sido selecionada e trabalhada por outros, torna o poder reflexivo limitado. Torna-se assim insuficiente apresentar peças a uma plateia, mesmo que estas tenham já um conteúdo crítico e reflexivo, como acontece na poética brechtiana. Para Boal, a relação palco/plateia tem que ser alterada.

Numa peça de Teatro-Forum pretende-se destruir a barreira entre palco e plateia e implementar o diálogo: a comunicação direta e ativa entre os espectadores e os atores. Aí, apresenta-se ao público um problema, em forma de teatro, e o público é estimulado a entrar em cena, substituir o protagonista, participando de forma direta na criação de um final ou de vários finais possíveis. A ativação dos participantes, através da sua transformação em espect-atores (espectadores que abandonam a sua condição de passividade para assumirem a sua condição de agentes de mudança das situações encenadas), desenvolverá de forma dinâmica e real, mecanismos de participação e de abertura do "campo de possíveis" contidos na realidade. Ao longo das sessões, os participantes vão tomando consciência de si enquanto sujeitos sociais, vão tomando as perspetivas dos outros através da apresentação e dinamização das histórias e vão tendo acréscimos de reflexividade sobre si, os outros e as circunstâncias em que a desigualdade se constrói através das pequenas ações, rotinas e comportamentos do dia-a-dia. O Teatro-Forum, ao montar quadros de interação que apresentam problemas vividos pelas comunidades e ao propor que elas assumam o protagonismo valoriza a capacidade criadora e criativa de todas as pessoas, através da sua ativação e diálogo enquanto sujeitos.

O teatro-forum inserido numa intervenção social e política mais vasta

O Teatro do Oprimido compreende uma diversidade de técnicas e de jogos que pretendem pôr a descoberto as opressões que as pessoas vivem para que, apercebendo-se delas – reflexão crítica – desejem mudá-las. É um instrumento para clarificação do mundo, transportando transparência às relações de poder e incitando a descoberta de alternativas que possibilitem a quebra de opressão.

Enquanto lupa de aumento e de visibilidade dos problemas – reconhecendo “o espaço estético (como) um espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos” (Boal, 2009b, p.31) – o TO pode também ajudar-nos a apreender as várias dimensões dos problemas e a forma como os indivíduos os percecionam. A importância de aceder às suas visões é ajudar-nos a entender os seus comportamentos: que representações têm sobre a sua situação? Que significados projectam para a sua existência? Quais as barreiras que encontraram ao longo da sua trajetória de vida? No nosso caso, foi através dos olhares dos cidadãos SDF que percebemos as várias camadas de desafiliação existentes – do mais social ao mais privado – e a possibilidade de entrar numa espiral ascendente que transporta sentimentos de rejeição pelos outros ou por si mesmos de várias dimensões (familiar, social, político ou afetivo). Vinda da privação de recursos materiais ou sociais, a não-participação dos universos materiais e simbólicos da sociedade dominante, produz um arrastamento para a margem, para a “periferia social” daqueles que “não participam [desses] valores e representações” (Fernandes, 1995, p. 16). Assim, não podemos perder de vista, particularmente na intervenção social, que a relação de uma pessoa com a sociedade não depende apenas dos laços sociais, ou seja, das redes de sociabilidade (família, vizinhos, amizade) e do seu funcionamento. Como alerta Bruto da Costa (1998, p.65), “a inclusão na sociedade depende também do posicionamento dos indivíduos relativamente ao domínio económico, quer no que se refere aos sistemas geradores de rendimentos, quer à possibilidade (ou não) de aquisição de bens e serviços indispensáveis ao funcionamento em sociedade”. É então, através do desenvolvimento do controlo e do poder dos atores sociais comprometidos com um processo de transformação social e da sua capacitação para realizar mudanças no seu

meio e na estrutura social, que pode estar a sua emancipação e, neste sentido, a intervenção pode ser considerada uma modalidade alternativa de fazer política (Montero, 2004).

Para Augusto Boal, o Teatro do Oprimido é o ensaio geral da Revolução, devendo terminar sempre na construção de um modelo de ação futura. Tudo o que fazemos com o Teatro do Oprimido é para clarificar o mundo e as suas relações de poder e dar às pessoas a possibilidade de ensaiar transformações na sua vida real. Assim, a produção de uma peça de teatro a partir das histórias e experiências das pessoas e a quebra da quarta parede, no sentido da invasão da cena e da activação dos espect-atores, não chegam. A ativação das pessoas pretende-se para além do palco e é isso que faz com que o TO seja um método para a emancipação. Assim, o TO não se basta, é preciso encará-lo apenas como um ensaio de ações futuras (cf. Soeiro, 2012).

Quando pretendemos desenvolver uma intervenção recorrendo ao Teatro do Oprimido, precisamos de ter em mente esta dimensão. No nosso caso, as histórias levantadas tinham várias dimensões: desde a dimensão mais macro da pobreza e da privação material, até à dimensão mais interacional (da forma como os "sem-abrigo" são olhados, por exemplo, pelos seguranças de supermercado ou pelos empregadores), passando pela dimensão das representações e das emoções dos práprios. E, se é certo que o processo de construção de uma peça e as sessões de teatro-forum ensaiam transformações e empoderam as pessoas, porque as unem, permitem uma reflexão e dão ideias de como nos comportarmos perante estas situações, a verdade é que é preciso que, depois, todas essas reflexões e ensaios se traduzam em acotoes sociais concretas, sejam elas fenómenos de mobilização cidadã, como a participação numa manifestação, sejam alterações mais institucionais, como a mudança nos atendimentos ou nova legislação sobre o assunto. Se a dimensão do trabalho mais continuado não existir, corremos o risco de o teatro-forum ser uma mera espécie de catarse. Nesse caso, o seu potencial de mudança fica muito limitado. Por breves momentos, as pessoas podem sentir-se empoderadas em palco, mas os problemas da realidade permanecem, e o contacto quotidiano com eles também. Ir para além da cena, transformar as intervenções em mudanças efetivas, criar formas de Acão coletiva dos oprimidos, concretizar modalidades através das quais os oprimidos (neste caso, os cidadãos sem-abrigo) se dirigem ao poder para alterar a sua vida é, provavelmente, o principal objetivo do TO.

Momento Dois: escolher escolher

A participação na esfera pública, a tomada da posição dos oprimidos e a negação da neutralidade enquanto profissionais, contribuem para a desconstrução de discursos estigmatizantes e para a mudança de políticas públicas e de apoio institucional a diferentes grupos. Há um compromisso e uma obrigação ética que nos impôe valorizar e criar as condições necessárias para que o uso da própria voz seja possível, sob o risco de reiterarmos os discursos de solidariedade dissimulados e vazios – como os discursos caritativos ou da ajuda na mendicidade – que não resolvem o problema da má distribuição dos recursos mas antes perpetuam a exploração e a pobreza em busca de um recompensa simbólica e de reconforto moral.

Esta tarefa é, no entanto, difícil, e os membros de comunidades mais desfavorecidas consideram, na sua maioria, que é impossível vencer na transformação. A sua história pessoal e familiar, repleta de experiências negativas, baseou a ideia que não é possível mudar, considerando o esforço de ação inútil. Estas noções naturalizadas e generalizadas

transportam consigo um efeito paralisador, de apatia, indiferença e ceticismo. É, assim, determinante facilitar processos de desenvolvimento de uma consciência e reflexão críticas que, tanto o Teatro do Oprimido, como o trabalho social mais crítico, pretendem. Alguém terá dito *"Não é por ter fome que alguém se revolta, mas por considerar injusto ter fome"* (s/d).

Assim, e como o caminho é longo, comecemos!

Notas

1 Um dos primeiros escritos de Paulo Freire foi exatamente o livro *"Educação como prática de Liberdade"*, em que defendia uma educação enquanto ação cultural e tarefa de conscientização, dando espaço para a emergência de um indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade.

2 Neste artigo ("Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education"), Pedro Ferreira e Hugo Monteiro, interrogam o papel da escola para a formação cívica e política, aprofundando criticamente as contradições do "participar" no meio escolar.

3 No seu original francófono é SDF (sans-domicile-fixe). É o termo vulgarmente utilizado por cientistas sociais em França e aproxima-se mais com a minha leitura desta realidade social.

4 Hannah Arendt enfatizou a necessidade de interação para se alcançar a subjetividade, criação e ação; propôs uma cidadania enquanto ato, ou seja, enquanto capacidade de um sujeito inscrever as suas ações no mundo, criando reações e, por isso, a continuidade da sua ação nas ações de outro/as. (Arendt, 1998).

5 Estas ideias estão explicitadas no blog do Encontro Óprima! – encontro anual de Teatro do Oprimido e Ativismo que organizo enquanto membro da Associação Tartaruga Falante.

6 Foucault, numa entrevista denominada "Inquirição sobre as prisões: quebremos a barreira do silêncio" (in Foucault, 2006) dizia "é preciso transformar a experiência individual em saber colectivo. Quer dizer, em saber político." Os inquéritos desenvolvidos pelo GIP (Grupo de Informação sobre as Prisões) pretendiam que os próprios prisioneiros definissem, eles mesmos, as suas reinvindicações e pudessem comunicar entre si, tornando possível a sua organização.

Referências bibliográficas

Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Boal, A. (2009a). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (2009b). *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Costa, B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Edição Gradiva

Fernandes, L. (1995). O sítio das drogas: etnografia urbana dos territórios psicotrópicos. *Toxicodependências, 1 (2), pp. 22-31.*

Foucault, M. (2006). *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.* Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.

Freire, P. (2018[1968]). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento

Martin-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitária, 1 (2), pp. 7-14.*

Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária – uma prespectiva psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

Monteiro, H. & Ferreira, P. (2011). Unpolite citizenship: The non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education, 10(4), 5–11.*

Montero, M. (2004). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Intervención Psicosocial, 13(1), 5–19.*

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica. 3 (XV), pp. 375-388.*

Rappaport, J. (1981). In praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. *American Journal of Community Psychology, vol. 9, no 1*.

Soeiro, J. (2012). Um ensaio da revolução Teatro do Oprimido, teoria crítica e transformação social. Instituto Augusto Boal. Retrieved from *https://institutoaugustoboal. org/2012/12/10/um-ensaio-da-revolucao/*

Wacquant, L. (2008). O corpo, o gueto e o Estado penal. *Etnográfica, 12 (2), pp. 455-486.*

As ocupações de 2016 na cidade do Rio Grande/ RS/Brasil: uma ferramenta de luta pela Justiça Social e Socioambiental

Horácio Rodrigo Souza Rodrigues
Mestrando em Educação Ambiental. Bolsista CAPES/DS.
PPGEA - Universidade Federal do Rio Grande - FURG
horacio.r.sr@gmail.com

Jéssica Rodrigues Costa
Historiadora. Universidade Federal do Rio Grande - FURG
gskrcosta@yahoo.com.br

Carlos Roberto da Silva Machado
Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
carlosmachado2004furg@gmail.com

Resumo

Entre 2010 e 2016, em todo Brasil ocorreram conflitos urbanos e ambientais. No extremo sul foram mapeados pelo Observatório dos Conflitos (FURG). Nesta região vige a injustiça ambiental. Focalizamos maio de 2016, quando ocupações de espaços públicos foram utilizadas como ferramenta de luta. Como hipótese apresentamos o território como central nestas manifestações. O material empírico foram as manifestações de moradores do bairro COHAB 4 no parlamento municipal; dez escolas ocupadas por estudantes; e a ocupação da Universidade (FURG). Nosso objetivo será refletir sobre estas ocupações como ferramenta de luta, argumentando serem exemplos da luta contra a cidade injusta e desigual.

1. Introdução

A região do extremo sul do Brasil, em especial o município do Rio Grande (RGS/Brasil) está configurado como sendo de injustiça ambiental e social, visto a enorme quantidade de conflitos urbanos e socioambientais que identificamos pelo observatório dos conflitos desde 2010. Sua vocação portuária, somada ao histórico de utilização desta região como sede de empreendimento de alto impacto social e ambiental, a profunda desigualdade social, habitacional e educacional, além do predomínio de empresas poluidoras e de grandes plantações de soja e arroz contaminando os mananciais hídricos, dentre outras injustiças, nos levou a categorizá-la com uma zona de sacrifício ou paraíso da poluição (Machado e Santos, 2013).

Os conflitos como indicadores de tal injustiça, se distribuem por vários âmbitos da vida social (habitação, saúde, educação, lutas dos trabalhadores, questões ambientais, remoções, etc.), das quais, neste trabalho, focaremos casos de manifestações públicas em duas temáticas: moradia e educação. Em ambas as situações, espaços públicos foram ocupados com a finalidade de pressionarem os governos a atenderem suas pautas: moradia e políticas públicas na área da educação, respectivamente. Afirmamos, portanto que estes dois casos, foram/são exemplos concretos de luta e, como tais são indicadores da existência de desigualdade, seja na apropriação do território - no caso da luta por moradia - ou, como no âmbito da educação, no caso das escolas ocupadas, de descaso com este espaço público pelo governante estadual (RGS). Destacamos, assim, a metodologia da ocupação de prédios públicos, empregada pelos grupos citados, como uma tentativa de adquirir, de forma eficaz suas demandas, seja no sentido de pressionar os responsáveis (demandados) bem como de chamar a atenção da sociedade para o tema (demanda) daqueles que se mobilizaram/ocuparam.

As lutas estudantis e, portanto, as ocupações que ocorreram se espelharam nas escolas ocupadas no final de 2015 em São Paulo (113 escolas), contra a reorganização escolar proposta pelo governo do estado (Geraldo Alckmin, PSDB) e, no primeiro semestre de 2016, o Brasil todo vivenciou uma onda de ocupações escolares (em 22 estados brasileiros). Um dos casos contemporâneos emblemático desta ferramenta, foi a ocupação da câmara de vereadores de Porto Alegre, onde o Bloco de Lutas (Muhale, 2014) pelo transporte público da capital a ocupou em julho de 2013 pautando o Passe Livre e a transparência nos processos de concessão do serviço de transporte. A dinâmica do bloco de lutas foi analisado do ponto de vista etnográfico por Segarra (2015) dando-nos embasamento para entender como esta ferramenta traz consigo outras formas de lutas pautadas na radicalidade, autonomia, horizontalidade e autogestão. A autogestão do espaço local, assim como a organização horizontalizada sob a forma de redes de ocupações, aparece também na análise feita das ocupações das escolas da região sul por Severo e Segundo (2017).

Em relação à luta pela educação, ao longo da história do Brasil, Maria da Glória Gohn (1995), identificou inúmeros conflitos, que relacionados aos estudantes e jovens, por exemplo, nas últimas décadas: pela reorganização do movimento estudantil pós ditadura, em 1992, o movimento dos caras pintadas pela destituição do presidente Collor, sucederam-se nas décadas seguintes, as lutas contra o aumento das passagens (em 1958, em manifestação contra aumento foram mortos 5 manifestantes, p.97, Gohn, 1995), em defesa educação pública, contra cortes de recursos, etc.

No caso da luta por moradia, no entanto, as mesmas se desenvolvem há muito tempo em nosso país, ou seja, desde o século passado. Maria da Glória Gohn (1995, p.97-136), por exemplo, cita os anos 1960/1961, quando ocorreu o movimento pela casa própria; o surgimento, em 1972, de um movimento dos loteamentos clandestinos; do movimento das favelas em 1979; em 1983 com a criação do movimento de luta pela moradia, em São Paulo e em 1986, do movimento dos sem-casa, etc. Movimentos e lutas que se ampliaram no pós ditadura civil-militar no país (1964-1989), já que o problema de moradia não foi resolvido no Brasil: "Ao todo, cerca de 33 milhões de brasileiros não têm onde morar, segundo relatório do Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos" (Correio Braziliense, 2018). No entanto, agregada a luta pela moradia, associamos a questão do território, ou seja, o conflito pelo qual seu uso e significado, questão em disputa desde as capitanias hereditárias no Brasil (1500).

Neste caso, buscam-se terras para se viver, habitar, morar, e seu significado difere daqueles que a usam para exploração agrícola ou especulação imobiliária em busca de lucro, dinheiro, etc. Portanto, a ocupação na cidade, onde moradores se apossaram do espaço da câmara de vereadores ou outro, em luta pela moradia articula-se pela disputa do território, portanto, pelo uso e significado que se atribui a este bem público ou bem comum já que ninguém o criou, mas sim que foi apropriado de forma desigual por alguns em detrimento de muitos.

As lutas educacionais ou por moradia não são novas em nosso país, assim como a ocupação de prédios públicos como maneira de pressionar a parte demandada do conflito não é nova; mas, a novidade foi a utilização desta ferramenta de maneira conjunta e articulada em todo o estado de São Paulo - pelos estudantes - e posteriormente em todo o país. No caso, dos acadêmicos da FURG (Universidade Federal do Rio Grande) já haviam utilizado esta ferramenta de luta devido aos cortes da assistência estudantil em anos anteriores, mas em 2016, voltaram a fazer uso desta, ocupando o prédio das pró-reitorias inserindo-se naquele contexto mais amplo. No caso das lutas por moradia, é importante destacar que é uma luta por moradia e pela terra, e que as mesmas ocorrem há mais tempo, sejam juntas ou separadas, bem como nos espaços rurais e urbanos. Além disso, se deve distinguir a ocupação de local para moradia (portanto, de um território) - uma ferramenta ainda mais profunda em sentido e função, da ocupação de um local para pressão de um grupo demandante sobre o grupo/agente demandado em um conflito; como as ocupações de terras, onde a produção de meios de subsistência (no caso da produção agrícola ou outra) é a prioridade, que conquistada inclui espaço para moradia dos que forem assentados.

A ocupação nestes três casos (por moradia, das escolas e da Universidade) teve em comum a apropriação e uso temporário do espaço público (dos prédios) onde funciona um serviço público com o objetivo de pressionar os demandados (gestores ou responsáveis), seja obstruindo-o e/ou criando mecanismos e entraves para impossibilitar ou dificultar o funcionamento do mesmo. Ainda que, decisões e ações, possam ser tomadas fora daquele espaço pelas pessoas que "detêm o poder" de tomá-las e fazê-las, a ocupação do local, do prédio, deste(s) espaço público relaciona-se diretamente como símbolo de poder.

A análise sobre estes processos de lutas, feitas por Severo e Segundo (2017), afirmam serem estas ocupações um processo pedagógico único para suas/seus participantes, onde relações e práticas convencionais são substituídas por experiências de autogestão, a partir dos demandados em conflito com o demandado: o governo do estado do RS. Esta

compreensão aponta para um dos pressupostos necessários à educação ambiental desde a injustiça ambiental e social, uma vez que ela se desenvolve tendo o conflito como indicador daquela realidade de injustiça social e ambiental, e ele próprio como espaço educativo (Santos, Machado, Araújo e Passos, 2013).

O que se pretendeu descrever e discutir com este ensaio foi verificar a efetividade da ocupação como ferramenta dos grupos demandados para avanço das suas reivindicações que, conforme afirmamos: desenvolveu-se numa cidade onde a injustiça ambiental se faz presente e, através desta análise, identificar a importância dos processos de ocupação enquanto aprendizagem e experiência para quem deles participam.

2. Metodologia

Para tanto, a metodologia se apoiou em Minayo et al (2012), no sentido de que nos orientamos por uma investigação aberta, onde as gravações, anotações dos relatos e descrições do que aconteceu/acontecia foram produzidas a partir de itens/temas junto ao/com os envolvidos, e, depois, a sistematização e a organização dos dados. Ou seja, entrevistamos em 2016, 3 (três) estudantes secundaristas, (1) membro da direção do CPERS (Núcleo Rio Grande) e (1) uma moradora da COHAB. Destes materiais, foi produzido uma edição do jornalECO (anexo 1); depois, no ano de 2017, maio-junho, retornamos o contato e entrevistamos 3 (três) estudantes do ensino médio, 2 (duas) acadêmicas, e, também, 1 (uma) moradora da COHAB, através da rede social via internet.

No relacionado à ocupação das escolas, em 2016, nosso questionamento era como se deu o processo (e da greve, no caso da entrevista ao CPRGS), e outros detalhes (ver anexo 1). No retorno às escolas (2017), a pesquisa atingiu 3 (três) escolas, entrevistando uma/um estudante por escola, sendo o/a primeira/o estudante a atender os requisitos de: 1) Ter participado ativamente de toda ocupação em 2016; e 2) ainda estudar na escola, e ter compreensão da situação e das pautas do ano passado. As perguntas orientadoras da investigação foram: 1) “desde a ocupação, o que aconteceu com as pautas? e com o movimento?”, 2) Como os outros colegas, que não ocuparam, se portaram depois da ocupação? 3) ”Da ocupação, o que vocês e os colegas levaram para a vida?”. Sendo assim, nos apoiamos na pesquisa/entrevista que constituiu o material para a produção do conteúdo transcrito no jornal como resultante de uma entrevista aberta, e que depois, em 2017 foi retomada.

Na ocupação das pró-reitorias (FURG), foi realizada uma observação participante (Minayo et al, 2012), pois pernoitamos durante alguns dias na ocupação, participando e desenvolvendo as atividades juntos com os estudantes na ocupação em 2016. O que foi publicado no JornalECO (anexo1) e, serviu de base para essa pesquisa foi extraído da página no facebook da Frente de Lutas Contra a Precarização da Universidade – FURG, veículo pelo qual se fez a comunicação desta ocupação. Agora, em 2017, na FURG foram

escolhidas duas estudantes conforme os critérios seguintes: 1) Ter participado da ocupação, 2) Ser demandante de assistência estudantil, 3) Morar na casa de estudante, 4) Estar envolvida com o movimento estudantil, 5) Não estar vinculada a nenhum coletivo político, ou seja, ser independente, porém, ter aceitabilidade e trânsito entre os mesmos.

Quanto ao grupo que demandava a moradia, não foi possível gravar entrevista com quem tínhamos contato e somente algumas informações foram coletadas através de conversa virtual. Isto porque, como membros que vivem da e na precarização, seja da moradia bem com de outras necessidades vitais a sua própria sobrevivência os envolvidos em 2016 se dispersaram, bem como aqueles que tínhamos contatado naquela época. Conseguimos contato virtual, e assim buscamos dados e informações para esta parte da investigação.

3. O que dizem as/os ocupantes, ontem e hoje

3.1 OCUPAÇÕES DA CÂMARA DE VEREADORES DA CIDADE DO RIO GRANDE E FACHADA DA PREFEITURA MUNICIPAL - Demanda de moradoras/es à prefeitura municipal:

No dia 02 de Maio de 2016, a Câmara municipal do município de Rio Grande foi ocupada por 80 moradores de uma área situada ao lado do bairro COHAB IV, onde 65 famílias residiam por mais de dois anos. A propriedade deste terreno é da prefeitura municipal, à qual pediu a reintegração de posse. Os moradores da área, ao serem notificadas/os do deferimento por parte da justiça (injustiça, neste caso) da ação proposta pela prefeitura, se organizaram e procuraram a secretaria de habitação para diálogo. Sem solução ao problema e mantendo-se a reintegração de posse, a intransigência da prefeitura e da secretaria de habitação em se sensibilizar à causa, um grupo, composto principalmente por mulheres, adentrou a câmara (espaço do poder legislativo da cidade) durante uma sessão; e de lá, não saiu, declarando o prédio como ocupado e reivindicando o atendimento de sua pauta: a retirada por parte do município da ação de reintegração de posse e a regularização das suas moradias. Posteriormente, o prefeito conversou com elas/es, mas mantendo a posição inicial.

Após dias de ocupação, o grupo foi convencido por vereadores de que a pressão deveria ser feita no executivo municipal de forma direta, ocupando-se a prefeitura, e então a ocupação saiu da câmara e se dirigiu ao prédio do executivo municipal. Porém, o mesmo já estava devidamente protegido da ação, levando as pessoas a acamparem em frente a porta do prédio da prefeitura por mais dois dias. Entretanto, desta vez o executivo municipal pediu a reintegração de posse da fachada do prédio. No dia 06 de maio de 2016 foi realizada uma audiência entre as partes (prefeitura e moradores) para negociação, a qual não resultou em nenhuma mudança na postura da procuradoria do município. A justiça decidiu manter a reintegração de posse, executada no dia 10 de maio. As moradoras entrevistadas relataram a forma bruta com que foi feita a retirada das casas: "...sendo que na terça-feira, teve algumas casa que não foi ainda desocupada eles passaram a patrola por cima, teve polícia, ambulância…". Ver anexo 1. Procurada agora, a moradora que se intitulava líder do movimento informou que aquela área segue sendo um terreno baldio, que não receberam nada da prefeitura e nem tem perspectiva de receber. Destacou ainda que algumas/uns moradores foram morar com parentes e outras/os estão pagando aluguel.

3.2 OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS - Demanda da educação (professores e estudantes) ao governo do estado:

No dia treze de maio de 2016, os professores da rede pública estadual entram em greve, pois além de retrocessos nos seus direitos, como o fim da licença prêmio, redução na cobertura do IPE (Instituto de Previdência do Estado), alterações no plano de carreira no magistério e o parcelamento dos seus salários. Com os salários atrasados a condição de vida dos professores é precarizada e o governo do estado do RGS ainda prevê no orçamento do próximo ano zero de reajuste salarial aos mesmos. Nesta condição o que sobra as/aos professores é a luta, através da greve, que desta vez se incorpora em outra mobilização, conjunta a do movimento estudantil secundarista.

Na onda de ocupações escolares, iniciada no estado pela capital, na cidade de Porto Alegre, foram 10 (dez) escolas ocupadas pelas/os suas/seus estudantes na cidade do Rio Grande, cidade que se localiza no extremo sul do Brasil, distanciada da capital por 270 quilômetros. As 2 (duas) primeiras foram as maiores e de localização central: O Instituto de Educação Juvenal Muller e a Escola de Ensino Médio Bibiano de Almeida. Na sequência, foram ocupadas as outras 8 (oito) escolas estaduais de ensino médio da cidade: Escola Lorea Pinto, no bairro COHAB IV, Escola Mascarenhas de Moraes, no bairro Cidade Nova, Escola Getúlio Vargas no bairro Municipal, Escola Lília Neves, na vila da Quinta, Escola Silva Gama, no Cassino, Escola Lemos Junior, no Centro e a Escola Roberto Bastos Tellechea, no Parque Marinha. Em algumas delas, aconteceu uma grande resistência por parte de grupos de estudantes, de membros da direção da escola e da comunidade, chegando a organizarem um contra-movimento, pautando a desocupação da escola.

O tema central das reivindicações destas ocupações era a educação pública de qualidade, sendo as pautas ligadas diretamente às dos professores, com ênfase no fim do parcelamento dos salários dos mesmos e no reajuste salarial; mas também as precárias condições das escolas. Melhorias na merenda escolar e reposição de servidores, também era pauta comum nas ocupações. Somado a isto, a pauta que se unificava em todas as escolas era a retirada do PL 44/2016, projeto de lei que prevê a inserção da iniciativa privada na gestão das escolas públicas, bem como o PL190/2015, também conhecido como escola sem partido. No estado do Rio Grande do Sul mais de 150 escolas foram ocupadas. Inicialmente o governo do estado sinalizou com a judicialização da situação, porém, após a ocupação também da assembleia legislativa do estado, já no início de junho, o mesmo abriu negociação com o movimento secundarista.

De maneira mais específica, cada grupo ocupante possuía também pautas de estrutura física em sua escola, onde cada uma apresentava algum problema estrutural dos quais as/os estudantes se queixavam. A desocupação ocorreu após o atendimento da retirada da urgência do PL 44, que até agora não foi à votação na assembléia legislativa, e da promessa por parte do executivo do depósito de 40 milhões para melhorias estruturais nas escolas.

Dos três relatos coletados neste retorno, todos descrevem a ocupação como eficaz no atendimento das pautas materiais:

> *”A nossa pauta que a gente, dos funcionários que tavam, que a gente precisava, eles tão voltando. Tão atendendo a parte estrutural da escola.” - (Relato escola 1).*

> *“Mudou bastante coisa, nossa pauta, não todas as coisas que a gente pediu foram ouvidas, mas o básico assim que a gente*

tava pedindo eles atenderam tipo, reformar os banheiros que tava precário, a situação da merenda também que tava faltando dinheiro, foi atendido, questão de cardápio, essas coisas também foi atendido, nos faltava um professor, que a gente ficou desde o início do ano letivo até a metade mais ou menos sem professor, aí feito essas reivindicações, isso foi atendido, vieram professores pra gente...também fez reforma ali pra, como que se diz, pra pessoas portadoras de deficiências, porque até então não tinha uma rampinha ali de acesso, o colégio não tinha" – (Relato escola 2).

"A escola tá sendo pintada e os alunos estão cuidando, a gente foi ali e pintou a quadra de vôlei, a quadra de futsal foi pintada antes" – (Relato escola 3).

Além da eficácia em relação a essas pautas, fica evidenciado que foi considerada, passado um ano da ocupação, a importância do processo na socialização e na politização das/os ocupantes, aspecto central verificado por Severo e Segundo (2017), nas falas de ocupantes à época da mobilização. Neste sentido, outro ponto é a importância dada ao grêmio estudantil nas falas. Na escola 3, o estudante se refere a este grêmio como resultante da ocupação, sendo este o mais ativo que a escola já teve. Na escola 2, o grêmio estava desativado, e se reorganizar com a ocupação:

"A gente entrou mais nessa questão de política, agora eu acompanho as greve e quando eu fico sabendo participo, e é bom porque os aluno mesmo não participando da ocupação, agora eles têm consciência do que é essa mobilização" – (Relato escola 1).

"Da ocupação, surgiu o grêmio estudantil da ocupação, o grêmio, eu não lembro muito bem, por que eu não era do colégio, mas acho que em 2014 tinha terminado o grêmio estudantil do colégio, e aí ficou assim, ninguém mais queria fazer isso, até o momento da ocupação" – (Relato escola 2).

"O grêmio estudantil, inclusive sou secretário de esportes, ele é bem ativo da escola, talvez seja um dos grêmios mais ativos que a escola já teve, nós conversamos, hoje mesmo a escola tá em horário reduzido, e segundas e quartas o horário é reduzido, pra que a gente possa fazer alguma manifestação, ou alguma, algum movimento com os alunos, pra mostrar que essa preocupação em si acabou mas que o movimento ainda não parou." – (Relato escola 3).

A visão da comunidade escolar, principalmente dos outros estudantes e seus pais também mostram, em ambos os casos, que o primeiro momento de rejeição, apresentado inclusive com movimentos de desocupação, foi substituído no decorrer dos dias após a ocupação por um apoio maior e um entendimento da importância da luta, na medida que as conquistas se materializaram. No relato da escola 1, fica evidente a importância das atividades da disciplina de sociologia na construção deste entendimento de apoio à mobilização dentro da escola:

"Eu até me surpreendi, como era só nós dentro da escola eu achei que era só nós, mas dai quando a gente voltou tinha bastante gente que nos apoiava, e que só não podia, não tinha mesmo como vim, e a gente teve até vários debate, em sociologia, falando da ocupação, e me jogaram pra debater, e tinha um monte de gente apoiando, eu tirei um monte de dúvida porque era muito mal olhado, mas teve bastante gente apoiando" – (Relato da escola 1).

"Teve gente que ficou contra entende, de agente não fazer por conta da perda de aula, por não querer estudar até janeiro, só que eles não tavam tendo a visão que a gente tinha, tipo de consertar o colégio, de conseguir professor que tava faltando, eles só não queriam estudar até janeiro, só que a gente tinha essa visão de tentar concertar isso entende, que não tava agradando a gente, aí tipo, não tinha professor, o colégio tava num estado precário, e merenda também pros aluno não tinha, que, muitas vez também tem gente que tá, não tem uma condição financeira boa, e ai poh, procura a escola pra se alimentar, e aí não tinha isso também, e a gente viu, teve essa visão assim e decidiu ocupar pra mudar isso, só que por conta desses aí que não tiveram, que não viram essa nossa visão, eles começaram a ficar contra, vieram de multidão no colégio pra querer ter aula, muito, muito conflito, com professores também, teve professor que não queria ocupação, e aí a gente acabou brigando também com os professores e aí ficou um clima meio tenso, e no final quando a gente conseguiu o que a gente queria, consertar o colégio um pouco pelo menos, aí eles quase até nos agradeceram, eles viram que mudaram, que o colégio tava fazendo reforma e tava tendo professor também" – (Relato da escola 2).

"Primeiro ano quanto com os que já tavam e acabou não participando da ocupação, que levou aquilo ali como atitude rebelde dos alunos, que eles queriam destruir a escola e tal e começaram a ajudar muito depois, começaram a ajudar bem depois que viram que não era nada desorganizado, que não era nada pra acabar com a paz na escola, então isso ajudou bastante, lá no início" – (Relato escola 3).

Respondendo ao questionamento sobre o que levaram para a vida, a/os estudantes enfatizam uma mudança, principalmente quanto às relações sociais, evidenciando que a ocupação foi um momento de aprender a lidar com o outro, o diferente. Esse espírito de coletividade e superação de diferenças entre colegas destaca-se como legado da ocupação. No relato da escola 3, ainda aparece uma referência à relação entre professores e estudantes.

"A ocupação juntou muita gente, muita pessoa diferente que não era ligada, a gente ficou mais unido assim, os anos, as séries, a gente se uniu mais, a gente conversa entre si, os professores também" – (Relato escola 1).

"Bah, aprendi muita coisa, um monte de coisa, não era um período de aula, mas tipo assim uma coisa que vai me ajudar, que eu vou levar da ocupação é, lidar com o próximo, é que era muitas pessoas diferentes, diferentes talentos, diferentes sonhos, e a gente aprendeu a lidar com o diferente entende, porque muitas vezes a

gente no colégio assim ah eu não gosto da cara do outro, tipo nem conhece entendi, e aí aqui a gente aprendeu a não ter essa visão entende, a deixar essa visão de lado e aprender a conhecer a pessoa" – (Relato escola 2).

"As pessoas conseguem conversar de uma maneira diferente, ter uma visão da escola de uma maneira diferente, tanto dos professores com relação aos alunos, e os alunos com relação aos professores" – (Relato escola 3).

3.3 OCUPAÇÕES DO PRÉDIO DAS PRÓ-REITORIAS DA FURG - Demanda das/os estudantes à Reitoria da FURG:

Dentro da Universidade vive-se uma disputa entre modelos de ensino superior. Nos últimos anos, as políticas públicas tem se desenvolvido no sentido de dar conta a demanda dos movimentos sociais em mudar o público e o caráter da universidade pública. Se, este espaço foi historicamente reservado à elite, ocorreu na última década uma tentativa de popularização, da democratização do acesso. Porém, somente o acesso não basta, algumas pautas, quanto a permanência de estudantes na universidade, são pleiteadas pelo movimento estudantil.

Ao todo foram 21 pautas reivindicadas, entre elas o aumento no número de bolsas permanência, moradia familiar, creche, entre outras. A gestão da universidade não negociou as pautas, e no único momento de diálogo proposto não houve avanços. Colocou-se a discussão das pautas para um fórum de assuntos estudantis, realizado após já passadas quase duas semanas de ocupação, o qual foi amplamente favorável às pautas da ocupação, destrinchando-as, ampliando ainda o leque de reivindicação, sendo aprovado o encaminhamento de 86 pautas. A gestão da universidade, no entanto, não se comprometeu com elas.

Passados 18 dias de ocupação, e tendo em vista que as assembléias decidiram por não radicalizar, ou seja, não trancar as portas do prédio, o desgaste já era muito grande e a reitoria continuava se recusando a negociar. Deliberou-se então pela desocupação sem nenhum ganho material. A frustração nas pautas foi evidente nos relatos, porém o aprendizado com o processo de luta proporcionou a consolidação do movimento. Neste caso, a primeira estudante entrevistada comentou dos desdobramentos dentro do seu curso e a segunda sobre o engajamento em momentos posteriores à ocupação:

"Aprendi muito, aprendi bastante assim, com o movimento do ano passado, comecei a puxar esse lado do movimento também, enraizar ele pro lado da engenharia, e tamo seguindo, conseguiu avançar bastante ano passado, hoje em dia, tem um coletivo, um movimento de luta dentro das engenharias, algo que assim eu fico, nossa, eu fico muito feliz, que tenha algo dentro da engenharia também de luta" – (Relato estudante 1).

"Depois disso, o movimento se reuniu algumas vezes, tiveram alguns protestos na cidade que o movimento participou" – (Relato estudante 2).

Além disso, seguindo a tendência das/os ocupantes secundaristas o reconhecimento enquanto grupo, e aprender a conviver com as outras pessoas tem lugar central nas experiências dessas militantes:

"A importância de um engajamento político, também pude compreender melhor como ele funciona, ouvir, conversar com as outras pessoas que tão na mesma situação que a gente é muito importante, se reconhecer melhor, foi uma experiência muito positiva para mim" – (Relato estudante 2).

Considerações finais

Inicialmente, do que relatamos da investigação e de nossa proposição inicial deste ensaio descritivo do estudo, do relatado pelos estudantes à época da ocupação, tanto para o JornalECO, quanto para Severo e Segundo (2012), de serem as ocupações um espaço riquíssimo para a formação de quem delas participou - social e politicamente -, foi destacado um ano depois, como sendo o principal legado para elas/es. Mas, mais do que isso, diríamos que se manifestou uma concreta forma de luta: Ocupações de prédios públicos e escolas, onde estas ocupações seriam indicadores (Acselrad, et. al, 2009) da existência de desigualdade e de injustiça ambiental e social na cidade do Rio Grande, neste caso, referente a efetividade das políticas públicas que não tem cumprido seu objetivo de garantir espaços educativos com condições e qualidade aos estudantes estaduais no RGS.

As falas dos entrevistados (jovens entre 13 a 17 anos; 19 a 25 anos na Universidade), mostraram a positividade desta experiência no cotidiano, e poderíamos dizer uma experiência cidadã, diante de injustiças e do não cumprimento dos deveres do Estado. Foram os estudantes que se mobilizaram na cobrança (demandas, conforme o Observatório), aos responsáveis (os demandados), de solução dos problemas que estes lhes estavam causando. Isso, nos chamou a atenção, por ser fator comum tanto nas escolas como na universidade.

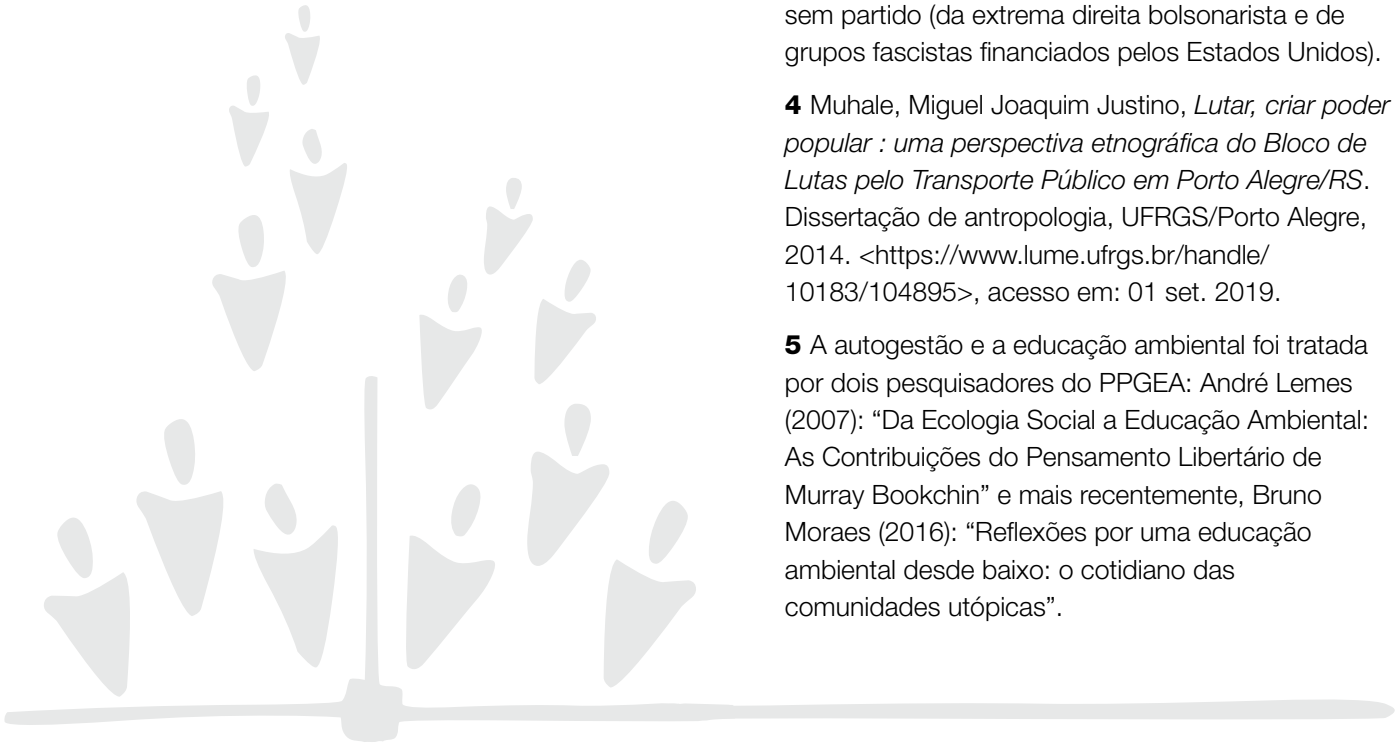
No entanto, podemos destacar outros aspectos, como por exemplo, em decorrência destes processos pedagógicos e educativos vividos pelos participantes, como a criação de um grêmio estudantil, a consolidação de outro e o início da constituição de um terceiro, por exemplo. Na Universidade se constituiu e consolidou um coletivo de engenharia popular.

Por fim, como dois dos autores são ou estão envolvidos na educação ambiental num programa de pós-graduação e tendo, a perspectiva da in/justiça ambiental (Acselrad, et. alli, 2009), dos impactos negativos de empreendimentos ou a falta de políticas recaem ou prejudicam, de forma desigual, os diferentes envolvidos nos temas causadores dos conflitos ou responsáveis por sua solução.

No caso, a falta de políticas ou recursos a assistência estudantil devido a cortes de recursos federais; pelas condições das escolas, cortes de recursos, parcelamento dos salários dos professores, etc. no nível estadual; e pela falta de moradia no nível municipal. Em cada um dos casos, o que está também em disputa são os recursos decorrentes da riqueza produzida, e/ou da direção que as políticas públicas deveriam seguir ou se direcionar, tendo os governos optado por procedimentos legais (remoção) e não disponibilização de recursos.

A relação com a educação ambiental, ou mais precisamente com a educação, é de que tais eventos se constituíram em processos educativos que podem ser inseridos numa perspectiva de caráter crítico e emancipador, portanto, de uma relação educativa crítica e transformadora no qual o ambiente (a terra e o território da cidade) esteve no centro da disputa de um dos conflitos (a luta pela moradia); e de outro, na superação da educação tradicional, bancária (Freire, 2011) e conteudista sem vínculo com a realidade conflitiva que vivemos sendo problematizada pelos estudantes da FURG e das Escolas Estaduais. Isto ocorre uma vez que nos próprios relatos evidenciam-se desdobramentos, como por exemplo, os estudantes de engenharia, começaram a pensar e agir para além de uma educação hegemônica que empresas e governos defendem, apontando para a identificação por parte dos sujeitos de inéditos viáveis e a prática da ação editanda (Freire, 2011).

Por fim, corrobora-se a ideia de serem os conflitos momentos educativos (Machado e Moraes, 2016); e de que o diálogo está intimamente relacionado com o conflito (Machado e Machado, 2017), onde há negociação e articulação entre os debaixo, os diferentes e desiguais e não com os antagônicos, a menos que eles topem negociar soluções as causas geradoras dos conflitos (em cada momento que o mesmo ocorre). As experiências que estudamos mostraram que a auto-organização, as diferentes formas de sociabilização dos envolvidos e a discussão (diálogo) na gestão de uma ocupação, tornou-se fonte de aprendizagem para todos os participantes, carregando em si as práticas de novas relações educativas críticas, tão necessárias à utopia de uma sociedade/cidade com justiça ambiental e social.



Notas

1 O regime político brasileiro (e sua gestão) está dividido em três níveis ou entes federados: governo federal, estadual e municipal. Nestes dois casos estudados (a educação e a habitação) são de responsabilidade tanto da prefeitura (município), como do governo estadual ou do governo federal, mas cada um desenvolve suas políticas particulares ou de forma autônoma. As ocupações da educação ocorreram nas escolas estaduais (governo estadual) e na Universidade Pública (governo federal); já a ocupação da câmara de vereadores refere-se ao espaço municipal (da cidade); mas de outro lado, nas remoções estiveram envolvidos tanto o poder municipal (prefeitura e câmara de vereadores), o estado RGS e a União/governo federal.

2 Dados sobre São Paulo: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_em_S%C3%A3o_Paulo_em_2015>, acesso em: 01 set. 2019.

3 Mais dados, informações e fontes em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016>, acesso 01/09/2019. As reivindicações: Baixa qualidade da merenda escolar e de infra-estrutura, defesa da educação pública, contra a reforma do ensino médio, contra a lei que limita gastos públicas com saúde e educação e a escola sem partido (da extrema direita bolsonarista e de grupos fascistas financiados pelos Estados Unidos).

4 Muhale, Miguel Joaquim Justino, *Lutar, criar poder popular : uma perspectiva etnográfica do Bloco de Lutas pelo Transporte Público em Porto Alegre/RS*. Dissertação de antropologia, UFRGS/Porto Alegre, 2014. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104895>, acesso em: 01 set. 2019.

5 A autogestão e a educação ambiental foi tratada por dois pesquisadores do PPGEA: André Lemes (2007): “Da Ecologia Social a Educação Ambiental: As Contribuições do Pensamento Libertário de Murray Bookchin” e mais recentemente, Bruno Moraes (2016): “Reflexões por uma educação ambiental desde baixo: o cotidiano das comunidades utópicas”.

6 Recente notícia sobre a falta de moradia no Brasil: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/05/03/interna-brasil,678056/deficit-de-moradias-no-brasil-chega-a-6-3-milhoes-sp-tem-a-maior-defa.shtml>, acesso em: 01 set. 2019.

7 Estudantes da FURG já haviam ocupado a reitoria em 2012, ver: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/alunos-da-furg-entram-em-greve-e-ocupam-reitoria-1.92287>; em 2015, ver <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/05/estudantes-reclamam-de-corte-de-beneficios-e-ocupam-reitoria-da-furg.html>, e depois em 2016. Acesso em: 01 set. 2019.

8 Disso podemos exemplificar, como estratégia do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM), que "**O Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM)** é um movimento social brasileiro. Foi criado em julho de 1990, no primeiro Encontro Nacional dos Movimentos de Moradia, com representação de 14 estados. Materializou-se depois das grandes ocupações de áreas e conjuntos habitacionais nos centros urbanos, deflagradas principalmente na década de 1980" (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Nacional_de_Luta_pela_Moradia>); Movimento Nacional de Trabalhadores sem Teto(MTST, <https://mtst.org>); Movimento de Trabalhadores sem Terra(MST, <https://mtst.org/>). Acesso aos sites em: 01 set. 2019.

9 Página do Facebook, da frente de lutas, da FURG, citada no artigo: <https://www.facebook.com/Frente-de-Lutas-Contra-a-Precariza%C3%A7%C3%A3o-da-Universidade-FURG-1600690310214538/?__tn__=kC-R&eid=ARCohYlJcta30-0Rpg5HAs50BKoJOEF4qEgKDn4eWFu9iMRgJ1juMxI2fPJ99SZzWi7WjfxGv8RBtSGU&hc_ref=ARRgdIK0t4g_s6hM6hZiAz8jy1oBlhkM_vJYjxwijPZ5yIUhScfCOUy6_PkTDZ6czml>, acesso em: 01 set. 2019.

10 Consideramos importante e incentivamos a participação de estudantes em coletivos, somente escolhemos entrevistar militantes independentes para conseguir extrair a opinião pessoal das entrevistadas, sem correr o risco de mostrarmos uma opinião coletiva previamente construída em algum grupo.

11 "Grupo ocupa prédio da Câmara de Vereadores de Rio Grande, no RS. Eles são moradores de área invadida e protestam contra reintegração. Terreno é da prefeitura, que já anunciou que não vai ceder", RBS/Globo, reportagem dia 02 de maio 2016. <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/grupo-ocupa-predio-da-camara-de-vereadores-de-rio-grande-no-rs.html>, acesso: 01 set. 2019.

12 Sobre fim da ocupação, ver: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/moradores-de-area-invadida-deixam-camara-de-rio-grande-no-rs.html>, acesso em: 01 set. 2019.

13 Patrola é uma escavadeira que abre buracos, para cavar em obras e construções bem como para abrir estradas.

14 "Professores estaduais entram em greve e alunos ocupam escolas no RS", este trecho é parte de conteúdo que pode ser compartilhado utilizando o link: <https://www.valor.com.br/brasil/4565311/professores-estaduais-entram-em-greve-e-alunos-ocupam-escolas-no-rs>, acesso em: 01 set. 2019.

15 O projeto lei PL 44/190 previa a "qualificação entidade organização social ensino pesquisa científica desenvolvimento tecnológico gestão proteção preservação meio ambiente ação esporte saúde cultura" (PL 44/2016 da assembléia Legislativa do RGS), <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/44/AnoProposicao/2016/Origem/Px/Default.aspx>, acesso em: 01 set. 2019.

16 O projeto de lei 190/2015 propunha "sistema estadual ensino programa escola sem partido doutrinação ideológica política professor autoridade imparcialidade direito sociedade pluralidade", <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>, acesso em: 01 set. 2019.

17 Ocupações escolas, espaços escolares. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/558943-ocupacoes-escolares-no-rio-grande-do-sul-e-tema-de-debate-no-ihu>, acesso em: 01 set. 2019.

Referências bibliográficas

Acselrad, H., Mello, C. C.A. e Bezerra, G. N. (2009). *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, M. G. (1995). *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. São Paulo: Loyola.

Machado, C.R.S.; Santos, C. F. (2013). Introdução. In: Machado, C. R.S.; Santos, C. F. *Conflitos Ambientais e Urbanos - debates lutas e desafios.* Porto Alegre: Evangraf.

Machado, C. R.S.; Moraes, B. E. (2016). Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henri Lefebvre. NORUS, Pelotas, RS – v4, n.6, jul/dez, pp. 116-137. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/9246/6593

Machado, C. R.S.; Machado, T. F. (2017). O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes): Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. REMEA*, Rio Grande, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, pp. 60-78. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6893/4516.

Minayo, M. C.S., Deslandes, S. F. e Gomes, R. (2012). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 31 ed. Petrópolis: Vozes.

Santos, C. F.; Machado, C. R.S. (2013). Extremo Sul do Brasil: Uma Grande "Zona de Sacrifício" ou "Paraíso da Poluição" (pp: 181-204), in: Machado, C. R.S.; Santos, C. F. Conflitos Ambientais e Urbanos - debates lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf.

Santos, C. F., Machado, C. R.S., Araújo, C. F. e Passos, W. V. (2013). Conflitos no Centro da Educação Ambiental (pp. 245-274), in: Machado, C. R.S.; Santos, C. F. *Conflitos Ambientais e Urbanos - debates lutas e desafios.* Porto Alegre: Evangraf.

Segarra, J. J. (2015). "*Paz entre nós, guerra aos senhores!": uma etnografia sobre o Bloco de Lutas pelo Transporte Público e a ocupação da Câmara de Vereadores de Porto Alegre.* Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Severo, R. G.; Segundo, M. A.C.S. (2017). #OCUPATUDORS –Socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP v.19 n.1, jan./mar, pp. 73-98. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647792/15201.

Outras referências

Jornal Agora. (2016). Edição dos dias 03, 04, 06, 13, 14 de maio e 16-18 junho de 2016. Rio Grande.

JornalECO. (2016). *Edição Ocupada*. Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul. Rio Grande. Maio.

Anexo 1 - JornalECO

OBSERVATÓRIO DOS CONFLITOS URBANOS E SOCIOAMBIENTAIS DO EXTREMO SUL DO BR

RELATOS DAS OCUPAÇÕES

Entrevistas na íntegra realizadas com alunas ocupantes:

3º ano - Lemos Junior: A ocupação começou quando a gente começou a se sensibilizar com o pessoal em São Paulo, a gente começou a ver que eles tavam lutando e que tava realmente difícil pra eles e a gente começou a notar o quanto tinham coisas erradas da educação daqui também no rio grande do sul, no Brasil todo né, e a gente começou a conversar entre colegas e colegas de outra turma também e a gente foi conversando e percebendo as coisas erradas que tinha no colégio, que tinham nos colégios dos arredores, Juvenal, Getulio. A gente por rede social foi se unindo, foi conversando e decidimos que a gente ia ocupar o colégio, que a gente queria um educação de qualidade, que o salário dos professores ta ridículo, sendo parcelado desse jeito, já não recebem muito e ainda parcelam. Os professores que não tão sendo grevistas a gente até entende, porque já não tão recebendo direito e aí se fizerem greve aí não vão receber nada, mas eles tão sempre com a gente, tão sempre apoiando, e a gente recebe alimentos dos professores, dos alunos, de pais, de pessoas pela internet até que conversam com a gente e perguntam se a gente precisa de material de limpeza, de arroz de feijão, de massa, e assim ta indo, faz uma semana já que a gente ta aqui no Lemos, a gente revesa, quem pode ficar a tarde fica a tarde, quem pode ficar de anhã fica de manhã, que pode ficar a noite fica a noite, dorme aqui.
A gente tava até conversando caso não dê em nada, obvio que dá em nada não vai dar mas, caso não dê um grande avanço a gente vai saber que teve uma grande experiência, porque teve muita gente que a gente mal sabia que estudava no colégio e que fomos conversando "a não, vamo ocupar, vamo dormir aí, vamos passar a tarde, fazer atividades e a gente ta se tornando muito, muito amigos, todo mundo ta se unindo de verdade, são amigos que a gente pretende levar pra vida toda, não só pela ocupação, não é só pela escola, a gente ta ganhando uma experiência enorme.

3º ano - Augusto Dupra – A nossa ocupação deu inicio na quinta-feira, por vários motivos que acho que todas escolas tem lutado juntas, então a gente começou, a gente ia fazer primeiro uma semi-ocupação somente durante o dia, mas aí quando a gente teve uma reunião com alguns professores do turno da tarde a gente resolveu que ia ocupar geral, foi tipo meio que uma revolta, agora mesmo que a gente vai ocupar, aí a gente achou que a gente não ia ter apoio dos nossos professores, que a gente ia ter uma certa resistência, mas muito pelo contrário, a gente se viu que nem uma família, te professores que tão nos apoiando geral assim, tem a nossa direção que a gente ta tendo contato, qualquer coisa que a gente precisa pode chegar ali, pessoal do cpers também tem trago mantimentos, então a gente só espera que esse movimento venha a crescer e não venha a morrer, que a gente não venha a parar no meio do caminho, não só a gente, mas também as outras escolas, porque se a gente unir forças a gente vai conseguir o que a gente quer, pode não conseguir tudo de uma única vez, mas indo pra frente e seguindo acho que essa é o foco, não é ser só mais uma escola ocupada, porque mesmo já tendo ocupado e se a gente não conseguir, se conseguir dois dos nossos objetivos pra mim já vai ter valido a pena, porque a gente se tornou uma família né, uma família tipo a gente chora, a gente briga, a gente ri, mas é a minha outra família assim, então é outra casa né, e aí a gente ri tipo, "ah, mas eu não gosto de fulano, fulano ta me irritando" e a gente passa por essa situação então a gente aprende bem mais do que tando só dentro de uma sala de aula.

3º ano - Loréa Pinto: Tipo, a gente chegou aqui porque a gente quer os nossos direitos, ta tudo muito precário, os pavilhões, sério, são diversas coisas, alaga tudo aqui, a gente quer mudar esses bagulho assim. A ocupação em si ta tranquila, eu acho que o nosso maior problema mesmo é as pouquíssimas pessoas que tão contra a gente, a direção a vice-direção da noite. A direção ta querendo ser neutra, mas uma hora se joga pra um lado, outra hora se joga pro outro, ela ta tipo em cima do muro, e o que trabalha na secretaria. Tipo é muita coisa, o que a gente ta reivindicando, tipo aquele prédio lá dos fundos por exemplo, aquele bagulho é a pior coisa da escola, a infraestrutura é horrível, tipo muita gente já quebrou a perna lá, porque o chão cai, afunda, e aquilo era pra ser provisório, era pra durar um ano, no máximo e tipo já ta a mais de vinte, tipo a mãe do meu padrasto estudou lá, muito antigo. Aqui dentro chove muito, muito mesmo, a gente tem um vídeo. Os professores também, muitos não sabem dar uma aula que a gente possa interagir, chegam e jogam o conteúdo no quadro e é isso aí, são poucos os professores, que são os que estão nos apoiando de verdade que tão até ficando aí com a gente, eles são bons mesmo. Eu to achando legal, a gente ta abrindo bem mais a mente, a gente ta sendo mais cabeça sabe, a gente ta conhecendo o nosso poder aqui dentro, tá bem mais unido.

CONTATO:

Escolas Ocupadas

Seguindo o exemplo de estudante secundaristas do Chile em 2012, d Paulo no ano passados e de vários no Brasil neste ano, as/os alunas/o rede pública estadual do Rio Gran utilizam da tática de ocupação com método para lutar por seus direitos Se somando a várias pautas das/o professoras/es e com pautas espe de cada escola ocupada, estas/es dão exemplo de organização e disposição para a luta, vale a pena conferir as reivindicações e ações cada ocupação:

www.facebook.com/**ocupalorea**
E.E.E.M. Carlos Loréa Pinto
R. Irmao Fidencio - 55 - COHAB IV
(53) 3235-5507

www.facebook.com/
Ocupa-Mascarenhas-227917040923839
E.E.E.M. Mascarenhas de Moraes
R. Domingos de Almeida, 659 - CDN
(53) 3232-6637

www.facebook.com/**odebibiano**
E.E.E.M. Bibiano de Almeida
R. Gen. Canabarro, 321, Centro
(53) 3232-8919

www.facebook.com/**ocupaetegetul**
E.E. Getulio Vargas
R. Dom Bôsco, Municipal
(53) 3233-1390

www.facebook.com/
Ocupa-Lilia-716603261727223
E.E.E.M. LILIA NEVES
R. Trajano Lopes, 149, Quinta
(53) 3239-1044

www.facebook.com/
acaosustentavelsg
E.E.E.M. Silva Gama
R. Itaqui, 400, Cassino
(53) 3236-4747

www.facebook.com/**ocupaad**
E.E.E.M. Augusto Duprat
D. - Av. Pedro II, 260, BGV
(53) 3232-8616

www.facebook.com/**ocupalemosjr**
C.E. Lemos Júnior
R. Benjamin Constant, 373, Centro
(53) 3232-3996

www.facebook.com/**ocupatellechea**
E.E.E.M. Roberto Bastos Tellechea
Av. Grandes Lagos, 300, Parque Marinh
(53) 3235-1501

www.facebook.com/**ocupajm**
I.E.E. Juvenal Miller
R. Andrade Neves, s/n - Centro
(53) 3232-3746

Anexo pav. 4 – Campus Carreiros – FURG – Rio Grande/RS

pág: #OcuparEResistir

#OcuparEResistir

JornalECO

PROFESSORAS/ES ESTADUAIS EM GREVE DESDE O DIA 13 DE MAIO

O magistério estadual está em greve e entre as pautas está o fim do parcelamento dos salários, reajuste, a garantia dos direitos garantidos no plano de carreira e a retirada da PL 44, que prevê a privatização do ensino estadual, segue abaixo fragmentos da entrevista da professora Andrea da Rosa, diretora do 6º núcleo(Rio Grande) do CPERS.

A gente está a um ano e meio praticamente de governo, desde o primeiro momento tentamos diálogo, tentamos negociação, principalmente na questão da defasagem no nosso salário...a nossa defasagem é de 69,44%, isso é o que precisa de reajuste pra gente chegar ao piso nacional hoje...no mês de julho o primeiro parcelamento efetivamente, e desde então a gente vem nesta angustia, nesta dúvida né, se vamos ter salário, se não vamos ter salário. Este ano já começou em fevereiro, tivemos fevereiro, março e abril parcelados, chegando em abril a ser nove vezes...também atraso no repasse pras escolas, então as escolas trabalhando sem condições, porque não tem nem pra manutenção, nem pro material básico...questão da hora atividade porque os dois terços de interação com o aluno...transformou essas horas aula em horas relógio, as 800 horas obrigatórias, horas relógio, acabam levando o professor a um aumentos nas horas de trabalho...o governo agora no mês de abril publicou no diário oficial a contratação de uma empresa, de uma consultoria para fazer uma análise do nosso plano de carreira, então está se concretizando aquilo que a gente já vinha suspeitando, de uma mexida estrutural no nosso plano de carreira....desde o início do governo não acontece mudança de nível.... a questão das promoções que também é do nosso plano de carreira...se não acontece a avaliação não acontece promoção e desde o início do governo não é feita a avaliação...redução nas rpvs de quarenta salários mínimos passaram pra dez salários mínimos...A extinção da licença premio...além desse projeto a gente tem na assembléia o PL 44, que é de criação das OS, das Organizações Sociais, que a gente tá apontando aí, também é uma pauta dos estudantes, a retirada desse projeto, porque é a privatização, a gente já ta vendo em outros estados, Goias, Paraná, São Paulo....Também tem mudanças no IPE, que é nosso plano de saúde prevê um aumento na contribuição...e também prevê a nossa contrapartida nas internações, nos procedimentos hospitalares...a intenção do governo de fazer um estudo em nossas escolas no que a gente chama de difícil acesso...fazer esta discussão sem ter o mínimo do salário a gente não aceita, depois que a gente tiver o piso salarial implantado até aceitamos sentar e discutir essas questões...a LDO, lei de diretrizes orçamentárias de 2017, que já está sendo encaminhada pra assembléia prevê reajuste zero novamente para o ano de 2017, então vão pra três anos sem nem a reposição da inflação, não tem condições... se a gente não fizer alguma coisa vamos entrar 2017 recebendo o salário mínimo... Diante de tudo isso deflagramos a greve, porque a gente entendeu que não tem mais condições, não dá mais pra suportar.

A adesão ainda não é uma adesão massiva como a gente gostaria que fosse, mas tem alguns fatores que levam a isso, não é porque a categoria resolveu não aderir a greve e esteja satisfeita com a situação ou não entenda a necessidade, pelo contrário. São as ameaças, o medo, porque o mínimo que a gente recebe, apesar de muito pouco e de muito defasado é o que sustenta a casa...a gente indo nas escolas tem percebido um aumento desta adesão, nós começamos com em torno de sessenta por cento e hoje posso afirmar que é mais de setenta por cento da categoria aderindo a greve. O grande diferencial realmente é essas escolas ocupadas, porque nas escolas ocupadas, que hoje nós somos dez, são as maiores, onde tem o maior numero de alunos...mas mesmo nessas escolas ocupadas a gente tem colegas assumidamente não grevistas, mas estão ocupadas, não tem aula, então pra nós o movimento já ta positivo neste sentido. ...A grande preocupação é dar força pra esses alunos, talvez o governo esteja apostando no cansaço, tanto deles quanto nosso...a gente tem o fator frio aqui, que é diferente das ocupações do resto do país se a gente for analisar este lado...uma demanda de alimentos que a gente tem pedido a colaboração da própria comunidade, alguns levam direto nas escolas, outros trazem aqui pra nós e a gente vai distribuindo...o apoio as ocupações, o que a gente pode fazer é isso, em nenhum momento o Cpers intervir, não pode intervir no andamento das ocupações, são decisões deles, os alunos estão organizados, eles fazem assembléias...a pauta é conjunta, apesar de cada escola ter a sua pauta, é muito bonito o movimento deles, tem uma pauta que é geral, até nacional, trazem questões da educação como um todo, tanto de físico, concreto, de valorização dos professores....mas também a questão pedagógica, eles tão querendo discutir currículo, discutir disciplina, discutir matéria, conteúdo, o que realmente interessa pra eles, o que é importante pra eles, tão querendo ter voz nisso, um movimento que a gente ta avaliando que mesmo que terminasse hoje, com certeza esses alunos, essas escolas, os professores destas escolas não vão ser mais os mesmos, já houve uma mudança, nesse sentido a greve já foi vitoriosa.

Quirino

ESTUDANTES DO PPGEA REALIZAM ATIVIDADES

Diante da situação atual da conjuntura, do golpe que vivemos, das manifestações e ocupações, greves e parcelamento de salários, cortes no PROAP e na assistência estudantil, os discentes do PPGEA decidiram por somar nas mobilizações da FURG contra o GOLPE E O RETROCESSO e lançar a atividade: **"Ocupa tudo: e a Universidade?"**. A atividade será realizada no dia **1º de Junho**, Quarta-feira no PAVILHÃO 4. Outras atividades das/os alunas/os do PPGEA:

8/06 (17:00 horas) - A Escola e a Universidade sem partido - Roda de Conversa com programas de Pós-Graduação da FURG.

15/06 (14:30) - Debate sobre Mineração na América Latina: Uruguay, Peru e São José do Norte. Convidados: Victor Bachetta, Adriana Paola Paredes Peñafiel, Raizza Lopes.

(17:00 horas) - Roda de conversa sobre Mineração, Flexibilização Ambiental e as lutas dos Movimentos Sociais - Grupos, Coletivos e Movimentos em Luta

- Nas rodas de conversa estaram sendo arrecadados alimentos para as ocupações de Rio Grande.

EXPEDIENTE

O jornalECO é uma publicação/informativo do OBSERVATÓRIO DOS CONFLITOS URBANOS E SOCIOAMBIENTAIS DO EXTREMO SUL DO BRASIL, vinculado e apoiado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA e Instituto de Educação- IE da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Esta edição foi ocupada por coletivos em luta que reivindicam seus direitos e nos desacomodam, através de notas e falas de mulheres. Evidenciando o protagonismo feminino nessas lutas. Quando nossos direitos são negados ocupar é uma obrigação.
Ocupar e Resistir!

CNPq FURG

facebook.com/observaconflitosRS/ observatoriodeconflitos@gmail.com

#OcuparEResistir

Jornal ECO

MORADIA

No dia 10 de maio, foi cumprido mandato de reintegração de posse de uma área ocupada para moradia por 65 famílias, na Cohab IV. Segue o relato de uma das moradoras, que tem de criar sua filha sozinha e teve de deixar sua casa:

"A gente recebeu a notificação dia vinte de abril, agora no mês passado, que a gente tinha vinte dias, até o dia dez pra sair, retirar, e a gente achou injusto o que fizeram com a gente, a gente foi procurar nossos direito, a gente fez uma manifestação ali na Belo Brum pedindo pra que a RBS viesse, conversasse com a gente pra explicar a situação porque muita gente não sabia a situação que a gente tava né. Aí a gente parou a Belo Brum, aí na segunda feira a gente foi na prefeitura pra conversar com o prefeito, a gente foi na prefeitura, o prefeito não quis atender a gente, botou um representante pra atender a gente junto com o Gilmar Ávila, procurador do minha casa minha vida, daí na reunião eles falaram que não podiam fazer muito pela gente, porque tinha muita gente na fila de espera pro minha casa minha vida, que eles não podiam botar a gente na frente, e que o que tava dito tava dito, que dia dez iam retirar as casas, e aí a gente pensou, pensamos e repensamos o que seria da gente e começamos a seguir em frente, aí pegamos e fomos pra BR, trancamos La os caminhões e os ônibus, fizemos manifestação lá na BR, aí fomos pra câmara de vereadores pedir ajuda pra eles, aí ficamos lá num dia e falaram sobre nosso assunto, aí voltamos pra casa de novo, no outro dia fomos na câmara de vereadores de novo, queríamos que o prefeito atendesse a gente, a gente não ia sair da câmara dos vereadores enquanto o prefeito não atendesse a gente, aí quando vê o prefeito marco uma reunião com a gente, a gente dormiu dois dias na câmara de vereadores sendo que a gente teve a reunião com ele e ele não voltou atrás que ele disse que o que tava feito tava feito, ele não voltou atrás, que dia dez iam retirar a gente. A sendo que a gente voltou pra câmara de vereadores que lá a gente tava ocupando o lugar de lá, voltamo pra câmara de vereadores e ficamos mais uns dias lá, sendo que a gente ficou na câmara de vereadores, e que a gente queria, a gente queria que o prefeito atendesse a gente, como o prefeito tinha atendido a gente, a gente desocupo a câmara dos vereadores e fomos pra frente da prefeitura, aí tiveram que marcar uma audiência com gente, aí fomos pra frente da prefeitura, ficamos duas noites lá e eles pediram a reintegração de posse, pediram a reintegração da frente da prefeitura, aí fomos ficar ali, aí dormimos um dia ali na praça Xavier aí no outro dia seria a audiência, e a gente pensou que ia ta tudo bem na audiência, aí tivemos a audiência, uma reconciliação, mas sendo que não teve reconciliação nenhuma, que a gente tinha que sair dia dez, tinha que sair, era numa sexta feira, tivemo todo o final de semana pra retirar nossas casas e todo mundo se ajeitar, tem gente até hoje que não tem pra onde ir realmente, que ta invadindo as casa porque não tem pra onde ir, aí a gente desocupou lá o lugar e dois dias, sendo que na terça-feira, teve algumas casa que não foi ainda desocupada eles passaram com a patrola por cima, teve polícia, patrola, ambulância, é isso."

Fotografias da própria relatante

FURG OCUPADA!!!

Prédio das pró-reitorias ocupado por estudantes que lutam por permanência e pela educação pública. Segue nota e fotografias publicada pelas/os ocupantes na página www.facebook.com/Frente-de-Lutas-Contra-a-Precarização-da-Universidade-FURG-1600690310214538

Desde o início do ano diversos Diretórios e Centros Acadêmicos da FURG vem realizando assembleias em seus respectivos cursos, debatendo os processos de precarização que a Educação e Universidade vem sofrendo, fazendo a partir disso ainda um levantamento dos indeferimentos respectivos ao Edital do Subprograma de Assistência Básica 2016 da PRAE. Tendo como resultado um índice inaceitável de negativas por parte da Universidade , a pauta da Assistência Estudantil foi levada para a Assembleia Geral dos/das Estudantes da FURG realizada no dia 10 de maio de 2016, onde foi debatida por pelo menos mais de 100 estudantes. Nessa Assembleia ficou encaminhada a formação da Comissão pela Assistência Estudantil, comissão essa responsável pela organização e agitação das pautas relacionadas a esta Luta.

A segunda assembléia ocorreu no dia 23/05/16 onde ficou encaminhada a realização de um ato no dia 31/05. Além do encaminhamento do ato foi elaborado um documento que com as pautas que as/os estudantes presentes da assembléia geral entendem como prioritárias no que se refere à assistência estudantil para que a permanência na universidade seja garantida.

Hoje pela manhã em uma reunião entre a Reitoria, PRAE e a Comissão pela Assistência Estudantil o vice-reitor Danilo Giroldo apresentou as respostas às pautas elencadas no documento citado. De todas as pautas apresentadas, nenhuma foi considerada como possível de ser atendida de imediato. No geral, as respostas foram vazias e insuficientes.

Durante a tarde, conforme previsto, foi realizado um grande ato por mais assistência estudantil e em defesa da educação pública. O ato contou com a presença de mais de 200 pessoas e percorreu vários prédios da universidade, finalizando o percurso no prédio das pró-reitorias, onde, em assembléia as/os estudantes presentes decidiram pela ocupação do prédio, tendo em vista o histórico de descaso da instituição e a negativa sistemática de todas as pautas apresentadas. Pois em todas as oportunidades de dialogar e avançar nas pautas, a gestão da universidade se negou a ser propositiva e a demonstrar empatia com o desespero das/os estudantes que foram indeferidas/os nos editais de inclusão e renovação no subprograma de assistência básica 2016.

Convidamos a todas/os que quiserem somar-se a esta luta, ou mesmo queiram entender melhor o processo, conhecer as pautas, a virem na ocupação. Em breve divulgaremos mais informações sobre as pautas prioritárias para a desocupação e também informações sobre as atividades que rolarão durante a ocupa. E neste sentido, o diálogo permanece aberto, assim como as portas para quem quiser entender melhor o processo de ocupação!

facebook.com/observaconflitosRS/

observatoriodeconflitos@gmail.com

Atividades de Tempos Livres: desafios aos educadores sociais

Maria José Araújo
Escola Superior de Educação - P. Porto
mjose@ese.ipp.pt

Resumo

Este artigo aborda as questões do tempo livre e das atividades que esse tempo pode gerar nas diferentes instituições que se dedicam ao acompanhamento de crianças e jovens.[1] *O desafio foi considerar as crianças, na sua pluralidade e heterogeneidade, como atores sociais competentes, reconhecendo-lhes o direito de propor criativamente formas interessantes de organizar os seus "tempos livres".*

A institucionalização da infância e os processos de participação

A institucionalização da infância e a criação de instâncias socializadoras, como é o caso da escola pública, está associada à construção social da infância, dado que é justamente na altura em que a escola passa a ser obrigatória para todos que as crianças são libertadas das atividades de trabalho produtivo para poderem cumprir as suas obrigações e deveres de aprendizagem como alunas. A escola, pela sua importância e reconhecimento social tem, enquanto instituição, uma grande influência na forma como todas as outras instituições que trabalham com crianças pensam o seu próprio trabalho.

Exemplo disso é a pressão que a instituição escolar faz sobre o trabalho desenvolvido nos contextos de Educação Pré-escolar e no ATL-Atividades de Tempos Livres. Uma dificuldade que é acentuada pela comunicação social e ainda pela pressão dos pais e encarregados de educação (Araújo, 2009).

Apesar de sempre ter havido crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. A construção social do conceito de infância reflete o resultado de um longo processo de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e, principalmente, de constituição de diferentes tipologias de organizações sociais para as crianças (Sarmento, 2000).

As diferentes instituições socio-educativas que se encarregam das crianças (no periodo letivo e pós-letivo), enquanto os pais trabalham, ambicionam garantir-lhes uma oportunidade de formação cultural. É um processo em que a criança é olhada sobretudo no seu papel de aluna – aluna como invenção e construção social –, com todas as contradições e variações que conhecemos e que se alimenta da forma como as tratamos apontando para mundos onde as separamos dos adultos (Sacristán, 2003).

A socialização da criança e a sua identificação exclusiva com o ofício de aluno podem retirar amplitude e potencialidade ao estudo da(s) infância(s), ocultando outros universos fora desses espaços predeterminados e fechados, como refere Almeida (2009), explicitando que as crianças, ao serem constrangidas a estes espaços, tornam-se invisíveis no seu relacionamento com o mundo social. A aposta teórica de considerar a infância como uma construção social desloca o nosso olhar para o binómio natureza-cultura, dando mais relevo à cultura e não tanto à natureza das crianças.

No confronto explícito dos paradigmas biológicos e psicológicos que tomam a infância como um dado natural, e a criança como um ser imaturo e irresponsável, aparecem outras propostas, nomeadamente da sociologia da infância, que enfatizam a participação e o envolvimento das crianças como pessoas com experiências significativas que variam conforme os contextos de vida, género, classe social ou grupo etário. Neste sentido, a unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para ser o ator ou o grupo a que pertence, devidamente contextualizado. A infância enquanto variável de análise sociológica, juntamente com outras, dá a oportunidade de viabilizar e trazer pistas explicativas para o trabalho que com elas se faz, estudando justamente as suas relações sociais a partir do seu campo, independentemente dos interesses dos adultos que a rodeiam (Almeida, 2009; Araújo, 2009).

Entre a criança e a escola, quando esta relação se concebe a partir de um modelo tensional, há uma dinâmica desproporcionada entre direitos e exigências, entre expressões e imposições que, na pior e mais comum das hipóteses, culmina com o predomínio das segundas sobre as primeiras. Sublinhe-se, neste processo, o encaminhamento ético-político, em que a instituição, entendida num sentido regulador e docilizador, se sobrepõe à possibilidade emancipatória da participação, necessariamente falsificadora da desproporção entre a fragilidade da pessoa e a monumentalidade da organização, impondo um caminho único ao ímpeto criativo da criança, assistindo-se a um processo que não se resume a dimensões unicamente cognitivas, curriculares, institucionais ou disciplinares.

Assiste-se, sim, a um processo complexo em que pressupostos ético-políticos se intersecionam, modelando formas de habitação, de relação e de (não-) participação a partir de um modelo pedagógico. Tudo se passa na naturalização de uma assimetria, em que a instituição modela e anula a pequenez da criança, ignorando-a como ator social competente (Monteiro & Araújo, 2016).

A participação das crianças em assuntos do seu interesse tomou uma maior dimensão a partir de 1989 com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças – que em 2019 celebra 30 anos –, e que refere

explicitamente que as crianças têm o direito a expressar-se sobre os assuntos que lhe dizem respeito e a ver a sua opinião tomada em consideração (artigo 12). Evidenciar a necessidade de valorizar a sua experiência e contributos, os seus pontos de vista, para se poder compreender estes fenómenos sociais é o motor para ajudar a criar, com elas, uma prática de trabalho séria e comprometida, na medida em que não há dois mundos, um de adultos e outro de crianças.

A questão da participação das crianças tem, por isso, vindo a ser muito discutida justamente a propósito da cidadania. Mas não basta ter direitos, é preciso ter condições para o exercício desses mesmos direitos para os conseguir usar. Tal perspetiva, como sabemos, vai muito além da mera discussão legal para se poder tornar numa realidade, questão essencial na medida em que é na prática efetiva dos direitos legais, civis, políticos, culturais e económicos que consiste o exercício da cidadania. Cidadania, ou educação para a cidadania, não como mero produto instrumental de uma ação educativa, muito pelo contrário. Sublinhamos a inerência relacional deste conceito, que pressupõe um sujeito que cria e regula, que diverge e contesta (potencialmente) no exercício da sua palavra (Taylor, 2006, cit Monteiro & Araújo 2016).

Na verdade, as crianças não exercem plenamente esses direitos porque são dependentes e, portanto, parece ser a sua "independência" e a afirmação da sua autonomia o que está em questão, o que falta para que possam ser consideradas crianças cidadãs de pleno direito.

> ***Primeiro desafio:*** *olhar as crianças como cidadãs de pleno direito; dar-lhes visibilidade, considerando-as como pessoas produtoras de conhecimento, atores sociais com voz própria, participantes e não espectadoras do mundo em que vivem.*

Institucionalização do tempo livre

A ideologia da igualdade de oportunidades e de escola democrática, no desenvolvimento de práticas que concedam a todos igualdade de sucesso – que tem sido mais difícil de alcançar por alguns sectores da população –, assenta num modelo que autoriza o uso de um tempo que fica para além do tempo letivo: o "tempo livre". No que respeita às crianças mais pequenas, tem havido alguma dificuldade em compreender o que significa tempo livre sem o opor ao tempo do trabalho. Por um lado, os adultos consideram as crianças como reflexo de um modelo por eles desejado (Jenks, 2002) e, por outro, a regulação temporal e espacial dos tempos das crianças é quase sempre feita de acordo com os ritmos dos adultos, revelando-se por vezes muito penoso para elas, como refere Perrenoud (1995). A pedagogia dos tempos livres tem-se confinado às exigências políticas ou educativas, permanecendo em aberto a questão de saber qual a atividade ou atividades que melhor possibilitam o exercício da liberdade na ocupação desse tempo.

Nesta ordem de ideias, Tempo Livre tem dois problemas essenciais:

- por um lado, saber o que é, como se define e o que caracteriza o "tempo livre";

- por outro, saber se as instituições se destinam a utilizar um tempo das crianças que estava livre fazendo com que deixe de estar, de ser "tempo livre", passando a ser outra coisa diferente (tempo ocupado, tempo escolarizado, tempo aproveitado, tempo educativo ou o que quer que seja) ou se, pelo contrário, são instituições que têm por objetivo atuar durante determinada parte do dia com crianças tendo em vista que um certo tempo que elas têm como livre possa manter-se livre, eventualmente até mais livre ainda, ou seja, com uma liberdade com mais qualidade do que aquela que esse tempo das crianças teria se não fizessem aquelas atividades (Araújo, 2009).

Segundo desafio: *compreender o significado do tempo livre como um tempo social com características próprias a que as crianças têm direito, e criar condições de diálogo intra e inter-institucional e com as próprias crianças que facilitem o usufruto desse tempo, criando condições para o seu bem-estar.*

Projetos de quem e para quem?

De uma maneira geral, os agentes educativos que desenvolvem a sua atividade profissional no "tempo livre" de outros – como é o caso dos educadores/as sociais –, seguem, nos projetos que implementam, uma estrutura que compreende: objetivos gerais e específicos; estratégias para cumprir os objetivos; recursos; atividades de animação socioeducativa e/ou formativa; avaliação, entre outros items, que dependem (ou deviam depender) da especificidade de cada contexto institucional e de cada grupo.

Muitas das atividades previstas nestes projetos são, não raras vezes, "copiadas" de atividades standard, legitimadas pelos discursos político-educativos e mediáticos, pelas instituições que as promovem e organizam (escolas, centros de atividades de tempos livres, autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social, etc), pelos pais e encarregados de educação ou ainda pela necessidade de abraçar projetos que viabilizem financeiramente os seus propósitos. Neste caso, as atividades organizam-se, quase sempre, à revelia dos seus principais interessados[2], mesmo que sejam bem-intencionadas e por vezes bem-sucedidas.

Considerando que as crianças dependem dos adultos e têm direitos limitados, as atividades propostas raras vezes tem em consideração os interesses das próprias crianças (mesmo que se considere saber quais são) e, assim, o valor da atividade perde-se. Muitas vezes os educadores referem que, por mais que se esforcem, as crianças não se interessam por nada, nas suas palavras: *não ligam*.

Mas as crianças gostam de estar ativas, gostam de brincar e jogar. Gostam de estar ao ar livre, de conversar e fazer coisas. Então o que se passa? Provavelmente, o esforço dos adultos foi feito no sentido contrário ao que deveria, baseado na ideia de que, se nós, adultos, propomos algo, é porque nós é que sabemos o que é "bom" para elas.

Mas a realidade encarrega-se de nos mostrar que não é bem assim. Para propor um projeto é imprescindível estar atento às culturas e às possibilidades das crianças e, sobretudo, implicá-las na construção do próprio projeto. Aliás, construi-lo com as crianças é já, em si, uma atividade de grande valor educativo, desde que não se confunda propor com impor.

Como refere Gorz (1988), o processo de partilha de tarefas desenvolve a sociabilidade e a solidariedade e cria bem-estar, mas tal supõe um contexto que favoreça o diálogo, as trocas, as iniciativas e as práticas comuns, assim como a apropriação de espaços comuns; que favoreça a livre e equitativa expressão de todos os participantes.

É na experiência das atividades microsociais que podemos falar de direitos e deveres e só quando se é reconhecido como membro os direitos implicam o dever de corresponder. A cooperação solidária é a base por excelência da integração social e da produção de laços sociais.

Terceiro desafio: *abraçar projetos de investigação-ação participativa e criar condições de trabalho colaborativo que permitam implicar os seus principais interessados.*

O que é uma atividade?

As atividades de tempos livres são muito diferentes das atividades de educação formal (da escolarização), que pressupõem uma aprendizagem prévia, por exemplo: ler um livro (primeiro aprende-se a ler), escrever uma história ou fazer um exercício. No entanto, há imensas formas de sensibilizar as crianças e apelar ao seu envolvimento no próprio ato de ler e escrever. É neste sentido que, em teoria, todas as atividades podem ser de tempo livre, pois tudo depende da relação que temos com a atividade e não tanto da sua natureza intrínseca (Brougère (2009).

Uma atividade é alguma coisa que vale pela relação que temos com ela e tem significados diferentes para as diferentes pessoas que a praticam e cada um de nós, dependendo do objetivo que tem (ao fazer a atividade), terá uma relação que permite o seu pleno usufruto e reconhecimento.

Por exemplo: a natação, para uma criança pequena, é a possibilidade de "chapinhar na água", de se movimentar, de desenvolvimento físico-motor; para um jovem atleta é o seu desporto, para o professor de natação é a sua atividade profissional; para uma pessoa mais velha, prevenção ou tratamento de problemas de saúde, etc. A jardinagem pode ser um hobby para um reformado, uma atividade profissional para um jardineiro e, para a criança, a possibilidade de contactar com a natureza, mexer na terra, perceber como crescem as plantas, etc., ou seja, a mesma atividade é muito diferente para cada uma das pessoas nos seus diferentes papéis. A culinária (brincar na cozinha) é uma atividade de tempo livre que permite à criança escolher, misturar ingredientes, inventar, experimentar, saborear, oferecer. Ao realizar a atividade, a criança aprende que o que vale não é a atividade de culinária em si, mas a relação que estabelece com a atividade. Se a criança estiver a ver cozinhar ou o processo de participação for muito reduzido, o valor da atividade – sendo na mesma culinária – perde-se quase na totalidade. Compreender e acreditar nisto faz, para qualquer educador/a, toda a diferença, (Araújo, 2017: 24).

É por isto que dizemos que não basta fazer projetos, organizar o tempo livre e prever ocupações, é preciso perceber o sentido e a relação que a criança vai criar com a proposta que se faz, com a atividade em que vai participar, caso contrário o objetivo da atividade perde-se. Quando propomos atividades de tempo livre às crianças, precisamos de assegurar a sua participação e condições de usufruto. A mera reprodução de tarefas tem o efeito inverso do desejado e pode, até, ser contraproducente porque não cultiva nas crianças o interesse em continuar, reduz a possibilidade de elas quererem colaborar e alimenta discursos estigmatizadores sobre os seus comportamentos.

Apesar dos/das educadores/as pensarem nas crianças quando estudam as atividades a desenvolver, a verdade é que raramente estas actividades surgem de um diálogo prévio com as crianças, sendo planeadas antecipadamente na sua ausência.

A questão que se coloca é se as atividades devem ser pensadas com as crianças ou para elas. No caso das atividades serem pensadas <u>para as crianças</u> estamos perante uma conceção de infância que toma as crianças como seres não ativos, sem capacidade de iniciativa e sem identidade (uma vez que se acha que uma atividade pode servir para qualquer criança de determinada faixa etária em qualquer momento ou espaço em que se pratique). Esta é uma perspetiva em que as crianças não existem no presente, com a sua realidade concreta, mas como projeção de um produto de aprendizagens organizadas pelos adultos em função de um desígnio institucional de socialização (Araújo, 2004).

Se as atividades são pensadas com as crianças, elas envolvem-se e usufruem mais plenamente aquilo que ajudaram a pensar e criar. Neste caso, o que ela faz é o que pode e sabe, é o que quer fazer, não exigindo de si própria mais do que isso. Mas, "para que a criança se solte e sinta prazer na sua atividade, é evidente que é preciso criar-lhe ambiente facilitador, ou melhor, libertador de preconceitos, libertador de energias criadoras" (Leite 2001:21).

O problema não são só as atividades que se fazem com excesso de orientação (em que às crianças acaba por ser pedido muito menos do que estas podem dar), mas fazer disso a metodologia prevalecente. Se parece razoável que umas atividades possam ser mais orientadas do que outras, devido à sua natureza, parece pouco sensato que novas perspetivas menos limitadoras não venham a ser consideradas.

> ***Quarto desafio:*** *para que as atividades sejam de tempo livre ou proporcionem um verdadeiro tempo livre, eventualmente mais livre do que o que as crianças teriam se não fizessem a atividade, é preciso garantir condições de ludicidade.*
> *O desafio que se coloca é optar se as atividades devem ser pensadas com as crianças ou apenas para as crianças.*

Constrangimentos profissionais e institucionais

Enquanto agentes de desenvolvimento local, mediadores por excelência, os educadores sentem alguma dificuldade em se afirmar nos diferentes espaços socioeducativos que frequentam e onde exercem a sua profissão, na medida em que, por um lado, têm de "obedecer" às lógicas institucionais, a projetos educativos e sociais muito marcados pelas lógicas do mercado e, por outro lado, sofrem os constrangimentos financeiros e de espaço que tanto condicionam as suas ações.

A profissão de educador/a social é socialmente marcada por fronteiras ténues entre trabalho educativo e social, ação social e atividade escolar. As suas funções e respectivas finalidades nem sempre são bem clarificadas e o seu saber-fazer fica muitas vezes obscurecido por essas imprecisões, apesar das suas competências. São profissões que se definem, criam e recriam diariamente em função dos seus destinatários concretos, desenvolvendo-se de acordo com o contexto social e educativo, onde estão sempre em causa pessoas que também pensam, agem e têm vontade própria.

Enquadrados/as na ideia de democratizar o acesso à cultura para as classes menos favorecidas socialmente, devem ainda a sua existência à descoberta de um "vazio social" que se prende com o desenvolvimento dos grandes centros urbanos. Assim, são frequentemente chamados/as a desenvolver ações nas áreas de expressão e dos lazeres e tempo livre, entre outras prestações de serviços de carácter local que conduzem a funções mais especializadas em diferentes áreas, como as que se ocupam da infância e juventude (Ion, 2002) e que constituem uma oferta institucional ligada aos dispositivos de inserção/desenvolvimento social e urbano e ainda de combate à pobreza e ao "insucesso escolar".

São profissionais que tentam cumprir as suas funções desenvolvendo as suas tarefas com empenho, de forma colaborativa, que permita manter a qualidade do trabalho e da relação pedagógica que estabelecem com os diferentes agentes e atores sociais. Muitas das dificuldades que sentem devem-se ao facto de a sua ação (ações) não depender somente deles, mas sentirem que é sua a obrigação de ajudar as crianças a ultrapassar os problemas com que se deparam quotidianamente.

Apesar de estarem sujeitos a regras de trabalho bem definidas, que resultam normalmente de protocolos ou de projetos, acabam por ter de se organizar na prática em função dos horários dos pais e da escola, além de ficarem condicionados pelas politicas sociais e educativas que os enquadram, acabando por ter de mobilizar toda sua inteligência e criatividade em sucessivas adaptações a condicionalismos externos para conseguir lidar da melhor forma com as crianças, ou melhor, com as crianças e as suas circunstâncias (Araújo, 2004).

As permanentes mudanças sociais e societais exigem uma formação e uma atenção permanente, um envolvimento e conhecimento informado, partindo de uma conceção de educação social de cariz emancipatório para romper com as perspectivas caritativas e assistencialistas que olham para as pessoas como sujeitos passivos ou como beneficiários e não como sujeitos de direito e de direitos.

Como referia Paulo Freire, "o grande problema que se coloca aos educadores de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade" (Freire, 2004: 105).

> ***Quinto desafio:*** *acreditar na educação como prática de liberdade.*

Para finalizar

Se a criança aprende a falar antes de aprender a ler, a escrever ou a saber usar a linguagem em seu benefício, também é fácil compreender que as crianças podem desde cedo aprender a olhar o mundo social interagindo com ele.

A ideia de que as crianças vivem num mundo à parte, afastado da realidade social e política, sem tensões sociais, e que constroem a sua identidade sem terem consciência da diversidade social, cultural, etc., é uma visão etnocêntrica e adultocêntrica, cada vez mais difícil de aceitar.

A criança constrói com os outros a sua identidade, num ambiente que é sempre intergeracional, inter e multicultural, uma identidade que – mesmo que, quer as crianças, quer os adultos não tenham consciência disso –, nunca se constrói fora da reflexividade que lhe é colocada pelas ciências sociais (Lahire, 2007: 399).

Os cinco desafios que aqui se colocam, longe de abarcar a complexidade do trabalho social e educativo com crianças e jovens nos diferentes tempos e espaços que frequentam, visam sobretudo sublinhar a necessidade e a importância da reflexividade como possibilidade de pensar criticamente as condições de produção de um saber profissional que exige um grande compromisso, desde logo e antes de mais, com as próprias crianças e jovens.

Notas

1 Nos termos da Convenção dos Direitos das Crianças, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo-artgº1.

2 Neste artigo damos maior ênfase ao trabalho com crianças pela especificidade temática da própria revista, mas esta questão pode ser alargada a outros públicos e contextos, nomeadamente para trabalho com pessoas mais velhas.

Referências bibliográficas

Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância.* Lisboa: ICS.

Araújo, M.J. & Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o mundo, Uni-vos! *Educação & Ambiente - Revista de Educação e Ambiental.* V23, n3, 170-188. ISSN - 1413-8638

Araújo, M. J. (2017). A importância do Tempo Livre para as Crianças, in *Revista Diversidades*, n.º 51., 22-27. ISSN 1646 1819. Funchal: RAM-DRE

Araújo, M.J. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos.* Lisboa: Prime Books.

Araújo, M.J. (2004). *ATL Atividades de Tempos Livres Sem Tempo nem Liberdade.* Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Porto.

Brougére, G. & Ulmann, Anne-Lise (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jenks, C. (2002). "Constituindo a Criança", in *Educação, Sociedade & Culturas,* 17, 185-216.

Lahire, B. [(2007) 2005]. *L'Esprit Sociologique.* Paris: La Découverte

Leite, E. e Malpique, M. (1986) *Espaços de Criatividade.* Porto: Edições Afrontamento.

Monteiro, H.& Araújo, M.J. (2017). "Crianças à Espera? Um ensaio sobre participação na cidade" in *Sensos*, vol. VI, n.º 1, 71-82. ISSN 2182-5127

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Sacristán, J.G. (2003). *O aluno como invenção.* Porto: Porto Editora.

Sarmento, M.J. (2000). "A Infância e o Trabalho: A (Re) Construção Social dos «Ofícios da Criança» ", in *Fórum Sociológico,* II série, 33-47.

Taylor, P. (2006). Undemocratic citizens or uncivil democrats? Learning or unlearning Citizenship and Democracy. Educação. Temas E Problemas, 2 *(Educação e Cidadania)*, 21–36.

Jovens, participação e direitos quotidianos Relatos do Projeto Catapulta

Inês Carvalho
Educadora Social, SOS Racismo
inesmariacarvalho@gmail.com

"A injustiça avança hoje a passo firme.
Os tiranos fazem planos para dez mil anos
Nenhuma voz além da dos que mandam.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são.
Quem ainda vive nunca diga: nunca (…)"

BERTOLD BRECHT [1]

Os poemas de Brecht espelham a injustiça social. A intemporalidade dos seus poemas leva-nos, cerca de 70 anos depois, à questão dos direitos humanos que continuam a não ser respeitados. Continua a haver oprimidos e opressores, dominados e dominantes, numa sociedade quase a "preto e branco", como referia John Dewey. Foi partindo da necessidade de compreender a sociedade em que vivemos e os diferentes discursos, não cumpridos, sobre os direitos humanos - especificamente no que aos jovens diz respeito - que surgiu o projeto que relatamos neste artigo. É um artigo que vive da narrativa que emerge da experiência quotidiana. Não se trata apenas de pensar para compreender, mas compreender para intervir, intervir para sensibilizar, sensibilizar para a necessidade de ser insubmisso, sendo a condição de insubmisso fundamental na luta contra a

injustiça social. Na verdade, numa sociedade democrática – aparentemente - podemos desejar bem-estar social, desejar tudo o que acharmos digno e justo. Mas desejar não chega. Esta ideia de fundo esteve muito patente no projeto comunitário que aqui narramos, a que incorporamos citações dos seus intervenientes em itálico. Pretendemos que este relato reflita os quotidianos, desejos, sentimentos, emoções e culturas pela "voz" dos jovens – uma "voz" que muitas vezes não é escutada por não lhes ser reconhecido o direito de emitir opinião sobre as suas vidas. Este artigo visa também "alertar" para as desigualdades sociais a que muitos jovens estão sujeitos e ser igualmente um contributo para uma reflexão sobre a educação para os direitos humanos e a conscientização social sobre a cidadania, a participação juvenil e o impacto que tem quando se cria espaços para a "nossa voz ser ouvida", como refere a Rita, uma das jovens participantes no projeto, partilhando a perspetiva de Roberts (2005): escutar as crianças e os jovens é algo central para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos.

Programa escolhas: política pública para inclusão social de crianças e jovens em risco

O Projeto Catapulta, em que focamos o nosso artigo, estava integrado no Programa Escolhas. É um programa governamental criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro, e está integrado no ACM – Alto Comissariado para a Migrações. É financiado por receitas gerais do Orçamento de Estado e pelos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI), no âmbito do Portugal 2020.

Na sua génese, foi central uma preocupação com a prevenção da criminalidade, a vida dos jovens que habitam em bairros de habitação social considerados mais vulneráveis e o enfoque territorial nos distritos urbanos de Lisboa, Porto e Setúbal. O Programa Escolhas dirigiu-se inicialmente de um modo especial a jovens dos 12 aos 18 anos de idade e estruturou-se em três áreas estratégicas de intervenção: mediação social, atividades de tempos livres e participação comunitária.

Este Programa, na sua 7ª fase de desenvolvimento – 7ª Geração – e de implementação (2019-2020), tem desde 2010 um âmbito nacional, tendo os grupos etários sido sucessivamente alargados: primeiro dos 6 aos 18 anos; depois dos 6 aos 24 e atualmente dos 6 aos 30 anos de idade. O enfoque mantém-se nos grupos considerados em situação de risco acrescido de exclusão social, nomeadamente descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Também os objetivos do programa foram sendo reformulados, acompanhando a evolução e a mudança social e, assim, os problemas que, visivelmente, mais afetam os jovens. A prevenção da criminalidade juvenil foi perdendo atenção e os problemas gerados pelo que se considera ser insucesso e abandono escolar foram ganhando centralidade. Considerando-se que a falta de sucesso escolar cria dificuldades de transição para o mercado de trabalho, os jovens passaram a ser considerados responsáveis pelos seus percursos. Nesta ordem de ideias, foi sendo dada maior atenção à preparação e aquisição de competências para o desempenho profissional, enquanto elemento essencial para contrariar fatores de risco na inserção social das pessoas mais jovens.

Os princípios orientadores correspondem a áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não-formal, formação profissional e empregabilidade, dinamização comunitária e cidadania, inclusão digital e capacitação.

Projeto Catapulta: no terreno com um projeto de intervenção

O Projeto Catapulta esteve inserido na 5ª e 6ª gerações do Programa Escolhas, foi promovido pelo Movimento SOS Racismo e gerido pelo Centro Regional de Formação de Animadores/as (6ª Geração) na Zona Histórica do Porto.

Este projeto foi perspetivado para jovens de uma zona da cidade do Porto, a Sé, que nem sempre esteve aberta a esta possibilidade de intervenção. Estigmatizada, empobrecida e envelhecida, empurrava muitas vezes os jovens (dos 6 aos 24 anos de idade) para um certo isolamento. Nesta faixa etária, a construção social do insucesso escolar a par do abandono levava a um desfecho visível: desistir. A desistência da formação e a desvalorização do conhecimento escolar levaram muitos jovens – pelos baixos níveis de escolaridade e certificação – à dificuldade de encontrar emprego. Como uma bola de neve, o desemprego leva à falta de ocupação diária, ao desgaste relacional e à baixa autoestima – fatores determinantes para o modo como os jovens se olham a si próprios e para as atividades a que muitas vezes se dedicam: o pequeno tráfico, a marginalidade e o vandalismo.

Para ir ao encontro das necessidades da comunidade, o projeto Catapulta, que poderia ser descrito com a metáfora do "polvo", era um projeto interdisciplinar com várias vertentes do ponto de vista da intervenção e com uma vontade de valorizar a participação e o direito à cidadania ativa. Com sede no território da Sé (Centro Histórico do Porto), foi um projeto urbano que se desenvolveu em estreita relação com os vários contextos e instituições da comunidade, abrangendo um conjunto de seis freguesias e tendo por intenção envolver na sua dinâmica tanto a população jovem como a população adulta. Não nos parecia possível trabalhar somente com os jovens sem trabalhar com as famílias. Constituiu política da entidade promotora o trabalho com a comunidade, valorizando a solidariedade, a sociabilidade, as culturas e atividades do quotidiano, de forma intergeracional e numa vertente relacional. Aliás, o modelo relacional que foi usado corresponde ao modelo proposto por Stephen Stoer (2005), na valorização da diferença como recurso educativo. Quanto às atividades propostas aos jovens e às suas famílias, elas centravam-se sobretudo na Educação para os Direitos Humanos. No que se refere aos contextos de intervenção na comunidade, o trabalho foi desenvolvido não só nos contextos educativos formais, como é o caso da escola, mas também nos espaços de lazer e tempo livre, em que as culturas juvenis e as culturas da infância são valorizadas como possibilidade de envolvimento e reconhecimento da experiência dos jovens para aquisição de competências sociais, privilegiando a educação não-formal como metodologia de trabalho. Este projeto envolveu crianças a partir dos 6 anos e jovens até aos 24 anos de idade em atividades com os seus grupos de pares e com os adultos residentes, e consistiu também em apoiá-los a encontrar formas de comunicação com as comunidades imigrantes e com os visitantes de passagem que procuram conhecer a cidade. Foi com o foco neste diálogo que se trabalhou com a comunidade, valorizando a origem e a tradição, mas projetando o futuro e uma identidade cosmopolita e aberta, à semelhança da sua cidade.

Caracterização dos participantes

Os jovens que participaram no projeto chegavam às instalações do Catapulta de diferentes formas: i) através de contacto da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ); ii) através do Gabinete de Apoio Multidisciplinar do agrupamento de escola da área; iii) através do contacto das Equipas Multidisciplinares de Assessoria ao

Tribunal (EMAT); iv) por iniciativa própria quando se interessam pelas atividades do projeto. Os jovens aderiam ainda ao espaço do projeto por se sentirem respeitados e integrados nas atividades.

Muitos dos comportamentos considerados como antissociais têm a sua origem numa postura autoritária e de certa forma estigmatizadora que faz com que os jovens se sintam incompetentes e incompreendidos. Estes jovens pertencem a famílias que tradicionalmente viviam na Sé e correspondem também a novos habitantes, nomeadamente oriundos de famílias imigrantes (como as das comunidades do Bangladesh e de Marrocos). Convém compreender que face aos ambientes de stress social em que estes jovens vivem e, ainda, à pouca perspetiva que têm de ultrapassar as dificuldades com que se deparam, eles desenvolvem sentimentos e práticas de violência, agressividade e "incivilidade" que não raras vezes prejudicam a forma como podem ser apoiados.

Valores éticos, morais, de democracia e solidariedade humana, tradicionalmente transmitidos pelo núcleo familiar e institucional, vão ficando omissos nas vivências de grupos de pares entregues a si próprios, ociosos, os quais acabam por ser conduzidos para práticas e comportamentos marginais, pautados pela inversão de modelos e de valores, e desajustados da realidade, que se materializam, por exemplo, na vandalização do património, em assaltos e no tráfico de estupefacientes.

Participação: uma metodologia para a transformação

O conceito de participação tem significados múltiplos. Participar é tomar parte, implica considerar a participação como um processo em que crianças e jovens têm algo a dizer diretamente sobre decisões e negociações que lhes dizem respeito.

Lansdown, cit. por Tomás (2011: 105,) identifica três níveis distintos, e com diferentes graus, de participação, que não se excluem entre si:

- *"processos consultivos (o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças; caracterizam-se por serem processos iniciados, dirigidos e administrados por adultos, em que as crianças se veem privadas de toda a possibilidade de controlar os resultados)*

- *"processos participativos (iniciados por adultos e que implicam a colaboração das crianças, atribuindo-lhes o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processos e os seus resultados)"*

- *"processos autónomos (processos em que as crianças têm o poder de empreender a ação; caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças)"* (Tomás, 2011: 105).

A propósito da participação, podemos afirmar que estamos perante "uma consideração mais profunda sobre a ação humana e o seu entrelaçamento com o pensar e o ser. Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser" Tomás (2011: 106), o que implica considerar o jovem como um sujeito de direitos.

Neste projeto, os jovens foram encorajados a expressar as suas preocupações e foram envolvidos, juntamente com os adultos, nas ações e propostas de animação. A participação, quando realmente existe, é necessariamente educativa, como refere Gutiérrez (1999), isto é, tem o poder de educar e proporcionar níveis de consciência na medida em que produz um envolvimento consciente dentro do grupo comunitário, podendo dar-se ações concretas de transformação social.

"Direito a ter direitos"

O tema da participação, que foi a base da intervenção e diálogo com os jovens, centrou-se no direito à liberdade de expressão/opinião e ao voto. Em diálogo, eles referem[2]:

> *"Temos que participar, mas temos as assembleias de jovens. Mas não costumo falar muito. Porque não tenho ideias. Não trabalha a minha cabeça. Não estou habituado a que me peçam a opinião. Acho que as pessoas não dão ideias porque não dão opiniões."*

> *"É dar ideias para fazer acontecer coisas na cidade, na comunidade. Aqui no projeto participamos e temos direito a participar. Mas quem não tem projeto... acho que não. Não tínhamos ideias, nem pensávamos em fazer coisas..."*

Estas constatações dos jovens demonstram a consciência da necessidade de espaços públicos de diálogo, de ambiente para se exprimirem e participarem, algo que é conseguido através das dinâmicas do projeto que convocámos para este texto. Estes jovens habitam em espaços exíguos, estudam numa escola que não os ouve e que não responde aos seus anseios e necessidades. Nesse sentido, a possibilidade de comunicar com o outro, exprimir-se e dar opinião nem sempre é uma realidade. Assim, os projetos comunitários que promovem espaços de participação são essenciais, sendo para estes jovens dos poucos espaços de socialização que promovem a participação.

> *"Toda a gente tem o direito de participar e de fazer algo. E a participar na vida. Mas às vezes não somos ouvidos."*

Quando falávamos sobre a razão que os leva a não participar, mesmo quando estão criadas as condições para esse processo acontecer, referem:

> *"Porque têm vergonha. Sei lá... porque não têm ideias. E se calhar porque não estão habituadas a participar. Aqui antes participávamos quando havia assembleia, agora participamos sempre. Até pedem a nossa opinião para as avaliações. Isso é fixe. Quer dizer que se importam."*

> *"Acho que os adultos é que participam. Porque os adultos não ligam às opiniões dos jovens, por vezes. Ligam mais à opinião dos adultos que às dos jovens. Apesar de haver alguns jovens que já têm idade para pensar como é que as coisas deveriam ser e terem um opinião se calhar igual à dos adultos. Acho que a opinião dos adultos é mais valorizada que a dos jovens."*

Sobre a possibilidade de criar estratégias para que a participação/comunicação se concretize, referem:

> *"Haver mais debates entre os jovens, e os adultos também. Porque há jovens que têm já capacidade para debater com um adulto sobre qualquer coisa."*

O conceito de participação, como refere Tomás (2011), tem muitos significados que se intercetam entre si; refere-se a um processo em que uns e outros se influenciam partilhando informação. Um fator decisivo para que os jovens se envolvam nos processos que lhes dizem respeito é o de que aquilo que dizem, as decisões que podem tomar sobre uma determinada tarefa serem tidas em conta pelos parceiros com quem se relacionam – no caso, os adultos que supervisionam o espaço comunitário. A maior parte dos jovens tem consciência do que significa a participação, mesmo que não tenham suficientes espaços para o fazer. Aliás, dizem ter participado no Encontro Nacional das Associações Juvenis, atividade realizada no âmbito do projeto, justamente por considerarem que se iria debater algum assunto do seu interesse, tal como eles próprios referem:

"É importante porque nas associações podemos abordar assuntos que falamos aqui no projeto, mas é algo nosso. E falar desses assuntos a outras pessoas. E abordar a comunidade. Deve ser ouvida. Nós falarmos para ela e dialogar."

"Já fui ao Encontro Nacional de Associações Juvenis. Gostei muito e fiquei entusiasmada porque eu ia com uma ideia que uma associação era tipo isto aqui no projeto, mas vi que os jovens é que tinham a responsabilidade de ter aquelas reuniões, de fazer atividades e de puxar os outros para ali. E vi que havia associação, que dançavam, outras que faziam outras coisas e isso é interessante."

A questão do direito ao voto enquanto direito cívico, levantada no decorrer das entrevistas pelos jovens, demonstra uma certa consciência sobre a democracia participativa, o que não deixa de ser interessante uma vez que a participação democrática nem sempre é compreendida, à semelhança dos outros direitos. Cada cidadão tem direito a um voto e esse voto é realmente a única altura em que cada um faz o que quer, ou seja, que a liberdade e o direito se exprimem plenamente; ninguém pode votar por ninguém, por isso é a possibilidade de através do seu voto obter justiça, de denunciar e de participar ativamente num processo eleitoral. Como refere Tomás (2011), a participação no caso das crianças e dos jovens pode ser fundamental como processo de negociação ou como processo de integração para atingir um objetivo.

"Talvez seja o direito de participarmos na vida social. Devemos, o voto. É uma forma de participar. Um direito cívico. Todos com mais de 18 anos votam. Para definir algo da sociedade."

Ainda segunda a autora referida, muitas vezes as conceções de participação no que respeita às crianças e jovens são conceções muito estreitas. No caso dos jovens e do direito ao voto, muitos dos argumentos utilizados para a concretização do direito democrático através do voto referem que não são capazes, que não sabem decidir por eles próprios; portanto, este discurso paternalista e de desconfiança das possibilidades de decidirem os seus destinos inibe e muitas vezes inviabiliza a concretização do processo de participação. "Muitas vezes as abordagens das teorias da participação dicotomizam, distinguindo entre argumentos de eficiência e argumentos de equidade" (Tomás, 2011: 107). Parece necessário, assim, ultrapassar os modelos de participação associados somente a processos de democratização, nomeadamente quando esses processos são etnocêntricos.

"Não é justo..." – as injustiças sentidas pelos jovens e a perceção sobre a discriminação e a exclusão

Ao longo do projeto foram muitos os momentos de diálogo e foram muitas as tentativas para compreender em que aspetos do quotidiano os jovens se sentem discriminados. Na impossibilidade de falarmos sobre todas as formas de discriminação a que pudessem estar sujeitos, centrámos o nosso diálogo nos conceitos que mais os afetavam: racismo, xenofobia e género. Os jovens centraram as suas preocupações no vestuário e nas formas de expressão verbal.

Foram verbalizando que sentem que não há justiça social. Santos (2001) refere que a privação de liberdade amplia o sofrimento dos adolescentes, despoletando um sentimento de revolta e promovendo, assim, a exclusão social. A perspetiva de justiça dos jovens não tem um ponto de vista hedonista, mas sim consciente do que se passa em seu redor. A noção da desigualdade social está bem presente no quotidiano dos jovens, em que entram também

outras formas de discriminação, como as relacionadas com o tipo de tratamento que engloba idade, género, classe social, cultura e contexto de origem e socialização escolar. A nova mobilidade gera fraturas pluriculturais entre etnias migrantes e entre aquelas e os autóctones, as quais resultam de perceções distorcidas e estereótipos mútuos (Machado, 2003).

Exclusões múltiplas; sentimentos de injustiça e grupos mais vulneráveis

Nos diálogos e entrevistas abertas foi notória a sensação de injustiça:

> *"Somos discriminados por sermos jovens, por sermos negros, pela forma como nos vestimos e pela forma como falamos."*

> *"As pessoas pobres são discriminadas e têm menos acessos. Se fores negro e rico não tens tantos problemas. São discriminadas por não ter dinheiro, por não ter roupa, por não se poderem arranjar tanto, por não poderem comer onde a maioria come..."*

> *"Há pessoas que não aceitam outras pessoas diferentes e não aceitam mesmo! E isso revolta-me. Acho mesmo que está errado. E às vezes também tento que essas pessoas vejam que não estão certas."*

Os jovens são vítimas de múltiplas discriminações causadas pelo etnocentrismo cultural, pelo preconceito que cada cultura produz ao mesmo tempo que procura incutir normas e valores individuais. Já Marx afirmava que a consciência social sempre mente a si mesma. O etnocentrismo tende a recorrer a uma linhagem de ideologias para se justificar.

As perceções que os jovens têm sobre os grupos mais discriminados estão intimamente ligadas à noção de que Portugal não é um país intercultural e não promove a igualdade de direitos, tal como defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no art.º 7º: "Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação."

> *"As pessoas que são... marroquinos, indianos ou assim... têm medo ou receio de falar... sei lá... por causa daqueles ataques bombistas... por serem muçulmanos e desses países."*

A Educação para os Direitos Humanos e o Projeto Catapulta

A Amnistia Internacional define a Educação para os Direitos Humanos como um processo através do qual as pessoas aprendem sobre os seus direitos e os direitos das outras pessoas, dentro de um quadro de aprendizagem participativa e interativa. Na realidade, educar para os direitos humanos está previsto na DUDH, no art.º 26º: "A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (...)."

No contexto do Projeto Catapulta, os jovens avaliaram e refletiram igualmente sobre o impacto das atividades e das intervenções em que já participaram.

> *"Tive acesso a muitas oportunidades, a atividades fora. Por exemplo, nós somos do Porto. Mas há sítios que não conhecia e conheci com o projeto. Fomos ao Fundão, Amarante, Vila do Conde. Vir estagiários de outros países também é engraçado."*

> *"Aprendi sobre direitos humanos, racismo, bullying, igualdade de género..."*

> *"Aprendi que nem toda a gente tem as mesmas oportunidades, nós devemos ter*

todos os mesmos direitos, só que há grupos de gente que não respeita totalmente isso e muitas vezes não deixam a voz pequena falar."

"Foi pôr um bocado as pessoas a refletir e a perceber que não se deve discriminar. E acho que até mudaram a sua atitude em relação a isso." [sobre a participação no torneio anti-racista]

Para além da participação através das atividades estético-expressivas, em que houve mais impacto para a conscientização, a prática desportiva e os intercâmbios internacionais foram também considerados potenciadores no combate à discriminação.

"Já. Quando o Dani Alves foi vítima de racismo e lhe atiraram uma banana. Nós fizemos uma homenagem. E o Torneio Anti-Racista!!!!"

"Se calhar gozavam com os negros e perceberam que são iguais a nós."

"O futebol funciona bem. O torneio anti-racista foi um espetáculo. Cheio de gente. Toda a gente com mensagens anti-racistas. Foi mesmo fixe."

"O torneio anti-racista... e o torneio Welcome Refugees."

"Falámos sobre direitos humanos, direitos da mulher, e depois fizemos grupos. Não ficámos portugueses com portugueses. Ficámos misturados. Para aprender a conviver uns com os outros. Fizemos vídeos. Para explicar mais ou menos como é que as mulheres são tratadas pelos homens e por toda a gente. Éramos nós, portugueses; franceses e pessoas da Jordânia. Eu gostei muito e ia outra vez. Percebi que há sítios onde as mulheres são mesmo mal tratadas… tipo na Índia, Bangladesh."

Perceções sobre o impacto da educação para os direitos humanos nas atividades da escola

Fomos tentando perceber em que projetos os jovens participaram e quais os temas que foram abordados. Relativamente a atividades e reflexões na escola, os jovens acabaram por fazer comparações a propósito das intervenções no âmbito dos direitos humanos com o projeto Catapulta. Foram vários os jovens que focaram o facto de o trabalho no âmbito da cidadania se centrar na questão dos deveres e não tanto dos direitos:

"Os deveres somos obrigados, e falam mais do que devemos fazer... Por exemplo na escola, em casa é o que se fala mais... só aqui é que falo sobre direitos. Porque as pessoas não cumprem os deveres e depois falam dos direitos que têm. Mas nunca fazem por usufruir dos seus direitos. Não sei se se percebe."

"Olha, na escola. Só se fala dos deveres dos alunos e até os passamos para o caderno em cidadania."

"Cidadania é sobre nós e o mundo! Só percebemos os deveres se compreendermos os direitos. Não é? Lembro-me muito disso quando estou em cidadania."

Tomás (2011) refere que as dinâmicas escolares não estão preparadas para a participação dos jovens, pois estão organizadas para terem predominantemente relações verticais. Contudo, isto não significa que a participação se faça pela ausência de poder ou que os adultos manipulem. É importante salientar as observações:

"Na minha escola primária, na Sé, também havia (assembleias). Mas já não me lembro como eram..."

"E mesmo as crianças, como a minha irmã, começarem desde pequeninas a terem noção de que têm direitos e que mais tarde podem ser mais ativas."

Os jovens percecionam as experiências de participação como uma mais-valia que poderá ter repercussões a curto e longo prazo. Aliás, como referem Fernandes e Tomás (2010: 57), a participação é um direito consagrado na Declaração dos Direitos das Crianças (DDC); a participação é uma ação concertada e promove, de forma efetiva, que os direitos contribuam para a transformação social.

Auto-perceções do impacto da intervenção do Projeto Catapulta

Um dos objetivos é perceber o impacto da Educação para os Direitos Humanos na relação dos jovens com o mundo. Assim, promovemos diálogos com os jovens para compreender que input é que consideraram que a participação no projeto lhes trouxe e à relação deles com o mundo.

"Melhorei o comportamento, passei de ano, ensinou-me a não discriminar. Se não tivesse o projeto não tinha onde aprender."

"Quando fizemos entrevistas a pessoas na rua sobre bullying e o que sabiam sobre isso e como tentavam resolver. As pessoas precisam de saber mais coisas... e, assim, sabem. Por exemplo eu, antes de vir para o projeto, não ligava muito aos direitos humanos nem sabia o que era isso. Nem dava fé das cenas que aconteciam à volta."

"Acho que o projeto já faz e fez muito por nós para sermos ouvidos. Isso é muito importante, mas nós reconhecemos que toda a gente nos ouve e querem a nossa opinião e não fazem nada sem nos ouvir primeiro. Isso já é bastante importante para nós."

"(...) acho que só os jovens que participam num projeto como nós é que são ouvidos para mudar coisas na comunidade. Se não participasse no projeto não tinha espaço para ser ouvida. Temos atividades aqui, como a assembleia, que faz com que nos ouçam e que pensemos juntos no que queremos/podemos fazer."

"No projeto trabalhamos através do apoio ao estudo, de todas as atividades que me ajudam na escola, estão todas direta ou indiretamente ligadas à educação."

"E acho que há muitas atividades que fazemos aqui que têm muito haver com isto... de não discriminar..."

"Por exemplo, o R. era muito machista, ainda continua a ser um bocado, mas acho que depois já começou a perceber que não tinha razão. E acho que percebia bem que a atitude dele machista era errada e nós tínhamos razão. E mudou de ideias e muda ideias. Para mim teve impacto. Aprendi imenso e comecei a pensar mais sobre igualdade de género. Às vezes vou para casa e a minha mãe manda-me fazer as coisas e eu pergunto logo: "e o M? (que é o irmão)."

Os projetos de intervenção comunitária deverão ser agentes potenciadores de mudança, mas também agentes de promoção da conscientização e da autogestão das comunidades. As atividades delineadas pelo projeto tiveram a intenção de funcionar como um todo na vida dos jovens. Compreende-se assim que os impactos poderão ser estruturais a partir do momento em que se vinculam relações pessoais com os jovens, promovendo a sua autonomia e participação.

Memórias do projeto: reflexões finais

O Projeto Catapulta terminou em Dezembro de 2018. Passado este tempo é possível, com a devida distância, avaliar o impacto que o Catapulta teve/tem na vida de alguns jovens. Por isso, contactámos dois dos participantes, que estiveram presentes durante os seis anos de intervenção do projeto, e que foram mudando os seus papéis: Ana Rita Macedo e José Medina. Consideramos que as reflexões deles transmitem o que o Catapulta foi e o impacto que uma metodologia focada na Educação para os Direitos Humanos, no respeito e na igualdade de oportunidades, nas condições criadas para serem escutados, teve nas suas vidas.

Para o José Medina, atualmente com 20 anos de idade, que iniciou a sua participação com 14, o projeto Catapulta transformou e alterou o rumo da sua vida. No início sentia-se um "renega", nas suas palavras, excluído social e culturalmente. Aprendeu a socializar com outros. Para além de todas as reflexões que fez como participante, criou uma relação muito forte com os técnicos de educação social, entre outros participantes do projeto. Foi conhecendo outros jovens em intercâmbios internacionais, em campos de férias e em outros encontros. Esta relação influenciou a sua escolha de carreira profissional e, assim, entrou na área de animação. O projeto também lhe deu a oportunidade de integrar a equipa técnica como Dinamizador Comunitário, percebendo que este trabalho não é sempre fácil mas compensa bastante pela experiência que se adquire. No final da sua formação, no fim do projeto Catapulta, acabou por sentir um vazio. Atualmente está a trabalhar como monitor num outro projeto do Programa Escolhas – Sinergias em Contumil – e por vezes sente que tem momentos de nostalgia de quando era participante no Catapulta.

As memórias da Ana Rita levam-na aos momentos vividos no Catapulta, iniciados em 2013 quando tinha apenas 12 anos. Foi com dificuldade que conteve as lágrimas com saudades dos momentos vividos. Começou por dizer que sente que foi o projeto que a ajudou a pensar na realidade da vida, que não teria desenvolvido as "soft skills" que tem atualmente: comunicação, argumentação/opinião. Define-se também como "youth worker", consciente e lutadora pelos direitos de todas e todos. Percebeu que era mais feminista do que achava, tendo iniciado essa luta em casa pela discussão, constante, sobre divisão de tarefas entre ela e o irmão. Os momentos que a marcaram passaram por atividades como os intercâmbios internacionais, as discussões/debates em torno do racismo / xenofobia / igualdade de género que havia constantemente em momentos informais e de forma descontraída, algumas vezes enquanto se sentavam em torno de uma mesa a fazer os trabalhos da escola.

Quando o espaço do Projeto Catapulta encerrou, sentiu necessidade de ter uma atividade em que pudesse participar e ser ouvida, a necessidade de criar espaços para os outros jovens também terem voz e serem escutados e apoiados nos seus pequenos projetos. Ana Rita criou uma rede de contactos alargada e sente que por ter estado num espaço com tanto dinamismo, não consegue ficar parada. Atualmente está no 2º ano do curso de Direito e fez voluntariado na Erasmus Students Network do Porto.

A perceção do significado de cidadania acontece sobretudo a nível formal, desenhado a partir do modelo de socialização desenvolvido na escola enquanto espaço de construção de competências relacionais, reforçando os valores da comunidade. Da escola espera-se que, para além da formação, se criem condições para um trabalho que partilhe a importância das aprendizagens em contextos informais.

Na verdade, em projetos comunitários como o Catapulta, o conceito de cidadania apareceu como um conceito ativo em que cada jovem tem a possibilidade de desenvolver e construir a sua identidade de forma significativa na relação com os outros. Esta é uma perspetiva que se contrapõe à de uma cidadania moral, política e social em que os jovens são educados para a cidadania e não na cidadania.

A organização social é complexa e paradoxal, e o exercício da participação dos jovens é muitas vezes por eles considerado como utópico. O debate atual sobre cidadania mostra que este conceito é questionado constantemente a partir dos problemas criados pelas novas realidades políticas, sociais e culturais produzidas no mundo globalizado. As novas formas de organização social e de produção, assim como as relações laborais, partilham a existência com estruturas supranacionais que questionam a soberania nacional. No caso de Portugal, aquilo a que chamamos "a crise" traz para a discussão o desemprego, as novas formas de exclusão, como é a caso da precarização do emprego, a pobreza e os novos pobres, a falta de investimento social e educativo, entre outras questões que dificultam o aprofundamento da tolerância e da solidariedade, o que afeta sobretudo os grupos mais vulneráveis, os dos idosos e dos mais novos.

Vázquez (1998) considera que as origens do conceito de cidadania remontam a Aristóteles, que definia cidadão como alguém que participava nos assuntos públicos. A sua identidade cidadã era reconstruída na sua atividade política e os cidadãos consideravam-se a si mesmo como indivíduos que pertenciam a uma determinada sociedade, que cumpriam e obedeciam às leis vigentes. Com o decorrer do tempo, este conceito foi evoluindo para o conceito de cidadão com direitos e deveres. Nas sociedades democráticas, como é o caso de Portugal, a ideia de cidadão não se vincula somente à educação, mas também à formação de cidadãos livres protegidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste sentido, podemos dizer que a educação na cidadania se toma como eixo central à dignidade humana. Tendo isto em consideração, o projeto que damos a conhecer neste artigo é um projeto que desenvolveu com os próprios jovens uma consciência do que é ser cidadão com direito a ter direitos.

Notas

1 BRECHT, Bertold, (2009) *"Poemas"*, Edições ASA, Porto.

2 As citações dos jovens, em *itálico*, foram selecionadas a partir do registo das perceções emitidas pelos jovens participantes no projeto.

Referências bibliográficas

Bader Veit-Michael (2008). *Racismo, etnicidade, cidadania – reflexões sociológicas e filosóficas.* Porto: Edições Afrontamento.

Brecht, B. (2009). *Poemas.* Porto: Edições ASA.

Fernandes, N.; Almeida, T. (2010). *Intervenção com crianças, jovens e famílias – estudos e práticas*, Coimbra: Almedina.

Gohn, M. G. (2010). *"Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais"*. São Paulo: Cortez Editora.

Landsdown, G. (1994). "Children's Rights",in Berry Mayall (orgs) *Children's Childhood's: Observed and Experienced.* Londres: Falmer Press

Santos, Boaventura S. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R., (2008). "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade e Culturas* n.º 26, 133-147.

Stoer, Stephen R.,., (2005). *A diferença somos nós – A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Porto: Edições Afrontamento.

Vázquez, P. G. (1998). Educación ciudadana e convivencia democrática. *Revista Interuniversitária Pedagogia Social*, 119-134.

Recensões

A criança na literatura

Cinco Reis de Gente

de Aquilino Ribeiro (1948)

Jorge Ferreira Paiva
Educador Social, Agrupamento de Escolas de Valbom
Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto

O romance de Aquilino Ribeiro "Cinco Reis de Gente" é uma publicação de 1948 que rememora episódios da infância e adolescência como processo de intervenção e transformação estética em que a delicadeza da narrativa e a fulguração verbal evocam e ao mesmo tempo dissimulam, sem desfigurar a realidade daquela época, os seus passos mais significativos.
Uma obra que nos leva ao mundo rural da Beira serrana, produzindo diferentes olhares informativos sobre o processo educativo moldado nas evocações da infância e fazendo-nos aderir e compreender uma época em que a escola aparece como espaço de aprendizagem somente para algumas crianças. O modo de socialização escolar só vem a ser dominante na sociedade contemporânea e é durante o século XIX que a educação se vai tornando sinónimo de escolarização.

A ação caracterizada pela presença de Amadeu (narrador) é descrita através de uma sucessão de acontecimentos em que a sua intervenção, não intencional, se inscreve numa lógica de enunciação de factos e ações com encadeamento cronológico e causal, na medida em que resultam sempre umas das outras.
Ao longo do texto vai sendo cada vez mais percetível um processo de mudança em que o modelo escolar se vai impondo às anteriores formas tradicionais de aprendizagem (o ensino caseiro e os mestres), tornando mais acentuada a separação entre o universo da Escola e a vida, uma realidade que marcou fortemente as pedagogias oficiais na primeira metade do século XX. Este distanciamento contrasta, aparentemente, com um dos aspetos que mais caracterizam o tempo que atravessamos, nomeadamente no que concerne à multidimensionalidade da educação informal, omnipresente nos vários domínios da vida social. Como dizia António Nóvoa, *"o mundo transformou-se numa gigantesca sala de aula".*

Toda a ação decorre em meados do século XX, anos 1940, numa altura em que os mestres das

primeiras letras já haviam sido substituídos pelos professores da instrução primária.
O protagonista da história conheceu duas professoras: uma privilegiava as aprendizagens e as situações da vida quotidiana – capitalizando experiências individuais através da valorização do quotidiano, incluindo os afetos –, enquanto a outra professora ignorava a dimensão pessoal e social das crianças, cingindo-se à transmissão dos conteúdos (das matérias). Esta dualidade de perspetivas parece manter, até certo ponto, uma atualidade nas discussões contemporâneas em torno da formação de professores e educadores/as e ainda das metodologias de trabalho em sala de aula.

> *(…) Com a ponta do lápis, a D. Letícia ia calcorreando e deliberando as linhas do trecho que marcara para a leitura. Eu repetia a cantilena sem me dar, sequer ao incómodo de identificar as palavras (…). Ela não tinha paciência (…) de modo que chegados ao fim do livro, sabíamos de cor, mas éramos incapazes de ler corretamente, (p.85).*

Trata-se, claramente, de um processo mecânico de aprendizagem. Já nessa altura as crianças não aprendiam a refletir sobre a realidade, antes aprendiam a assimilar o que outros já haviam pensado por elas, o que Paulo Freire designa por "conceção bancária da educação".

Para Amadeu, como para muitos dos seus colegas, a sua infância só recuperava direitos de cidadania nas idas e vindas da escola e nos intervalos entre as aulas, os únicos momentos em que lhes era permitido brincar e recuperar da opressão dos tempos letivos. Era exatamente esse tempo das brincadeiras com Maria Lóia, com quem Amadeu reencontrava uma réstia da liberdade da infância. O tempo de um legado mais duradoiro: *As tardes dos dias grandes passados pelos caminhos da lei da natureza inscreveram-se indelevelmente no curso da minha vida* (p.95).

Esta narrativa espelha a vida de muitas crianças que, na(s) escola(s), são obrigadas a permanecer numa sala, quietas e caladas, reproduzindo o que ouvem, sem serem ouvidas, cumprindo tarefas que nem sempre compreendem, habituando-se à submissão que as torna insubmissas, reprimidas. Esta lógica de ensino, em nada contribui para alguns dos principais objetivos da educação: descoberta do mundo com outros, desenvolvimento da curiosidade e criatividade, descoberta, reflexão crítica, solidariedade, construção de processos de colaboração e da partilha. São estes processos que as crianças desenvolvem, nos primeiros anos, na interação com o mundo e que, chegados à escola, enfrentam um sistema educativo que as inibe e as desvaloriza.
E, por isso, impacientes, aguardam pelo som que os liberta desse confinamento, o som da liberdade, ainda que por escassos minutos, lhes permite brincar, serem felizes e aprender outras coisas de diferentes modos, porventura, mais importantes do que alguns dos conteúdos escolares.

Se hoje, numa sociedade democrática, não concebemos a denegação dos direitos fundamentais de cidadania, de participação e de desenvolvimento, aos cidadãos adultos, impedimos com relativa facilidade que as crianças exerçam esses direitos nas diversas esferas da sua vida. E a escola é a instituição que mais reiteradamente veda esses direitos.

Alguns adultos esquecem-se (ou não têm em consideração) que as crianças têm direitos.
E, por isso, negligenciam o papel fundamental da educação que é, sobretudo, emancipatório.
Os educadores (pais/encarregados de educação, professores, educadores sociais ou outros), devem refletir sobre as práticas assentes no autoritarismo e na hierarquia,

na medida em que estas dificultam o desenvolvimento da autonomia e assim, a descoberta do mundo.

As crianças e jovens no seu papel de alunos/as, desenvolvem as suas próprias culturas brincando e interagindo com outros, fazem as suas próprias descobertas, socializam umas com as outras e por isso são mais livres, crescem de forma mais saudável e com mais bem-estar. Neste sentido, Amadeu, criado ao ar livre, representa em certa medida um símbolo de muitos jovens que, como ele, foram/são enclausurados com o objetivo de serem socializados (domados). Jovens que entregando-se ao sonho, não têm lugar na escola, o que torna este romance de Aquilino Ribeiro de grande atualidade e de fundamental leitura para qualquer educador/social.

Mais trezentos e trinta e três grandes beijos para o Pina

O Têpluquê e Outras Histórias
de Manuel António Pina (1976)

José Soeiro
Sociólogo

Às vezes, é quando somos adultos que a infância se torna um lugar desejado. Ou um lugar imaginário que queremos visitar. Na vontade desse lugar, há um misto de saudade, de memória inventada e de reencontro connosco próprios. Para mim, esse lugar é habitado por seres particulares. Nele mora um escaravelho contador de histórias, apressado e capaz de virar ao contrário qualquer pensamento. Uma bicha de sete cabeças, que gasta um dinheirão em chapéus e que, com tanta cabeça a pensar coisas diferentes, nunca consegue tomar decisões. Nesse lugar moram bruxas más que às vezes são boas e fadas que não o são – e uma menina que não quer sair da barriga da mãe. É também nesse lugar que as consoantes, organizadas contra os privilégios das vogais e contra a desigualdade da ordem alfabética, fizeram uma "revolução das letras". Nesse lugar encantado, há gigões e anantes e há um menino cujo defeito de pronúncia tinha a virtude de lhe encaramelar a língua – porque trocava o tê pelo quê.

O Têpluquê é provavelmente o livro que li mais vezes na vida. E que mais vezes ofereci a outras pessoas. De cada vez que lá volto, mais gosto dele. Sempre que o vejo numa livraria, quero trazê-lo para casa, mesmo quando já tenho aquela edição. Acho que me apetece trazê-lo antes que esgote, para dar a outras pessoas. Não é um livro apenas para "se ler às crianças". É um livro para toda a gente que não queira esquecer-se de que há escaravelhos que podem contar-nos histórias.

As palavras do Pina, os seus trocadilhos e jogos de palavras, as suas personagens surpreendentes, as coisas que ele nos mostra que acontecem dentro de nós e que ninguém mais sabe (ou será que sabe?), os raciocínios com uma lógica própria que nos fazem rir por dentro (como o escaravelho que está a crescer mesmo

ficando mais baixo, porque está a ficar cada vez mais e não cada vez menos; ou os animais que existem dentro de certas palavras) – tudo isso faz parte da minha infância. Mas também do meu presente – e de forma não menos intensa.

O próprio Pina é agora, na minha cabeça, uma dessas personagens que habitam o meu imaginário. Quando o vejo, se fecho os olhos, acho que a pessoa que está dentro desse escuro é um misto das recordações vividas e das palavras que eu li só depois. Dessas recordações faz parte a pessoa que chegava sempre depois do combinado (por isso os amigos fundaram o "clube das pessoas que continuam à espera do pina") e que podia ficar muitas horas a contar histórias, a lembrar-se de livros e de pensamentos, a conversar (o que ajudava muito a que eu não quisesse ir para a cama sempre que ele ia lá a casa). Lembro-me de acordar de manhã para ir para a escola e ele ainda estar lá, à conversa. Depois, quando eu já era grande e já saía à noite pelo meu próprio pé, via-o por vezes na sua tertúlia no café Convívio. Acho que só mais tarde percebi que era aquele mesmo Pina quem tinha escrito as músicas todas que eu cantava nos Gambozinos. E que, também por isso, estava ainda mais presente na minha vida do que eu sabia.

O Têpluquê começa com "um poema à Ana, no dia dos seus anos". Mas o meu começa, antes disso, com "três grandes beijos, três grandes abraços e mais trezentos e trinta e três grandes beijos e trezentos e trinta e três grandes abraços". Tantos quantos os que eu hoje daria ao Pina..

6