

JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN

**A SOCIALIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO:
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

RECIFE – PE

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN

**A SOCIALIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO:
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Silke Weber.

RECIFE – PE

2006

Benzaquen, Júlia Figueredo

A socialização para cooperação : uma análise de práticas de educação não-formal / Júlia Figueredo Benzaquen. – Recife : O Autor, 2006. xi, 137 folhas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2006.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Sociologia educacional – Socialização – Desenvolvimento moral. 2. Educação não-formal – Programa de Animação Cultural – Relação de cooperação. 3. Educação popular em escolas – Animadores culturais – Relação com as crianças. I. Título.

316.314.5
303.32

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
BC2006-287

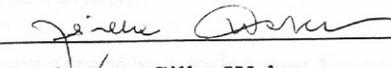
JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN

**A SOCIALIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO:
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

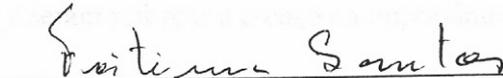
Banca Examinadora:

Orientadora:


Prof. Dra. Silke Weber

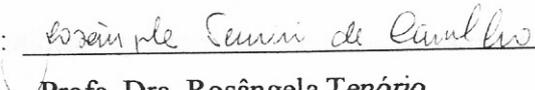
Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPE

Membro externo:


Prof. Dra. Fátima Santos

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFPE

Membro externo:


Prof. Dra. Rosângela Tenório

Centro de Educação/UFPE

Recife, 23/02/2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais: Abraham e Lúcia, exemplos de existências, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram. A Del e a Titá, queridas mães acolhedoras. A Guilherme, irmão querido, companheiro de todas as horas e para toda a vida. E a Rodrigo companheiro amado, com quem aprendo a arte de ser feliz a dois.

Aos amigos e companheiros do curso de Ciências Sociais, que se tornaram companheiros de vida: Camila, Gabriella, Henrique e Normando.

Aos colegas do mestrado, pelos encontros e desencontros e pelo tanto que aprendemos juntos.

Aos professores do PPGS, em especial a orientadora Professora Silke Weber, que para mim é um referencial. As ricas contribuições de Silke foram fundamentais na construção da dissertação.

Agradeço também a todos que fazem parte do Programa de Animação Cultural que foram bastante receptivos. Um agradecimento especial ao AC e às crianças do grupo observado que me fizeram reforçar a crença na importância da cooperação como construção de laços coletivos capazes de gerar mudanças sociais.

Agradeço a todos que fazem parte da construção da Escola de Formação de Educadores Sociais, que colaboraram para as idéias de economia solidária e educação popular aqui discutidas. Agradeço por essa iniciativa estar me propiciando tantas reflexões e transformações.

A CAPES por garantir os subsídios materiais para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A questão principal desta pesquisa é: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo. Assumindo as discussões da dicotomia *comunidade* e *sociedade*, do crescente processo de individualização, do individualismo característico do contexto capitalista e das teorias da socialização, fazemos um estudo de caso em um grupo cultural do Programa de Animação Cultural (PAC). Partimos do pressuposto de que a economia solidária, prática baseada na solidariedade, e a educação popular se apresentam como espaços potenciais para a socialização do valor cooperativo. O contexto do nosso caso é apresentado a partir da sua história, estrutura e objetivos, das atividades de capacitação para os educadores não-formais, da escola na qual o grupo está inserido e do grupo em si. Nossa atenção está voltada para a cooperação, ou seja, ao fazer junto, e ao valor cooperativo, que se aproxima da idéia de solidariedade, implicando empatia e comprometimento com o outro. Através de observação participante, entrevistas e análise documental fazemos uma descrição etnográfica utilizando alguns indicadores de práticas cooperativas, como por exemplo: atividades realizadas em grupo e estímulo de respeito ao outro. O Animador Cultural do grupo propiciou oportunidades de socialização do valor cooperativo, mas por sua identificação com o papel do professor, ele falou mais sobre as práticas cooperativas do que oportunizou momentos de vivência delas. Este estudo permitiu aprofundar a compreensão de mecanismos de socialização do valor cooperativo na educação não-formal e ao mesmo tempo perceber a presença de valores societários individualistas, como obstáculo a considerar.

Palavras-chave: Socialização. Cooperação. Educação não-formal.

ABSTRACT

The main question that this study intends to answer is: which are and how are developed practices of non-formal education that socialize the cooperative value. The dichotomy community and society, the increasing process of individualization, the characteristic individualism of the capitalist context and the theories of socialization, help us to make a case study in a cultural group of the “Programa de Animação Cultural” (PAC). The solidary economy, which is based in solidarity, and the popular education are perceived as potential spaces for the socialization of the cooperative value. The context of our case is presented from its history, structure and objectives, from the activities of qualification for the non-formal educators, and from the school in which the group is inserted and the group itself. Our attention is come back toward to the cooperation, doing together, and to the cooperative value, which approaches to the solidarity idea, implying a commitment with the other. Through participant observation, interviews and documentary analysis we make an ethnographic description, we construct some pointers of cooperatives practices, as: activities carried through in group and stimulation of respect to the other. The educator of the group propitiated chances of socialization of the cooperative value, but for his understanding of the role that a teacher must play, he said more about the cooperatives practices than offered moments of experience them. This study allowed to deep the understanding of mechanisms of socialization of the cooperative value in the non-formal education and at the same time to perceive the presence of individualistic values, as obstacle to consider.

Keywords: Socialization. Cooperation. Non-formal education.

RÉSUMÉ

La question principale à laquelle cette étude cherche à répondre est : quelles sont et comment se déroulent les pratiques d'éducation non-formelle qui socialisent la valeur coopérative. Les débats sur la dichotomie communauté et société, le processus croissant d'individualisation, l'individualisme caractéristique du contexte capitaliste et les théories de socialisation sont importants pour l'étude de cas d'un groupe culturel du "Programa de Animação Cultural" (PAC) que nous faisons ici. Nous sommes partis du présupposé que l'économie solidaire, pratique fondée sur la solidarité, et l'éducation populaire constituent des espaces potentiels pour la socialisation de la valeur coopérative. Nous insérons le cas étudié dans son contexte en présentant aussi bien son histoire, sa structure et ses objectifs que les activités de qualification proposées aux éducateurs non-formels, l'école dans laquelle le groupe est inséré et le groupe lui-même. Notre attention se porte sur la coopération, c'est-à-dire ce qui est réalisé ensemble, et sur la valeur coopérative, celle qui se rapproche de l'idée de solidarité, ce qui implique empathie et engagement avec l'autre. L'observation participative, les entretiens, l'histoire de vie et l'analyse documentaire nous ont permis de faire une description ethnographique en utilisant quelques indicateurs des pratiques coopératives, comme par exemple: les activités réalisées en groupe et la stimulation du respect à l'autre. Nous avons donc observé que l'animateur culturel favorise la socialisation de la valeur coopérative, mais de par son identification au rôle de professeur, il parle davantage des pratiques coopératives aux dépens des expériences concrètes de coopération. Cette étude permet en même temps d'approfondir la compréhension des mécanismes de socialisation de la valeur coopérative dans l'éducation non-formelle et de percevoir la présence des valeurs individualistes, un important obstacle à sa réussite.

Mots-clés: Socialisation. Coopération. Éducation non-formelle.

SUMÁRIO

| | |
|---|---------|
| Apresentação | X |
| <u>Para começar</u> | 01 |
| PARTE I – REFLEXÕES SOBRE O JÁ DITO | |
| <u>Capítulo 1 – O social e o individual</u> | |
| 1.1 <u>Comunidade e sociedade</u> | 06 |
| 1.2 <u>Individualização e individualismo</u> | 12 |
| 1.3 <u>Socialização</u> | 17 |
| 1.4 <u>Desenvolvimento moral</u> | 22 |
| <u>Capítulo 2 – Cooperação e Educação</u> | |
| 2.1 <u>Cooperação</u> | 27 |
| 2.2 <u>Participação em práticas cooperativas: o exemplo da economia solidária</u> | 32 |
| 2.3 <u>Escola e educação popular</u> | 35 |
| 2.4 <u>Educação não-formal</u> | 40 |
| <u>ELO ENTRE O DITO E O QUE VIMOS</u> | |
| <u>Capítulo 3 – A construção do que vimos</u> | 43 |
| PARTE II – O QUE VIMOS | |
| <u>Capítulo 4 – O Programa</u> | |
| <u>4.1 O Programa de Animação Cultural</u> | |
| 4.1.1 <u>História do Programa de Animação Cultural</u> | 54 |
| 4.1.2 <u>Estrutura e funcionamento da Gerência de Animação Cultural</u> | 56 |
| 4.1.3 <u>Os Animadores Culturais</u> | 59 |
| 4.1.4 <u>O Programa de Animação Cultural e o Escola Aberta</u> | 63 |
| 4.1.5 <u>Considerações sobre o Programa de Animação Cultural</u> | 65 |
| 4.2 <u>Algumas experiências</u> | |
| 4.2.1 <u>Nossa experiência</u> | 72 |
| 4.2.2 <u>Chegando ao caso</u> | 73 |
| <u>Capítulo 5 – O grupo</u> | |
| 5.1 <u>A escola</u> | 78 |
| 5.2 <u>O grupo</u> | 84 |
| <u>Capítulo 6 – Mecanismos de socialização do valor cooperativo</u> | |
| 6.1 <u>Da Gerência de Animação Cultural ao Animador Cultural</u> | 96 |
| 6.2 <u>Do Animador Cultural às crianças</u> | 102 |
| 6.3 <u>Entre as crianças</u> | 114 |
| <u>Conclusões</u> | 119 |

| | |
|--|-----|
| <u>Referências bibliográficas</u> | 123 |
| <u>Anexos</u> | |
| <u>I – Roteiro das entrevistas</u> | 128 |
| <u>II – Entrevista profunda</u> | 134 |
| <u>III – Lista de documentos analisados</u> | 135 |

Apresentação

“*A união faz a força*” e “*todos juntos somos fortes*” são idéias disseminadas no senso comum, que reforçam a importância da cooperação. O interesse pela cooperação teve origem na constatação, com base em observações não sistemáticas da realidade, que a sociedade capitalista privilegia o individualismo, relegando assim o espaço da cooperação, ou seja, do fazer em conjunto com fins a um objetivo comum.

Temos o interesse de estudar como certos espaços educacionais desenvolvem nas crianças a cooperação como um valor. Escolhemos como referência empírica do problema a educação não-formal, ou seja, não escolar, porém intencional. A educação não-formal foi escolhida por ser um espaço que tem uma grande possibilidade de desenvolver atividades coletivas, as quais pressupõem o valor cooperativo e o constroem.

A prática específica de educação não-formal que será aqui analisada faz parte do Programa de Animação Cultural (PAC), que está sob a responsabilidade da Secretária de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife. É importante destacar que, além de ser uma política pública, o PAC possui uma história de contestação da ordem capitalista, e tem expressamente como um de seus objetivos “*o cultivo de relações solidárias*”, o que consideramos bastante próximo de uma intenção de socialização do valor cooperativo.

Entre julho e dezembro de 2003 fizemos parte de tal programa, na condição de animadora cultural em uma Escola Municipal. Esta experiência nos ajudou na pesquisa agora feita de forma mais distanciada e mais acurada. Aqui não discutiremos o PAC como um todo, mas nos centraremos em uma experiência, em um caso, na animação cultural desenvolvida em uma escola.

Assim, por intermédio da observação pretendemos com este trabalho responder a nossa questão principal: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo. Dessa forma estamos assumindo que algumas práticas têm sucesso na construção do valor cooperativo.

A preocupação expressa na questão se refere ao processo, à socialização que as crianças submetidas a este tipo específico de educação passam. O resultado destas práticas, se realmente as crianças desenvolvem o valor cooperativo, não é o interesse aqui, visto que não é porque às atividades culturais se adicionam conteúdos ou valores, como a cooperação, que a criança vai incorporá-los. Uma análise dos resultados deste tipo de prática requer um tempo infinitamente maior de pesquisa em relação ao que dispúnhamos.

Mesmo não sendo do nosso interesse os resultados da socialização para cooperação, o presente trabalho, que possui um caráter descritivo-analítico, também pretende ser propositivo no sentido de estimular práticas de socialização da cooperação. Reconhecemos os limites da educação não-formal, mas é necessário destacar que a socialização para cooperação tem efeitos imediatos e práticos bastante positivos. Nas atividades cooperativas, as crianças se divertem e ninguém se sente excluído, além do esforço para a obtenção da meta do grupo e não individual. Por esses motivos, acreditamos que a frequência e a sistematização de atividades cooperativas, no mínimo, despertam para a idéia de que é possível a organização coletiva na busca de fins coletivos, portanto a incentivamos.

Para começar

O que significa socializar para cooperação? Para responder a esta pergunta é necessário especificar o que entendemos por socialização e por cooperação. Socialização é um processo de construção e sedimentação das normas sociais. Cooperação é quando dois ou mais agentes fazem algo juntos no sentido a atingir um objetivo comum. Assim, socializar para cooperação é tornar os indivíduos capazes de desenvolver atividades cooperativamente.

Para a nossa pesquisa, a cooperação será discutida como um valor moral, o valor cooperativo. Então, o que pretendemos estudar são os mecanismos de socialização, que favorecem a prática cooperativa e assim estimam o valor cooperativo. Quando falamos de valor cooperativo estamos ampliando o conceito de cooperação, ou seja, o mero fazer junto, para algo que implica princípios éticos¹. Neste sentido o valor cooperativo se aproxima à idéia de solidariedade². A empatia pelo outro e a promoção do bem-viver³ são elementos constituintes da solidariedade.

No decorrer do texto falamos de socialização **do** valor cooperativo e de socialização **para** cooperação, no primeiro caso nos referimos aos mecanismos de socialização deste valor e no segundo caso expressamos uma meta, uma intenção de desenvolver o espírito cooperativo. É nesta medida que o presente estudo é descritivo-analítico, quando especifica algumas práticas de socialização **do** valor cooperativo, mas

¹ Princípios éticos são algo mais profundo, que sugerem comprometimento, uma tomada de posição crítica e política, implicam em uma prática ética. Devemos estar atentos que estaremos analisando uma experiência com crianças que ainda não possuem princípios éticos sedimentados, mas que os estão construindo.

² Segundo o dicionário, solidariedade: “1. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes. 2. “Apoio a causa, princípio, etc., de outrem. 3. Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, dum nação ou da humanidade” (Ferreira, 1993:511). Destacamos o terceiro significado.

³ Bem-viver é um conceito da economia solidária. A economia solidária visa à produção e ao consumo capaz de sustentar o bem-viver de consumidores e produtores, integrando-se harmoniosamente os ecossistemas ambiental, social e subjetivo. Neste sentido bem-viver envolve a promoção da justiça social para todos, garantindo a singularidade das pessoas. O bem-viver substitui o conceito de bem-estar, que é criticado por estar vinculado à social democracia. Ver Mance (2000).

também é propositivo, ao defender a socialização **para** cooperação⁴.

O conceito de cooperação é essencial para a Sociologia, na medida que a cooperação é uma forma de interação social, na qual os indivíduos se empenham na obtenção de um fim coletivo e comum, sendo assim imprescindível na constituição da maioria dos grupos sociais. Esta pesquisa, apesar de ser essencialmente sociológica dialoga com outras áreas das ciências humanas, mais fortemente com a Psicologia Social e com a Educação.

A Psicologia Social nos serve ao trabalhar o conceito de socialização. Utilizamos também a Psicologia do Desenvolvimento ao tentar entender o desenvolvimento moral. Assim, a Psicologia nos ajuda ao demonstrar os mecanismos de possível construção e sedimentação do valor cooperativo. As teorias de Educação são fundamentais ao nos proporcionarem os conceitos de educação não-formal e o de educação popular. Caracterizamos o PAC, o nosso campo⁵ de pesquisa, como um espaço de educação não-formal. A educação popular é importante por conter ideais de transformação social que consideramos essenciais para uma educação que visa o valor cooperativo, no sentido de se contrapor à ordem vigente.

No decorrer do texto trazemos ainda discussões próprias da Ciência Política (a participação nas práticas cooperativas atuais e o PAC como uma política pública), da Economia (a Economia Solidária, como importante alternativa ao sistema capitalista, além de incentivadora da socialização da cooperação) e da Antropologia (a etnografia, o método que utilizamos). Assim, enfrentamos o desafio de desenvolver o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar⁶.

⁴ Alguns estudos desenvolvidos na Espanha tratam da “educação para solidariedade”. Ver Sequeiros (2000), Paniego e Llopis (1994), Sáez (1995) e Mardones (1994).

⁵ Campo, segundo Minayo (1993:105), “*é o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação*”.

⁶ A descoberta de mediações, que conectam saberes diferentes sobre um mesmo fenômeno, desvenda conexões da realidade complexa. A discussão sobre interdisciplinaridade e complexidade é extremamente atual.

A pesquisa tem suas bases na Sociologia e insere-se na tradição sociológica que tenta entender a formação mútua das duas entidades chave da sociologia: o indivíduo e a sociedade. A dicotomia indivíduo/ sociedade, tão presente nos debates sociológicos, atualmente mais debatida nos termos agência e estrutura, é aqui discutida no sentido de uma superação deste paradoxo a favor de uma conceituação relacional dos termos.

É nesse sentido, que Alexander (1987) fala do “novo movimento teórico”:

“(...) a unilateralidade gerou contradições tanto na tradição micro como na macro. Foi, aliás com vistas a escapar a essas dificuldades que uma geração mais jovem de sociólogos formulou um programa de trabalho de natureza inteiramente diversa. Persistem entre eles desacordos fundamentais, mas há um princípio fundante em relação ao qual todos estão de acordo: a micro e a macroteoria são igualmente insatisfatórias; ação e estrutura precisam ser agora articuladas (...) o que está na ordem do dia é mais propriamente uma teoria que busque a síntese do que uma que insista na polêmica”(p.5).

Os conceitos de socialização e de individualização, que serão fundamentais para a nossa discussão teórica, se confundem justamente por essa imbricação entre indivíduo e sociedade. A dicotomia também desaparece desde que o interesse não é polarizar e sim equilibrar. Neste sentido, o individualismo exacerbado que leva ao egoísmo e o coletivismo cego que suprime as individualidades são refutados em favor de uma cooperação refletida, onde os indivíduos se realizam na relação com o outro.

Assim, é uma ilusão afirmar que a cooperação pressupõe harmonia. A cooperação não é a ausência de conflito, mas sim a possibilidade de fazer em conjunto, é a tentativa de um consenso. O consenso pressupõe diferenças, que são negociadas, muitas vezes de maneira conflituosa, em prol do objetivo em comum⁷.

A relação entre indivíduo e sociedade também está presente nos estudos educacionais. Durkheim (1972;1922) diz que a educação individualiza ao socializar. A educação depende da sociedade na qual está inserida, a educação forma indivíduos para

⁷ Na tentativa de se alcançar o consenso pode-se cair na armadilha da “ditadura da maioria”, então é preciso estar atento para que o consenso não seja alcançado à custa de uma minoria.

a sociedade, mas isso não significa dizer que o social se sobrepõe às diferenças individuais, pelo contrário, o particular é importante para se estabelecer o meio de socialização e através desta socialização o indivíduo se forma como único (Foucault, 1972).

Aprofundando a relação entre indivíduo e sociedade, chegamos aos estudos da Psicologia Social. A Psicologia Social, extremamente relevante para os estudos sociológicos, se caracteriza, segundo Moscovici (1985), como o estudo do conflito entre indivíduo e sociedade. O mesmo autor trabalha com os conceitos de *sociedade de dentro* e *sociedade de fora*, o que significa dizer que o indivíduo interioriza a sociedade de uma determinada maneira (a *sociedade de dentro*), e a *sociedade de fora* seria como o mundo social é.

Para a Sociologia da Educação, a preocupação com as formas de socialização, ou seja, com a maneira pela qual a *sociedade de fora* influencia a formação da *sociedade de dentro* tem um papel central. O presente estudo pretende analisar possíveis maneiras de socializar o valor cooperativo, no âmbito da educação não-formal.

Assim, através da compreensão da interdependência entre social e individual, o nosso trabalho tem o objetivo de contribuir para os estudos sobre a educação não-formal. As pesquisas sobre educação não-formal⁸ são escassas⁹, e ainda mais os estudos sobre cooperação na educação não-formal¹⁰, o que reitera a relevância desta dissertação.

⁸ Especificamente sobre educação não-formal, só encontramos o trabalho de Simson, Park e Fernandes (2001), que é uma coleção de artigos sobre o tema; a revista “Ciência e Cultura” da SBPC (2005) que traz como tema principal a educação não-formal e que está direcionada para a educação não-formal de ciências; e o estudo de Maria da Glória Gohn (1999) que fala do impacto da educação não-formal sobre o associativismo do terceiro setor.

⁹ O levantamento da produção sociológica no campo educativo brasileiro revela a variedade temática dos estudos e a prevalência das abordagens dos processos educativos formais (política educacional, ensino nos diversos níveis, universidades, formação dos profissionais do ensino, currículo, avaliação da aprendizagem, livro didático, etc.). Para um maior detalhamento no tema ver Weber (1992).

¹⁰ Em nível internacional, além dos estudos espanhóis de educação para solidariedade já citados, existe também o Movimento de Cooperação Educativa (MCE) italiano, que se inspirou originariamente na proposta pedagógica formulada por Celestin Freinet, onde a concepção de cooperação está intimamente ligada ao de alteridade. “Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas

A dissertação está estruturada em duas partes, tendo um elo entre elas. A primeira parte é uma reflexão sobre conceitos que nos serão úteis na segunda parte. Estudamos as teorias existentes, o já dito, e utilizando as idéias dos teóricos construímos o nosso referencial teórico. Essa primeira parte está dividida em dois capítulos: 1) o social e o individual; 2) cooperação e educação. No primeiro capítulo discutimos os conceitos de individualização e socialização. No segundo conceituamos cooperação, falamos das práticas da economia solidária, que são exemplos de práticas cooperativas e por fim analisamos os conceitos de educação não-formal e de educação popular.

O elo é a nossa metodologia, que tem a função de tornar coerente o diálogo entre a teoria e o empírico. O elo explicita a forma que construímos aquilo que vimos, a partir das reflexões do que já foi dito a respeito. O que vimos, a nossa segunda parte, está dividido em três capítulos: 4) o programa, 5) o grupo e 6) mecanismos de socialização do valor cooperativo. Assim o quarto capítulo fala da história, da estrutura e dos objetivos do Programa de Animação Cultural (PAC), além de explicitar a forma pela qual escolhemos o nosso caso. O quinto capítulo está dedicado à análise do contexto em que o grupo está inserido. Por fim, no sexto capítulo, detalhamos as práticas que socializam o valor cooperativo, subdividindo essa seção de acordo com os níveis em que estas práticas se desenvolvem.

não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia do sujeito baseada no reconhecimento da relação como lugar do educar: estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa, que decide desenvolver modos de relação não competitivos. Cooperação significa ter em conta sujeitos diferentes” (Bonfigli e Spadoro *apud* Fleuri, 1998:90). É importante citar também os teóricos da “pedagogia socialista”, como Makarenko (ver Capriles, 1989) e Pistrak (1981), que discutiram a questão da cooperação na educação.

PARTE I – REFLEXÕES SOBRE O JÁ DITO

Capítulo 1 – O social e o individual

1.1 Comunidade e sociedade

As relações de cooperação dependem da forma pela qual os indivíduos são socializados. A maneira pela qual a sociedade se estrutura e funciona influencia a socialização. Neste sentido, é importante compreender o contexto mais amplo no qual a presente pesquisa está inserida. Para isso, achamos importante falar da dicotomia *comunidade e sociedade*, que aparece, mesmo indiretamente, nas teorias dos clássicos da Sociologia¹¹. Isto se justifica, uma vez que essa oposição revela duas formas de organização social, que correspondem a posturas mais cooperativas e posturas mais competitivas respectivamente. Assim, ao discutir a dicotomia, adquirimos ferramentas para melhor definir o nosso contexto e o nosso objeto que é a cooperação.

Foi Tönnies que introduziu na Sociologia a dicotomia *comunidade e sociedade*, em seu livro de mesmo nome. Segundo Tönnies (1947; 1905), na *comunidade* as pessoas se encontram unidas por laços naturais e espontâneos, bem como por objetivos comuns que transcenderiam os interesses particulares de cada um. Quanto às coletividades onde predominam as relações societárias, isto é *sociedade*, se caracterizariam pelo alto grau de individualismo, competitividade ou, pelo menos, indiferença ou impessoalidade entre seus membros.

Tönnies demonstra uma visível preferência pela *comunidade* ao ressaltar apenas seus aspectos positivos e ao enfatizar os aspectos negativos da *sociedade*. A

¹¹ Os clássicos, estudando o surgimento da sociedade capitalista, utilizam conceitos de possível aproximação com as idéias de *comunidade e sociedade*. Estes conceitos nos dão algumas pistas a respeito dos motivos da exacerbação do individualismo na sociedade capitalista moderna.

comunidade seria o lugar da confiança e da intimidade, já a sociedade o lugar daquilo que é público e anônimo.

“A teoria da sociedade constrói um círculo de homens que, como na comunidade, convivem pacificamente, mas não estão unidos e sim essencialmente separados; enquanto a comunidade permanece unida apesar de todas as separações, a sociedade permanece separada apesar de todas as uniões” (Tönnies, 1947:65).

O autor considera a *comunidade* como um organismo vivo e a *sociedade* como um agregado mecânico e artificial. *Comunidade* é a vida em comum duradoura e autêntica; *sociedade* é só uma vida em comum passageira e aparente. A *comunidade* corresponde ao real que é orgânico, pois só pode ser concebido em sua engrenagem com a realidade total, que determina a sua condição e seus movimentos. Já na *sociedade*, que é artificial, cada um se importa apenas consigo mesmo e está em tensão com os demais (Tönnies, 1947).

Tönnies tenta aplicar os seus conceitos de *comunidade* e *sociedade* à evolução histórica do Ocidente. Progressivamente as relações societárias foram substituindo as comunitárias. O individualismo começa a se exprimir na crescente comercialização das relações. A sociedade dissolve progressivamente os laços comunitários e segue, cada vez mais, seu próprio princípio. Do ponto de vista econômico a sociedade dá prioridade ao comércio, ao mercado e à competição.

Weber, de certa forma, reforça a idéia de que o capitalismo, sistema econômico que caracteriza a modernidade Ocidental, se especifica por uma crescente racionalização, que seria definida basicamente por relações *societais*. Durante a modernidade, fatos históricos levaram a uma crescente racionalização das esferas econômica, social e jurídica. Essa racionalização significa uma adequação dos meios para a obtenção de determinados fins, significa o cálculo, o controle, a projeção (Weber 2001).

Weber (1977,1922: 33 e 317) ao invés de falar de *comunidade* e *sociedade*, fala de *comunização* (que seria uma comunhão de caráter emotivo) e *socialização* (uma associação). *Comunização*, segundo Weber, é a relação social que se baseia no sentimento subjetivo dos participantes de pertencerem a um mesmo todo, originando-se tal sentimento, seja na tradição, seja na afetividade. Já a *socialização* (não o processo de socialização que discutiremos mais adiante, mas as relações societárias) seria a relação social baseada num ajuste de interesses motivada racionalmente.

Weber avança com relação a Tönnies quando admite que relações societárias e comunitárias podem existir lado a lado.

“Assim, qualquer relação ‘societária’ que se desenvolve por um longo período tende a fazer nascer valores sentimentais característicos da relação comunitária (Weber toma como exemplo os casos de partilha da mesma unidade militar, da mesma sala de aula ou da mesma oficina); inversamente, uma relação predominantemente comunitária pode ser orientada, em parte, no sentido de uma racionalidade resultante da vontade de todos ou de partes dos seus membros (Weber cita o exemplo da família ‘explorada como socialização societária em certas ocasiões por alguns dos seus membros’)” (Dubar, 1997:89).

Seguindo essa idéia, Weber defende que a *comunização* e a *socialização* são processos dinâmicos de instauração de relações sociais orientadas por mecanismos diferentes.

Apesar de Durkheim não explicitar o conceito de comunidade e sociedade, ele tem uma contribuição interessante para essa discussão com os seus conceitos de solidariedade mecânica e orgânica. Durkheim tomou conhecimento da obra de Tönnies. Ele concordava com as idéias de *comunidade*, mas o seu desafio foi demonstrar as falhas no conceito de *sociedade*, visto que Tönnies não acreditava na possibilidade de uma coesão *societal* e Durkheim defendia a tese, principalmente em *Da Divisão do Trabalho Social* (1999;1930), da solidariedade orgânica promover coesão considerando

as diferenças e que a anomia deste tipo de associação seria sanada com o fomento de uma moral cívica.

Durkheim está preocupado, assim como Tönnies, com a dissolução dos costumes e da moral acarretada pela competitividade sem limite que caracteriza a economia mercantil. Porém, diferentemente de Tönnies, Durkheim não responsabiliza a complexidade da sociedade e a divisão do trabalho pela anomia.

Durkheim acredita que em uma sociedade movida por *solidariedade orgânica* é possível haver coesão quando as funções estão suficientemente definidas e em contato umas com as outras. O problema da anomia é a falta de regras. “*Para que a anomia tenha fim, é necessário, portanto, que exista ou que se forme um grupo em que se possa constituir o sistema de regras atualmente inexistente*” (Durkheim, 1999;1930:X). E esse grupo seria a corporação de ofício.

“O que vemos antes de mais nada no grupo profissional é um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, de manter no coração dos trabalhadores um sentimento mais vivo de sua solidariedade comum, de impedir que a lei do mais forte se aplique de maneira tão brutal nas relações industriais e comerciais” (Durkheim, 1999;1930:XVI)

Vemos que Durkheim privilegia as relações coletivas *comunitárias*, quando ele dá importância às corporações de ofício e às formas de organização coletiva baseada no altruísmo. As semelhanças e divergências entre *comunidade* e *sociedade* e *solidariedade orgânica* e *mecânica* são explicitadas por Galliano (1986:126-127):

“A solidariedade mecânica, exprimindo vínculos entre homens socialmente indiferenciados, ou diferenciados apenas pela divisão natural do trabalho em função do sexo e da idade, aproxima-se da idéia de comunidade. A solidariedade orgânica, por sua vez, na medida em que se baseia na divisão social do trabalho característica das complexas organizações modernas, liga-se á idéia de sociedade. Estas tipologias se diferenciam, contudo, na medida em que Durkheim, ao usar o termo solidariedade, pensava em consenso social nas duas formas de solidariedade. Já em Tönnies a idéia de consenso está presente apenas na concepção de comunidade, como o reino da cooperação, e ausente da concepção de sociedade, como o reino de competição e conflito”.

Outra diferença conceitual entre os dois autores é a utilização das palavras orgânico e mecânico. Para Tönnies a comunidade é orgânica por ser a forma de associação natural dos seres humanos e a sociedade é mecânica por ser artificial. Já Durkheim interpreta estas palavras de uma forma diferente. A solidariedade é mecânica pois não há muita reflexão, é mais instintiva, os indivíduos são socializados muito igualmente e a convivência se dá automaticamente por essa comunhão de idéias. A solidariedade orgânica surge da diferenciação de funções, é orgânica porque se parece com um organismo onde existem órgãos diferentes, mas interdependentes, é a diferença que promove a coesão social. É a visão organicista de diferença e interdependência.

Por fim, é imprescindível analisar a contribuição de Marx para este debate. Sugerimos a hipótese de que, de alguma maneira, Marx inspirou a conceitualização feita por Tönnies. O comunismo, sendo uma grande *comunidade*, surgiria das relações dialéticas do capitalismo. O proletariado caracterizado por relações *societais* se transformaria numa grande *comunidade*, quando passasse da situação de *classe em si* para *classe para si*.

O autor não formula um conceito claro, do ponto de vista teórico, sobre o que seria classes sociais, mas podemos deduzir que esse conceito se refere a agentes históricos, a grupos sociais em disputa no âmbito das relações de propriedade. Marx (1998; 1848) coloca a burguesia e o proletariado como as duas classes fundamentais do sistema capitalista. Ele defende que por intermédio dos processos históricos estas duas classes haveriam de se desenvolver, o que levaria a uma polarização, acentuando os antagonismos entre elas. Esta situação contraditória limite atingiria o seu ápice quando o proletariado, tomando consciência, passaria de *classe em si* para *classe para si*, o que desembocaria numa Revolução, que substituiria o capitalismo pelo socialismo e, posteriormente, instauraria o comunismo.

A passagem de *classe em si* para *classe para si* está relacionada com a tomada de consciência. O proletariado é considerado sujeito histórico por excelência, que irá possibilitar o fim da propriedade privada, do trabalho alienado e uma sociedade sem classes. A classe operária é a classe revolucionária, ao emancipar-se, ela emancipará universalmente, todos os seres humanos oprimidos. O proletariado trará a mudança, a Revolução e o surgimento de um “novo homem” com ambições diferentes das atuais (Marx,1998;1848).

Tönnies cita Marx em seu livro *Comunidade e Sociedade* no apêndice (Tönnies, 1947:115-116). Ele diz que quando o livro foi escrito, ele ainda não tinha tomado conhecimento da teoria marxista, mas esta só veio a corroborar o que ele fala a respeito das relações *societais* de trabalho e de valor de trabalho.

Tönnies vê com bastante entusiasmo a *comunidade* e propõe um retorno à comunidade primitiva. Ele não faz uma análise materialista dialética da história, apenas salienta os pontos negativos das relações *societárias* e defende a *comunidade*, de modo nostálgico, as formas de organização social do passado. Para Marx, o comunismo não significa um retorno à *comunidade* primitiva.

Um dos motivos para Marx condenar a sociedade capitalista é a exploração da massa proletária. Nesse sentido, o sistema capitalista é uma *sociedade*, partindo da conceituação de Tönnies, porque as relações sociais são fragmentadas, por causa da alienação do trabalho. O capitalismo não sobrevive sem o estímulo à competição, são discursos e práticas incompatíveis com ideais de cooperação e de coletividade, a ênfase é no indivíduo vencedor. O comunismo, possibilitando o surgimento do “novo homem”, valoriza as práticas altruístas contrárias ao individualismo exacerbado do capitalismo. Nesse sentido, o comunismo situa-se próximo à idéia de *comunidade*.

Outra aproximação entre os autores é possível ser feita nas idéias de *classe em si* e de *classe para si*. A *classe em si* é um grupo que não possui um sentimento de coletividade e de pertença, apesar de viver as mesmas condições econômicas. Assim, a *classe em si* seria caracterizada por relações *societais*. Já a *classe para si*, que é determinante no processo revolucionário, teria como característica o sentimento de grupo e de pertencimento de um mesmo destino, portanto um forte altruísmo, sendo característico das relações *comunitárias*, voltada, é bem verdade, para mudanças societárias (o fim da sociedade de classes).

1.2 Individualização e individualismo

A sociedade simples é aquela na qual os homens são socialmente indiferenciados, ou diferenciados apenas pela divisão natural do trabalho em função do sexo e da idade. O conceito se aproxima da idéia de *comunidade*. Já as sociedades complexas se caracterizam pela crescente divisão de trabalho e especialização dos indivíduos, gerando conseqüente interdependência e sendo adequado o uso do conceito de *sociedade*.

Nas sociedades simples, o grupo tem para o indivíduo função protetora indispensável e inconfundível. Por nascimento, o indivíduo está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e desenvolver-se com base nele. As diferenças entre os rumos seguidos por diferentes indivíduos, entre as situações e funções por que eles passam no curso de sua vida, são menos numerosas nas sociedades mais simples do que nas complexas.

Já nas sociedades complexas as possibilidades de identificação aumentam e,

portanto, o indivíduo é mais livre para escolher “caminhos”¹² a seguir. Estudando as mudanças nos grupos humanos e as correspondentes mudanças nas estruturas de personalidade das pessoas, Elias (1994.b) analisa o processo civilizador e nos ajudará a compreender o crescente processo de individualização.

É pretendendo discutir o social imbricado com o individual, que Elias descreve o processo civilizador. Elias(1994.a) vai propor que indivíduo e sociedade são indissociáveis. Indivíduo e sociedade são interdependentes não podendo se falar de um sem falar no outro, são ontologicamente construídos juntos, não podendo haver separação. É assim, que ele propõe uma visão sociológica que privilegia a *relação* entre indivíduos e os processos sociais. A sociedade não é só a soma de muitos indivíduos, mas as relações entre os indivíduos. Por outro lado, o indivíduo não é determinado totalmente pela sociedade, na medida em que contribui para a formação dela a partir de suas especificidades.

O processo civilizador certamente não foi planejado ou pretendido por qualquer pessoa individualmente considerada ou por muitas pessoas juntas. Os indivíduos e os grupos sociais organizados planejam o futuro, mas como o social é bem mais que a soma dos indivíduos, as possibilidades de *conseqüências não pretendidas*¹³ são grandes. Assim,

“Na verdade, somos impelidos pelo curso da história humana como os passageiros de um trem desgovernado, em disparada cada vez mais rápida, sem condutor e sem o menor controle por parte dos ocupantes” (Elias, 1994.a :69)¹⁴.

¹² Caminhos que implicam o reconhecimento de normas sociais de grupos específicos, e que só são possíveis pela complexidade da estrutura social. Estes caminhos são negociáveis, ou seja, o indivíduo tem a liberdade de segui-los a sua maneira.

¹³ Conceito de Weber significando que o resultado de uma determinada ação nem sempre é aquele desejado pelo agente que a planejou.

¹⁴ Esta imagem da sociedade caminhando para algum lugar de uma forma desgovernada é bastante parecida com a idéia do *carro de Jagrená* de Giddens, que seria “(...) *uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto, mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar*” (Giddens, 1991: 140). Elias, mesmo tentando harmonizar indivíduo e sociedade, nessa passagem acaba por ‘imobilizar’ o indivíduo.

Para Elias (1994.b), o processo civilizador, apesar de não ser planejado e governado, tem por si só uma direção. Esta direção é o controle das emoções, a domesticação dos instintos. O caminho para uma maior civilidade não significa o que é melhor, ou o progresso, mas sim uma etapa diferente. O processo civilizador corresponderia a uma maior individualização, quanto mais normas sociais, mais possibilidades de escolhas para o indivíduo e mais original e individual ele seria.

Individualização corresponde ao processo que, segundo Durkheim¹⁵ e Elias, seria irreversível tendo em vista uma maior diferenciação entre os indivíduos devido à complexificação do social. Para Durkheim (2002), a sociedade política moderna se caracteriza pela presença de um número considerável de grupos sociais, com os quais os indivíduos podem se identificar. Assim, para a crescente individualização é preciso que a sociedade seja ampla, com vários grupos secundários, que permitam o indivíduo escolher dentro de uma gama de possibilidades o que deseja ser e fazer. Assim, o processo de individualização é um processo de identificação, responsável pela construção das identidades.

O processo de identificação tem sido a base da discussão pós-moderna de identidade. Hall (1999:12-13), que discute a identidade pós-moderna, diz que atualmente:

“O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado (...) A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente (...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos

¹⁵ “Se o indivíduo é a realidade moral, é ele que deve nortear tanto a conduta pública como a conduta privada. O Estado deve voltar-se para revelar sua natureza. Haverá quem diga que esse culto do indivíduo é uma superstição da qual devemos nos desvencilhar. Mas isso é contrariar todos os ensinamentos da história; pois, quanto mais se avança, mais cresce a dignidade da pessoa” (Durkheim, 2002: 79). Essa passagem demonstra que Durkheim acreditava em um processo crescente de individualização.

confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”¹⁶.

Esta suposta fragmentação do sujeito é o reflexo do atual sistema capitalista e reforça a idéia de individualismo e a separação indivíduo/ sociedade. É evidente que a sociedade está mais complexa, que há maiores possibilidades de identificação, mas o sujeito tem um núcleo. O sujeito é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem, mas o sujeito possui certos princípios éticos que não são variáveis de acordo com a identidade que assume. Não queremos dizer que estes princípios são imutáveis, mas que as transformações estão de acordo com as interações vivenciadas pelo sujeito no decorrer do processo de socialização, dessa maneira são coerentes e contextualizadas¹⁷.

É dessa maneira que o indivíduo forma e é formado pela sociedade, pelas relações sociais que o circundam, mas isso não significa uma completa “flutuação” do sujeito, pois o sujeito possui um corpo, uma história, uma família, ou seja, elementos que lhe são próprios e lhe conferem uma certa coerência. Assim, a nossa concepção de sujeito está próxima a uma concepção interativa da identidade e não de uma concepção pós-moderna.

O diferente modo de construção de identidades, ou o processo de individualização vai depender do estágio do processo civilizador. Segundo Elias, estamos vivendo uma fase do processo civilizador em que o individualismo é valorizado (Elias, 1994.b).

Este individualismo, em parte é resultado da separação das idéias de indivíduo e sociedade. Conceituar indivíduo e sociedade como coisas completamente distintas, leva

¹⁶ A teoria do discurso colabora com esse debate ao dizer que não há sujeito e sim posições de sujeito que são construídas pelas práticas articulatórias entre os múltiplos discursos. Ver Laclau (1993).

¹⁷ “Os ‘eus’ que se atropelam e se acotovelam (...) adquirem sua definição através das relações associativas com a sociedade que os circunda, relações essas que lhe são atribuídas. São pessoas contextualizadas” (Geertz,1997:101).

a duas posições opostas, a primeira acredita no primado do indivíduo, então o indivíduo é a realidade e a sociedade é formada pela soma dos indivíduos que agem racionalmente. A segunda posição despreza o papel do ator, a sociedade torna-se uma entidade supra-individual. O capitalismo liberal baseia-se na primeira idéia de autonomia do indivíduo dotado de livre arbítrio.

O individualismo gera a crença de que os indivíduos são marcados naturalmente por seus atributos diferentes, que são individualmente responsáveis por seu sucesso ou fracasso sociais, deixando de lado as condições históricas concretas de sua existência (Rios, 1999).

Dessa forma, uma configuração social leva o indivíduo a se valorizar egoisticamente como entidade completamente autônoma e auto-suficiente. Este individualismo é causa e efeito da estrutura social excludente da sociedade de consumo¹⁸. É neste sentido que individualização e individualismo significam coisas distintas. O processo de individualização é o processo de diferenciação dos indivíduos. Já o individualismo se define pela “*dissolução dos laços sociais, o abandono, pelos indivíduos, de suas obrigações e compromissos sociais*” (Lukes, 1996:381).

O atual sistema capitalista, caracterizado como neoliberal¹⁹, valoriza o individualismo. Individualismo é visto de uma maneira positiva ao garantir as liberdades individuais, os direitos individuais. Aqui, no entanto, entendemos o individualismo de uma forma negativa, que afasta os sujeitos dos compromissos sociais, que exacerba o narcisismo e que distancia da cooperação, da solidariedade.

O capitalismo precisa estimular competição, disputas, vaidades, promessas de recompensas materiais e melhor localização nos espaços de poder. Desenvolve-se,

¹⁸ Não é a nossa pretensão estudar aqui a “sociedade de consumo”, porém parece evidente que a forma que o consumo adquire no sistema capitalista incentiva o individualismo. É importante ressaltar que nem sempre o consumo é individualista, há, por exemplo, o consumo solidário.

¹⁹ Não nos cabe aqui fazer uma descrição do neoliberalismo. A crença que o mercado é auto-regulador e que os indivíduos são livres são as principais idéias desta corrente.

historicamente, não só fortalecendo suas bases materiais, mas também uma mentalidade que sirva para assegurar sua aceitação social e sua continuidade. São discursos e práticas incompatíveis com o valor cooperativo, que esvaziam o coletivo e centram-se no culto ao indivíduo, ou como diriam alguns, o *self made man*²⁰. É dessa maneira que o individualismo pode ser entendido como uma ideologia²¹ capitalista, que perpetua o sistema social e justifica práticas de exclusão e exploração, ao isolar e responsabilizar o indivíduo por suas condições de vida.

O individualismo é uma forma de se portar que a sociedade capitalista valoriza, porém não é o caminho natural do processo civilizador. A história não terminou²² e o capitalismo não é o único sistema social possível. Assim o individualismo é próprio deste sistema, mas não uma fatalidade. A crescente complexificação do social, esta sim irreversível, não leva necessariamente a uma exacerbação do individualismo.

Em uma *sociedade* complexa, onde há maiores possibilidades de diferenciação e, portanto, de identificação, é possível a preocupação com o coletivo. O altruísmo pode e deve ser fomentado sem que isso acarrete na diminuição das diferenças e liberdades individuais. A cooperação não é exclusiva no interior de *comunidades*, ela pode ser desenvolvida justamente como forma de dialogar com o diferente.

1.3 Socialização

A individualização, processo que diferencia os indivíduos, é parte constituinte da socialização que dissemina as normas sociais. Individualização e socialização são duas faces de um mesmo processo. As teorias da psicologia social nos ajudam a

²⁰ O *self made man* seria aquele que venceu na vida por si só.

²¹ Ideologia é um termo polissêmico, que foi utilizado no decorrer da história por distintos autores de diversas maneiras. Aqui nos referimos ao seu sentido “negativo” ou “crítico”, equivalente à ilusão, à falsa consciência. Para Marx, a classe social dominante, através das idéias dominantes, oculta seus verdadeiros propósitos por meio de uma ideologia.

²² Idéia defendida por Fukuyama (1999).

entender como a sociedade e o indivíduo se relacionam no processo de estruturação da realidade. Peter Berger e Thomas Luckmann (1983), por intermédio de uma perspectiva fenomenológica, têm a preocupação de entender como a realidade cotidiana e social é formada e se estabelece na consciência dos indivíduos. Para eles, a realidade é construída socialmente, tendo como base as características físicas do ser humano.

O processo de socialização pode ser definido como o amplo processo de introdução de um indivíduo no mundo objetivo e subjetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Segundo Berger e Luckman (1983), o processo de construção da realidade, ou a socialização, seria contínuo e dialético e poderia ser, para efeito de análise, dividido em três fases: exteriorização, objetivação e interiorização²³.

Esses pensadores falam da introdução da criança no mundo social. Há autores, como Miranda (1984), que defendem que a criança já nasce socializada, por isso não seria uma introdução à sociedade. A socialização, para ela, deve ser tratada como um processo evolutivo da condição social da criança. O processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. Enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social.

O nome, a história dos pais, as expectativas dos outros já fariam parte da socialização. Segundo Miranda, a socialização é um processo que se inicia quando os pais se dão conta que terão um filho e tem o fim com a morte do indivíduo, mas esse processo tem etapas e modos diferentes de ser concebido.

A maioria dos autores que fala sobre socialização traz a divisão entre

²³ A exteriorização seria a expressão da atividade humana. Quando o homem se comunica, por exemplo, ele exterioriza idéias e desejos por meio da linguagem. A objetivação se dá quando há padrões, que aparentemente estão fora do homem. Um exemplo de objetivação é quando em um mundo institucional um balançar de cabeça significa: Não!, e todos que compartilham desse mundo social conseguem entender. O mundo institucional que legitima a objetivação é também o encarregado de transmitir às novas gerações as objetivações. A interiorização seria justamente a socialização do indivíduo, ou seja, a introdução do indivíduo ao mundo social.

socialização primária e socialização secundária. A socialização primária ocorre dentro de casa e com a importante participação dos *outros significativos*²⁴. A socialização primária termina quando o *outro generalizado*²⁵ está estabelecido na consciência da criança, ou seja, a criança é capaz de abstrair papéis²⁶ das atitudes dos *outros significativos*.

A presença do outro (quase sempre um adulto, na socialização primária) é veículo para o estabelecimento dos vínculos básicos e essenciais entre criança e mundo social, através dos quais ela passa a se reconhecer e a reconhecer o outro numa relação de reciprocidade.

Na socialização primária, a criança assume o mundo que lhe é apresentado e o define como o mundo verdadeiro e o seu mundo. Assim a criança apreende o mundo social já filtrado pelo *outro significativo* e pelo contexto histórico, social e econômico em que está inserida.

A família é o primeiro e mais importante agente de socialização, porém não é o único. Diferentes agentes socializam o indivíduo. São alguns exemplos desses agentes: os grupos de convívio (colegas de bairro ou de brincadeira, por exemplo), a escola, a mídia, grupos religiosos, instituições de educação não-formal, organizações profissionais, políticas ou sindicais. Então, o processo de socialização depende da estrutura social em que o indivíduo se encontra, mas também é influenciado pela individualidade²⁷ de cada pessoa, ou seja, pelo seu corpo, pelas suas formas cognitivas únicas e pelas suas experiências anteriores, ou seja, o indivíduo tem um modo particular

²⁴ Conceito de George Mead, que se refere àquelas pessoas com importantes laços afetivos com a criança, como os pais, por exemplo. Ver Mead (1934). Na maioria das vezes o outro significativo implica em uma relação afetiva, porém, não necessariamente.

²⁵ Conceito de George Mead que expressa a generalização das normas sociais, as quais antes eram apenas relacionadas à vontade dos *outros significativos*, é a abstração de papéis. Ver Mead (1934).

²⁶ Papel social é "(...)seqüências de comportamento expressas por indivíduos que ocupam, ou procuram ocupar, determinada posição em uma situação social" (Turner, 1996:551). Este conceito é utilizado pela Psicologia Social e também pelos interacionistas simbólicos.

²⁷ O indivíduo é um ser complexo que abrange características emocionais, biológicas e racionais. Temos uma visão do homem integral que pensa e sente, que é corpo e mente.

e específico de dialogar com essas estruturas sociais.

A estrutura social, como vimos, pode ser caracterizada por relações *comunitárias* e/ou relações *societárias*. Assim é possível fazer uma distinção entre socialização comunitária e socialização societária.

“A socialização ‘comunitária’ pressupõe uma colectividade de pertença (Verband) e, nomeadamente, uma comunidade lingüística, a socialização societária não é mais do que ‘a expressão de uma constelação de interesses variados’” (Dubar, 1997: 86-7).

Assim a socialização comunitária é caracterizada pelo sentimento de pertença a uma coletividade. Por outro lado, a socialização societária está orientada para um fim, existem interesses por trás. A socialização comunitária seria mais orientada por elementos sentimentais e passionais, enquanto que a societária por motivos econômicos, de prestígio social ou de poder. Esses dois tipos de socialização não são estanques nem excludentes, na sociedade capitalista.

A socialização comunitária está geralmente relacionada à dimensão cultural. Neste sentido, seria necessário conceituar cultura, pois por ser um conceito que se ampliou demais nas discussões das Ciências Sociais, pode acabar por se esvaziar.

“O conceito de cultura que eu defendo, (...), é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias (...)” (Geertz, 1989:15).

Como teias de significados a cultura dá sentido e coesão a um grupo, que produz identidades. Raça, etnia, gênero, sexualidade e religião são exemplos de formas de agrupamentos culturais. Essas identificações culturais estão baseadas em valores.

“Os valores não são objetos ideais, modelos estáticos segundo os quais iriam se desenvolvendo, de maneira reflexiva, as nossas valorações, mas se inserem em nossa experiência histórica, e com isso dão origem ao universo multifacetado da cultura” (Machado, 2002:38).

A origem dessas diversas identificações culturais pode ser: hereditária, partilha de um mesmo espaço, uma história em comum, tradição e/ou uma escolha racional ou emocional.

Os autores que tratam das identidades culturais na atualidade não podem deixar de considerar o impacto da globalização²⁸ sobre esses grupos culturais. A globalização revela a tensão entre o “global” e o “local”²⁹.

A globalização, em seu aspecto econômico, privilegia um mercado preparado para a distribuição, produção e consumo. Assim fomenta uma identidade consumista complexa, pois esse sujeito consumidor, de diferentes raças, etnias, gênero e sexualidade, precisa ser contemplado em sua diversidade (Carvalho, 2004).

Porém, além desta diversidade estimulada pelo mercado que acaba por homogeneizar o consumo, as identidades culturais locais fazem o movimento contra-hegemônico de defesa de suas especificidades. É nesse contexto que surge a defesa da cultura popular ou o “resgate cultural”. A idéia de “resgate cultural” é problemática, pois remete a algo estático e localizado em um passado, o que discordamos em favor de um conceito de tradição que:

“é sempre ressignificada através do tempo e do espaço. Ela muda conforme as necessidades e possibilidades do período e lugar em que se situa, não é um fardo, ela tem de ser recriada, conquistada, ser revista, revisitada periodicamente e repensada” (Tenderine, 2003:30).

Contudo, o que verificamos é a proliferação de variadas dinâmicas de socialização que conduzem a uma infinidade de identidades e que como argumentamos anteriormente não leva necessariamente a uma incoerência do sujeito. Dessa maneira, a socialização é um processo contínuo, havendo sempre novas identidades a construir e

²⁸ “A globalização, como conceito, refere-se, ao mesmo tempo, à compressão do mundo e à intensificação da consciência do mundo como um todo” (Robertson, 1999:23).

²⁹ “A) A globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo. B) a globalização é um processo desigual e tem sua própria ‘geometria de poder’. C) a globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo” (Hall,1999: 80-81).

situações sociais inéditas e inesperadas com que a pessoa se defronta e precisa resolver por si só ou com a ajuda de alguém.

1.4 Desenvolvimento moral

Como vimos os diferentes contextos sociais produzem diferentes processos de socialização. Agora analisaremos a idéia de que todo processo de socialização possui estágios universais. Assim, a socialização se desenvolve em estágios bem definidos e cada estágio é caracterizado por limites da capacidade da mente. Está é uma idéia da Psicologia do Desenvolvimento, da qual Piaget é um importante autor.

Aqui não nos interessa o desenvolvimento lingüístico ou lógico da criança, a nossa atenção está voltada para o desenvolvimento moral, visto que a nossa questão de pesquisa é a socialização do valor cooperativo. Além de Piaget, Kohlberg, que foi influenciado por Piaget, se dedicou em especial aos estudos da moralidade. Antes de explicitar a contribuição destes dois autores achamos importante discutir rapidamente os conceitos de valor, moral e ética.

De acordo com o que discutimos, a cultura é uma “teia de significações”. Os valores conferem significados à realidade. *“Dizemos que existe valoração na medida em que qualquer interferência do homem na realidade se dá na perspectiva de conferir um significado a esta realidade”* (Rios,1999:19). Assim a cultura é composta por diferentes valores. Numa mesma cultura constatamos a mudança de valores no decorrer do tempo, assim como percebemos valores diferentes em culturas diferentes. Aqui nos interessa particularmente o valor moral³⁰.

³⁰ *“Podemos falar em valores na perspectiva da lógica – a qualificação dos enunciados como verdadeiros ou falsos (...), ou na perspectiva da estética – (...) belos ou feios, por exemplo. Quando se qualifica um comportamento como bom ou mau, tem-se em vista um critério que é definido no espaço da moralidade”* (Rios, 1999:19).

A moral pode ser definida como “*um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada*” (Vasquez, 1975:25). A moral, numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom ou mau. A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, ela procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores (Rios,1999).

A concepção de Piaget (1977;1932) de moralidade é relativa ao respeito às regras, ao julgamento do bem e do mal e à justiça. A justiça seria “*um condição inerente ou de lei de equilíbrio das relações sociais*” (p.174). Piaget considera o desenvolvimento da moralidade na criança como um processo de maturação, enraizado biologicamente e realimentado pelo contexto social. O nível de julgamento moral encontra-se diretamente relacionado com o desenvolvimento do raciocínio lógico.

No seu livro, *O Julgamento Moral da Criança* (1977;1932), Piaget discorre sobre o desenvolvimento moral da criança. Nesse livro ele utiliza muitos exemplos empíricos descritivos e a forma de apreensão da moral infantil é principalmente feita a partir das regras dos jogos brincados pelas crianças.

Para Piaget, a criança adquire a consciência moral em etapas. Ela passa por quatro estágios de moralidade, tendo como referência crianças européias: pré-moralidade, heteronomia moral, semi-autonomia e autonomia moral³¹.

³¹ A) Pré-moralidade (entre 0 a 5 anos aproximadamente): no início não se constata nenhuma noção de regra ou consciência moral. No final constata-se a imitação das regras dos adultos, sem compreensão da essência da regra; B) Heteronomia moral (entre 5 a 8 anos aproximadamente): tem uma noção rudimentar das regras. Sabe como se joga para ganhar, quando o jogo começa e termina, quem é o vencedor. A regra é percebida como sagrada e imutável. A regra tem uma origem respeitada, exprimindo autoridade. As obrigações são percebidas como impostas de fora e não como elaborações da consciência; C) Semi-autonomia (entre 8 a 13 anos aproximadamente): demonstra um conhecimento sofisticado das regras, que agora são interpretadas de acordo com a situação e relativizadas; D) Autonomia moral (depois dos 13 anos aproximadamente): tem interesse especial pela regra em si, conhecendo-as nos seus mínimos detalhes. A cooperação e a reciprocidade passam a ser compreendidas como pré-requisitos para a realização de qualquer regra e comportamento social. As regras são resultados de um consenso coletivo e os atos são julgados segundo sua intenção original e não pelas conseqüências objetivas provocadas (Freitag, 1992).

Kohlberg (1984) se preocupou com o desenvolvimento moral do adulto, já que Piaget focou o desenvolvimento moral em crianças. Kohlberg acreditava que os estágios de desenvolvimento moral poderiam ir além. Ele formulou seis estágios, agrupados dois a dois em três níveis: o nível pré-convencional (perspectiva concreta e individualista), o convencional (indivíduo como membro da sociedade) e o pós-convencional (primazia dos princípios morais universais)³².

A tipologia elaborada por ele descreve formas estruturais que se desenvolvem de maneira crescente e cumulativa quanto ao modo de conceituar a justiça e resolver problemas morais. Mais especificamente, cada estágio é definido em termos do que é certo a ser feito, quais as razões para fazer o que é certo e qual a perspectiva social subjacente em cada estrutura (Paz, 1997).

Kohlberg estabeleceu um esquema tipológico através do qual níveis distintos de raciocínio moral são postulados, cada um dos quais se desenvolvendo através de uma seqüência evolutiva, universal e invariante de estágios (Dias, 1992). Também para Piaget o desenvolvimento moral segue uma gradação universal.

Esta proposição universalista é contestada, ao se notar uma diferença dos estágios atingidos pelas crianças em diferentes culturas, ou diferentes classes sociais, por exemplo. Para aqueles que defendem Piaget, *“fatores individuais, sócio-econômicos e culturais poderiam explicar um ritmo mais acelerado ou mais lento da psicogênese, sem, contudo negar a psicogênese, seus estágios e suas seqüências”* (Freitag, 1992: 209).

O estudo empírico da psicogênese infantil nas mais variadas culturas ou sociedades confirmam a existência de uma seqüência invariável dos estágios

³² “O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos delinquentes. O nível convencional é o nível da maioria dos adolescentes e adultos na nossa sociedade e em outras sociedades. O nível pós-convencional é atingido por uma minoria de adultos e é usualmente alcançado somente após os 20 anos” (Kohlberg, 1984: 172). Nossa tradução.

psicogenéticos. Não foram encontrados nas culturas e sociedades estudadas casos de crianças que apresentassem uma inversão ou uma outra seqüência dos estágios postulados pela teoria de Piaget. A ausência dos últimos estágios é atribuída a interferências negativas do meio, que temporariamente têm condições de bloquear ou retardar o ritmo da psicogênese (Freitag, 1992).

Vygotsky (1984) é outro autor importante para a Psicologia do Desenvolvimento. Apesar de não tratar diretamente do desenvolvimento moral, ele é importante para a presente pesquisa por falar da ‘formação social da mente’ e assim poder ser aproximado das idéias interacionista, particularmente da importância do outro e do meio social, de socialização que expusemos na seção anterior.

Para ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. Ele procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Ele tentou integrar numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Vygotsky (1984), assim como Piaget (1977;1932), estuda o jogo e as brincadeiras, como formas de construção da personalidade. Huizinga (1980) traça toda uma teoria a respeito daquilo que ele chama de *Homo Ludens*, fazendo uma análise da importância do lúdico para a sociedade humana. Como sinônimo de lúdico temos as palavras jogo, brincadeira e divertimento. Ele destaca o caráter *espiritual* que tem o jogo, sendo muitas vezes uma atividade irracional, que é desempenhada por animais e crianças ainda sem consciência de si. No jogo existe algo que transcende as necessidades imediatas da vida e que confere um sentido à ação. Esta significação, que é

fundamental ao jogo, não é material, por isso a sua caracterização como *espiritual*.

Assim o jogo tem a possibilidade de favorecer e reproduzir as relações sociais, de gerar medo e alegria, de provocar o grupo a encontrar soluções para um desafio. Duveen (1998) ressalta a importância do jogo de faz-de-conta para a abstração de papéis pela criança. É brincando com uma boneca que a criança abstrai o papel de ser mãe, por exemplo.

Voltando para as idéias de Piaget (1977;1932), é através do jogo que ele analisa a moralidade infantil. O autor procura entender como as regras do jogo são interiorizadas, fazendo assim uma analogia com a introjeção da moral. Piaget trata os conceitos de *heteronomia* e *autonomia*. A moral da *heteronomia* seria um conjunto de deveres sentidos como obrigatórios e que emanam de indivíduos respeitados. Esse tipo de moral predomina na criança principalmente no período de socialização primária, na sua relação com os *outros significativos*. A *autonomia* só aparece com a reciprocidade, quando o respeito é mútuo e bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado e isso acontece a partir dos 8 anos, mas é notado mais fortemente entre os de 10 a 13 anos.

A moral da *heteronomia* está ligada à idéia de coerção e a moral da *autonomia* à idéia de cooperação. A conclusão a que chega Piaget é de que, para além da tomada de consciência e do surgimento da objetividade, a cooperação é uma condição indispensável ao desabrochar da razão porque leva à formação de uma estrutura normativa que conduz ao funcionamento da inteligência individual (Soares, 1998).

Capítulo 2 – Cooperação e educação.

2.1 Cooperação

Segundo Duveen (1998), as relações infantis com os outros adultos sugerem uma assimetria, tendo em vista que esses outros têm um poder maior que o da criança. De acordo com o autor, uma relação *heterônoma*, aquela caracterizada pela assimetria de poder, seria denominada uma *coação*. Já uma relação *autônoma*, entre parceiros iguais, seria uma *cooperação* (aqui com um sentido diferente do conceito de cooperação como valor que desenvolveremos a seguir). Essa *heteronomia* ou *autonomia* não depende somente dos agentes da ação, podendo também haver *coação* entre pares e *cooperação* entre crianças e adultos.

É bom ressaltar que a relação entre iguais pode ser extremamente positiva, por permitir a troca e a criação, que algumas vezes não é favorecida num processo heterônimo. A relação entre iguais não significa sempre *cooperação*, *autonomia*, mas esta é estimulada quando os indivíduos são semelhantes. Nessa mesma linha, é importante ressaltar que as relações de *coação* não são vistas como algo negativo, muito pelo contrário, uma relação de *heteronomia* é extremamente importante para a constituição do ser humano como participante ativo na sociedade. O indivíduo precisa aprender as normas sociais a partir de um outro que já as conhece. Nesse contexto a *coação* é necessária ao desenvolvimento do indivíduo, principalmente durante a socialização primária, e a *cooperação* representa o momento de *autonomia*, tão necessário à socialização secundária.

Distintamente dessa primeira visão exposta procuraremos agora definir o termo cooperação em oposição ao termo competição, e é nesse sentido que a cooperação como valor se define. Nesse caso, esses conceitos representam maneiras de relacionar-se

autonomamente com os outros.

“O verbo ‘competir’ indica atividade rival entre dois ou mais indivíduos ou grupos. Competir significa superar o outro, como em um evento esportivo” (Boettke, 1996:106).

“Pode-se dizer que dois ou mais agentes cooperam quando se empenham num empreendimento conjunto para cujo resultado são necessárias as ações de ambos” (Gambetta, 1996:119).

Diante dessas definições, vemos que a competição e a cooperação são formas antagônicas, ou seja, excludentes, de obtenção de objetivos, na medida que a competição é o fazer contra o outro e a cooperação o fazer com o outro. No entanto, nas relações sociais estas duas formas de fazer, podem aparecer de maneira não excludente.

A competição muitas vezes se apóia em acordos cooperativos. Para o início de um jogo competitivo é necessário que haja um acordo entre os participantes de respeitar as regras do jogo. O respeito a esse conjunto de normas coletivas e necessárias para o bom funcionamento do jogo pode ser considerado a meta coletiva e assim todos os jogadores cooperam em relação ao respeito das normas. Contudo o princípio de cooperação em torno das regras se esvai no momento em que o “ganhar do outro” é considerado o mais importante. Outro momento de cooperação em jogo competitivo seria a união dentro da equipe, mas nesse sentido há o sentimento de rivalidade contra os da outra equipe. Assim existiria uma cooperação dentro do time e uma competição entre os times.

As dicotomias *comunidade* e *sociedade* e cooperação e competição não se identificam completamente. O que podemos dizer é que nas sociedades em que prevalecem as relações *comunitárias* as práticas cooperativas são mais estimuladas. Assim como em sociedades de relações *societárias*, que é a que vivemos atualmente com o sistema capitalista, as práticas competitivas são as mais estimuladas.

O capitalismo se caracteriza pela busca de lucro através da produção da mais-valia. O liberalismo econômico e a ênfase no mercado, da atual fase do capitalismo, têm

como forte característica o individualismo exacerbado e a competição. Não é exclusividade do capitalismo a ênfase na competição. A antropóloga Margaret Mead (1961) realizou um estudo em que caracterizou diversos povos como competitivos ou cooperativos. Ela concluiu que o comportamento individual, competitivo ou cooperativo, é condicionado pela ênfase dada dentro da estrutura da sociedade específica.

A idéia de cooperação pode ser extremamente interessante para o capitalismo e conviver com a competição. A existência de cooperação entre os trabalhadores de uma fábrica para concorrer com a sua rival é um exemplo clássico de cooperação no capitalismo. Atualmente também, o valor cooperativo está sendo disseminado como necessário na relação patrão-empregado, porém, este tipo de cooperação acaba por favorecer um dos lados e precarizar as relações trabalhistas.

Marx dedica uma seção do *Capital* (1982; 1867) para a discussão da cooperação no sistema capitalista, mais especificamente na produção capitalista. Assim, Marx define cooperação como “*a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos*” (p.374).

A sua principal idéia é que tendo mais gente trabalhando junto se produz mais do que a soma dos trabalhos individuais. Então haverá mais produtos para serem trocados no mercado. O salário pago individualmente continua o mesmo de quando o trabalho era feito de maneira isolada. Assim, com mais produtos a serem vendidos a mais-valia do capital aumenta.

Mesmo não se alterando o método de trabalho, o emprego simultâneo de grande número de trabalhadores opera uma revolução nas condições materiais do processo de

trabalho, além disso, existem operações que não permitem a sua decomposição em partes, então a coletividade é necessária.

“O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só seria num espaço de tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui de elevação da força produtiva individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva. Pondo de lado a nova potência que surge da fusão de muitas forças numa força comum, o simples contato social, na maioria dos trabalhos produtivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um (...)”(Marx 1982;1867:374-375).

Apesar de Marx explicitar a forma pela qual o capitalista se apropria da cooperação dos trabalhadores, não significa dizer que ele tem uma visão negativa da cooperação. Ao falar da organização do proletariado para superar o modo de produção capitalista, ele está enfatizando a necessidade de cooperação entre os que fazem a classe operária. Assim é que afirmamos, ao discutir *comunidade e sociedade*, que *classe para si* é uma *comunidade* que coopera e, além disso, Marx valoriza as práticas cooperativas que vão de encontro ao individualismo exacerbado do capitalismo.

A inserção no contexto capitalista faz com que não se perceba o quanto a competição egoísta está presente e como esse princípio se naturalizou de tal forma que nos parece impossível viver sem ele. É assim que muitas práticas, ditas cooperativas, permanecem em uma lógica competitiva individualista.

A crença de que o vencedor merece a vitória, por ser mais preparado e capaz, traz graves conseqüências na forma de encarar a realidade social. A dominação de um grupo sobre o outro é vista como natural, já que esse grupo seria o “mais competente”. Essa questão é tão internalizada que os “perdedores” aceitam a sua condição porque têm a esperança de um dia tornarem-se “vencedores”, o problema é que nessa lógica sempre haverá os desfavorecidos (Brown, 1990:16-7).

A idéia de que na sociedade existem perdedores e vencedores é fomentada e

realimentada nas diferentes formas de socialização. Muitas vezes os seres humanos são vistos como competitivos por natureza. Porém, a inteligência, o sentido moral e a cooperação social são características únicas e distintivas dos seres humanos (Orlick, 1978)³³. Além disso, a questão principal é que, como vimos anteriormente, o comportamento do ser humano depende dos valores a que socialmente se expõe durante a socialização e como ele dialoga com esses valores. Assim, se aprendem comportamentos competitivos ou cooperativos, mas como a sociedade contemporânea é baseada na competição, é esse valor o mais socializado.

Outra idéia difundida é que a cooperação só é possível em sociedades em que haja abundância, ou seja, em que haja o que compartilhar, pois quando há escassez haveria a competição pelos raros recursos. Segundo Mead (1961), isso é falso. Em seu estudo, ela encontrou exemplos de todos os tipos: sociedades competitivas dentro de uma economia de abundância e sociedades cooperativas dentro de uma economia de escassez. Assim, são as normas culturais que determinam se a sociedade é competitiva ou cooperativa e não a presença ou ausência de recursos. Mead, ainda chegou a afirmar que em algumas sociedades, a abundância observada era o resultado da cooperação.

Mesmo com a força do individualismo capitalista, a idéia de difundir práticas cooperativas está em evidência. Aqui nos interessam apenas as práticas cooperativas que assumem um papel utópico de possibilitadora de relações sociais mais humanas e não excludentes. A efervescência de experiências de economia solidária é um exemplo de atuais práticas cooperativas, que tem a possibilidade de construir uma alternativa ao capitalismo, de baixo para cima, substituindo o individualismo burguês por uma sociedade baseada na reciprocidade e na solidariedade social. É isso que trataremos no próximo tópico.

³³ Normalmente a teoria evolucionista de Darwin serve para justificar a competição, com o lema “*vence o melhor*”, porém segundo Orlick (1978) a inteligência, o sentido moral e a cooperação social, seriam os elementos mais importantes para a evolução dos seres humanos na visão de Darwin. Ver Orlick (1978).

2.2 Participação em práticas cooperativas: o exemplo da Economia Solidária

Atualmente vários estudos sociológicos destacam o importante ressurgimento da sociedade civil. Fenômenos como os novos movimentos sociais, as organizações não governamentais (ONGs), os estudos sobre redes sociais e as práticas de economia solidária, que aqui nos deteremos, são exemplos da efervescência do interesse sobre temas relacionados ao que consideramos práticas cooperativas.

Entendemos que a cooperação é imprescindível na formação e manutenção de grupos sociais, o fazer junto é algo que está presente nos grupos. Porém, nem sempre o fazer junto implica na presença de um valor cooperativo, da solidariedade. O valor cooperativo pressupõe um comprometimento com o outro de forma responsável. O valor cooperativo procura promover o bem-viver de todos e ir de encontro às práticas individualistas, competitivas e exploradoras do atual sistema capitalista. É assim, que nem toda a prática que se diz “cooperativa” ou “solidária”, realmente o é, às vezes sob uma fachada de “solidariedade” ou “responsabilidade social”, existe o reforço das formas de opressão do sistema capitalista.

As práticas cooperativas pressupõem a participação coletiva. A participação é construída e estimulada no decorrer do processo específico de socialização. Assim, as motivações para o engajamento nas causas coletivas são extremamente variadas, visto que cada indivíduo interage de maneira diferenciada com o seu meio social³⁴, são estas formas diferentes de interação que caracterizam a autonomia e a criatividade individual para participar ou não.

Nas *comunidades*, sociedades simples, a participação muitas vezes é compulsória, é pré-reflexiva. Já nas *sociedades*, ou sociedades complexas, a

³⁴ O meio social é entendido não só como estrutura social, mas também como a conjunção das relações econômicas e políticas, inseridas num ambiente natural, em um determinado tempo.

participação se dá de modo voluntário, exigindo uma alta reflexividade. O conceito de *comunidade* vai além do de sociedade simples, na linguagem do senso-comum, pode ser identificada com comunidades pobres, ou favelas. *Comunidade* pode, também, significar pequenos grupos de identificação, no interior de uma *sociedade* complexa.

Na atual *sociedade*, a participação produz a identificação do indivíduo com *comunidades* diversas. A total identificação com uma *comunidade* é algo negativo, sobretudo quando o indivíduo está tentando descobrir e criar sua própria identidade. A total identificação pode frustrar o desenvolvimento de uma identidade própria, e também pode sufocar inteiramente o indivíduo (Lucas, 1985).

A liberdade dos indivíduos de participarem ou não em grupos ou *comunidades* que fomentem as práticas cooperativas não se resume a essas questões políticas de poder se identificar com quaisquer grupos. A liberdade está relacionada primeiramente a uma condição material. As pessoas precisam de uma condição econômica mínima para ser livre de escolher participar. Além desse fator material existe a necessidade de acesso das informações, para assim ter clareza das várias possibilidades e suas conseqüências e assim fazer a sua opção. Por fim a liberdade na participação deve respeitar os outros, ou seja, ser ética³⁵.

É acatando esse princípio de liberdade de participação - que considera o aspecto material, político, informacional e ético - que a economia solidária pretende assegurar o bem-viver de todos, através da produção e do consumo solidários, gerindo responsabilmente os recursos naturais e compartilhando as riquezas produzidas socialmente, de modo justo e ecologicamente sustentável. A economia solidária atende a demandas imediatas de consumo e de trabalho e enfrenta estruturas de exclusão econômicas, assim é uma nova forma de produzir e consumir, respeitando a natureza e princípios éticos solidários (Mance, 2000).

³⁵ Aqui nos reportamos ao conceito da ética da libertação, que considera a alteridade. Ver Oliveira (2006).

Escolhemos a economia solidária como exemplo de prática cooperativa por possuir uma lógica fundada no valor cooperativo. A economia solidária possui uma utopia de transformação social e é uma estratégia que permite uma nova sociedade por meio de práticas econômicas justas. Outro motivo para escolha da economia solidária é que ela tem uma proposta pedagógica que vê a necessidade de socializar o valor cooperativo. A economia solidária ao propor uma nova forma de organização social, requer uma nova mentalidade. Assim, as práticas da economia solidária requerem uma consciência contestadora da ordem vigente e uma sensibilidade (afetos, desejos e vontades) solidária. A sua proposta pedagógica está atenta para isso ao privilegiar a vivência de experiências humanas solidárias, na qual o indivíduo se sente respeitado e acolhido.

As práticas de economia solidária são extremamente variadas. Poderíamos aqui citar alguns exemplos: grupos de produção comunitária, cooperativas e associações de produção; sistemas locais de intercâmbio e sistemas com moedas sociais; autogestão de empresas pelos trabalhadores; comércio solidário e comércio justo internacional; consumo crítico e solidário e grupos de aquisição solidária; financiamento solidário; difusão de softwares livres e tecnologias livres e sustentáveis³⁶.

Os empreendimentos solidários, por sua lógica de ampliar as suas ações solidárias e até mesmo para sua sobrevivência, organizam-se em redes. Uma rede solidária integra grupos de consumidores, de produtores e de prestadores de serviço em uma mesma organização. Todos se propõem a praticar o consumo solidário, isto é, comprar produtos e serviços da própria rede para garantir trabalho e renda aos seus membros. Por outro lado, uma parte do excedente obtido pelos produtores e prestadores de serviço com a venda na rede é reinvestida na própria rede para gerar mais cooperativas, grupos de produção e microempresas, a fim de criar novos postos de

³⁶ Para mais detalhes sobre essas diferentes práticas ver Mance (2003).

trabalho e aumentar a oferta solidária de produtos e serviços (Mance, 2000)

Por pregar uma nova lógica de relações sociais, uma nova ética é que insistimos no seu papel educativo. A educação solidária não é mera transmissora de conhecimentos indispensáveis ao trabalho criativo ou agenciadora de disposições afetivas para atividades de colaboração. A educação é aqui compreendida como uma das condições necessárias ao exercício da liberdade humana, permitindo não apenas a produção e interpretação de informações e a participação ativa em processos comunicativos, mas a própria autonomia das pessoas e das coletividades, mediadas por inúmeras relações sociais (Mance,2003).

A educação solidária se identifica com uma educação popular. O objetivo das ações educativas populares junto às massas sociais é contribuir para que elas superem a condição de segmento manipulado pela elite dominante e se transformem em povo, atuando coletivamente em organizações populares como agentes transformadores de sua própria condição econômica, política, social e cultural (Mance, 2003). É neste sentido que a próxima seção deste trabalho esta dedicada à escola e à educação popular.

2.3 Escola e educação popular

Ao falarmos de economia solidária nos detemos na importância de uma educação solidária e nos remetemos à educação popular. Achamos importante antes de discutir a educação popular, analisar rapidamente a escola, instituição por excelência responsável pela educação.

De acordo com Ariès (1981), foi com o surgimento da instituição escolar que a infância se prolongou e se firmou o conceito moderno de criança. A escola seria uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Miranda (1984) afirma que a escola funciona como mecanismo de reprodução das classes sociais. A escola não é neutra. A

escola e o saber, por ela transmitido, constituem partes de um todo social definido, e esse todo influencia a maneira como a escola trata os seus alunos. A escola procura transmitir idéias do todo social, e ao mesmo tempo em que fala sobre a sociedade é influenciada por ela.

Aqui nos interessa especificamente a escola pública, já que o Projeto de Animação Cultural (PAC), o qual analisaremos, acontece dentro de uma escola municipal. Beisiegel (1992), através de um estudo partindo das teorias de Paulo Freire, vai caracterizar a educação escolar pública brasileira com os seguintes problemas: “(...) a *‘superposição da escola à realidade’*; a *orientação excessivamente centralizadora das instituições escolares*; o *rágido autoritarismo vigente*; e o *caráter ‘assistencialista’ das atividades*” (p. 95).

A não aplicação do conhecimento transmitido pela escola à realidade vivida pelos alunos é vista como uma maneira antipedagógica, na qual os estudantes são levados a memorizar fatos e não a aprender. A excessiva centralização das instituições escolares³⁷ é vista como uma outra forma de distanciar o conhecimento do aluno. Dentro da sala de aula a autoridade do professor muitas vezes é confundida com autoritarismo. O ‘assistencialismo’ ainda é muito presente e alimenta uma relação na qual os estudantes são passivos e meros receptores de conhecimento.

Não faremos aqui uma análise detalhada a respeito do sistema educacional público brasileiro, mas os pontos expostos conseguem, de certa forma, resumir a situação da escola pública no Brasil. Por esses aspectos, podemos considerar que, em sua maioria, a educação formal escolar pública é individualizante e avessa às práticas cooperativas.

Nesse caso a educação escolar é vista como algo unilateral incompatível com a

³⁷ Hoje a própria administração escolar está mais descentralizada, tendo inclusive eleição direta para diretor e a importante instituição dos Conselhos Escolares.

cooperação. Vários autores da educação popular³⁸ colocam a educação tradicional escolar como a educação burguesa, por sua natureza antipopular e que tem como características ser elitista, discriminadora, autoritária, repressiva, burocrática, positivista, falsamente apolítica, individualista e competitiva.

Assim o alternativo na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços de educação formal, porém há confiança na possibilidade de construção da escola pública com parâmetros populares. Essa é uma luta dos movimentos sociais e de governos democráticos e populares (Paludo, 2001).

Dessa maneira, a escola não exclui a possibilidade de prática e socialização do valor cooperativo. Há autores que defendem que as práticas de educação popular devem estar presentes na escola. “(...) parece ,hoje, ser consenso a necessidade da intervenção dos educadores populares no âmbito da educação escolar” (Souza, 1998:22).

A aquisição de habilidades básicas para exercer a vida adulta, o que seria a função básica da escola, nesse sentido, deixa de ser individualizante e competitiva passando a ter um forte caráter cooperativo. Ao considerar a dialogicidade, diferentes pontos de vista são expostos e há um esforço para se chegar a um entendimento. “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*” (Freire, 2002.b;1987:78). Assim, ao diálogo importa o valor cooperativo, isso na medida em que estimula a construção coletiva.

Uma importante contribuição para os estudos sobre a socialização cooperativa na escola é a análise feita da relação aluno-aluno, que seria uma relação de autonomia e cooperativa no sentido que Duveen (1997) dá a essa palavra e que já discutimos. Coll e Collomina (1996) destacam que normalmente os estudos de socialização na escola se baseiam na relação professor-aluno, já que o professor seria o agente educativo e o aluno o destinatário. Os autores desejam ressaltar que os próprios alunos podem servir

³⁸ Paulo Freire e Celso Beisiegel (1992) são exemplos.

como mediadores, em determinadas circunstâncias, e assim ter uma grande influência educativa sob os seus colegas³⁹.

Assim ao enfatizar o caráter dialógico da prática educativa e reforçar a idéia de que a cooperação educador-educando e entre educandos é necessária para a aprendizagem, a escola colabora com a socialização do valor cooperativo. Para a socialização do valor cooperativo é necessário que na escola exista um espaço de debate, que seja estimulada a reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as circunstâncias, e que seja facilitada a introjeção do sentimento de responsabilidade e de busca de participação na construção da vida coletiva. Assim, a educação formal pode e deve estimular práticas cooperativas.

A relação de reciprocidade entre sujeitos diferentes (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire (Fleuri, 1998).

A educação popular, para nós, é o espaço privilegiado de estímulo à cooperação. A educação popular pode e, em nossa concepção, deve englobar a educação escolar. Então, é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação anti-popular em espaços alternativos. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração.

O conceito de educação popular está muito ligado ao seu objetivo político explícito de transformação social, então o educador popular está muito próximo a um militante. A educação popular estabelece relações horizontais, centra-se na realidade

³⁹ “As pesquisas realizadas mostram claramente que a relação entre alunos pode incidir de forma decisiva sobre os aspectos tais como a aquisição de competências e destrezas sociais, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração, o rendimento escolar e o processo de socialização em geral” (Johnson, 1981b apud Coll e Collomina, 1996: 300).

histórica concreta, investe na formação de um novo homem.

Os conteúdos da educação popular consideram o saber acumulado por cada sujeito da ação educativa e o que foi historicamente produzido pelo homem, numa visão dialética e de forma contextualizada. A metodologia pretende ser democrática, participativa e que possibilite a reflexão, a problematização, a investigação e o questionamento.

Dessa maneira o “popular” do conceito educação popular, não tem o sentido de uma educação “para” o povo, nem simplesmente “do” povo, mas sim uma construção “com” o povo de práticas que o libertem. A educação libertadora surge com uma lógica de contestação do regime capitalista. Os movimentos “da libertação” surgiram mais ou menos no mesmo tempo, na América Latina, também como resposta aos regimes militares. A teologia da libertação foi o movimento mais conhecido. Paulo Freire foi influenciado por esse contexto e chama a sua pedagogia de “pedagogia da libertação”.

Segundo Paludo (2001), a concepção de educação popular nos anos 90 parece ganhar novas dimensões que a tornam mais fecunda. Esses processos de construção cotidiana de alternativas já traduzem propostas e projetos políticos mais amplos, como o da economia popular solidária, o qual discutimos na seção anterior, o dos projetos locais e regionais alternativos de desenvolvimento e o de um outro projeto de desenvolvimento para o Brasil.

“Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação popular não seja adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Aposta-se na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições” (Paludo, 2001: 206).

Assim a educação popular tem uma preocupação clara com a transformação social, já a educação não-formal, não necessariamente. O conceito de educação não-

formal, será melhor discutido na próxima seção.

2.4 Educação não-formal

Na seção anterior discutimos escola e educação popular. Chegamos a conclusão que a educação popular tem um ideal de transformação social e pode ocorrer tanto na escola como em outros espaços. A escola é a instituição por excelência da educação e a consideremos essencial e insubstituível, bem como os professores que são profissionais fundamentais na socialização dos indivíduos. Centraremos-nos aqui na educação não-formal, pois é um espaço que pode desenvolver práticas de educação popular com objetivo de construir o valor cooperativo, além disso, o nosso campo empírico é constituído de uma experiência de educação não-formal.

O termo educação abrange um universo que extrapola o escolar. A escola é uma instituição com o papel central na formação dos indivíduos que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade e propiciadora de organização do pensamento. Existem outras instituições educacionais além da escola. Teoricamente podemos distinguir a educação formal, da não-formal e da informal. Almerindo Janela Afonso explicita essa diferenciação:

“Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a um certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Afonso, 1989:88).

De acordo com as nossas definições anteriores, o conceito de socialização se aproxima do de educação informal, que o autor apresenta. Importa-nos, agora, melhor

trabalhar a idéia de educação não-formal. A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e uma intencionalidade, essas condições estão presentes, porém de modo diverso do que na escola.

A educação não-formal inclui também instituições, associações, organizações e grupos - sejam eles religiosos, públicos ou organizados pela sociedade civil - que atuam com a educação, tendo a sua atuação uma forma diferenciada da escolar. A transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado. Os valores e a disciplina interna da instituição não-formal podem até ser mais rígidos do que na educação formal, mas estão baseados no consenso interno e na voluntariedade dos participantes, não necessariamente do educador.

A voluntariedade na participação é um conceito chave para educação não-formal e contrasta com a obrigatoriedade da educação formal, escolar. Esta voluntariedade nem sempre parte da criança, mas sim dos pais. Pela dependência das crianças são muitas vezes os pais que as levam para o espaço de educação não-formal independente de suas vontades.

Admite-se que a educação não-formal pretende ser um espaço relacional (grupos de amigos) e também servir como um espaço de expressão e discussão de valores e aceitação de compromissos ideológicos, normas de conduta e códigos de responsabilidade. As pessoas, na educação não-formal, estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

As organizadoras do livro *Educação não-formal* (Simson, Park e Fernandes, 2001:11) apresentam um conceito de educação não-formal bastante positivo, sendo possibilitadora da transformação social. Elas caracterizam os espaços dessas atividades como de “*caráter voluntário, (devendo) proporcionar elementos para a socialização e*

a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada”.

Acreditamos ser essa uma visão idealizada da educação não-formal que corresponde mais ao que deveria ser do que ao que realmente é.

A história da educação não-formal como política pública⁴⁰, se confunde com a história do lazer como política pública. Getúlio Vargas, na década de 1930 desenvolveu ações práticas no campo trabalhista da previdência social e sindical, bem como alicerçou políticas de lazer. A orientação de políticas públicas de lazer daquele período em diante, alicerçou-se no liberalismo. Na década de 1970, durante o regime militar, o lazer ganhar espaço como política de intervenção. Com a abertura política de 1980 o lazer aparece como prática e como campo de estudo com conotações emancipatórias (Amaral, 2004). Neste período, pela primeira vez, a Constituição Brasileira de 1988 considera o lazer como uma política pública.

No Brasil, a educação não-formal vem ganhando espaço na sociedade em geral devido a políticas públicas adotadas em relação às classes populares. Assim, existem instituições públicas que se propõem a melhorar a forma de inserção social de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira, afastando-os da marginalidade e assim “prevenindo” a violência, por exemplo, através da educação não-formal. Por outro lado, a educação não-formal como política pública pode se propor a ter um caráter de educação popular, sendo crítica e contestadora e favorecendo assim a socialização do valor cooperativo. O Programa de Animação Cultural é um exemplo de política pública de educação não-formal, que pretende se constituir como direito da juventude.

⁴⁰ Praticamente todas as políticas públicas objetivam aumentar a equidade social e oferecer àqueles indivíduos ou às camadas da população desprovidas de bens e oportunidades a condição de viver e poder usufruir melhores condições de vida. Porém, em muitos casos, ocorre uma utilização indevida pelo Estado no que concerne sua gestão e projeto político. Muitas vezes a efetivação de políticas públicas está ligada a meros paliativos e a ações assistencialistas.

ELO ENTRE O DITO E O QUE VIMOS

Capítulo 3 – A construção do que vimos

Na primeira parte desta dissertação discutimos os conceitos, aquilo que já foi dito, teorizado, sobre o que estamos estudando. Na segunda parte analisaremos o que vimos, o empírico. O elo de ligação entre essas duas partes é fundamental, é a nossa metodologia. O elo esclarece a construção do visto (empírico). A análise do empírico parte da teoria e retorna a ela, modificando-a.

Os conceitos são uma forma de “agarrar” a realidade. São ditos construídos a partir de vistos. Na segunda parte pretendemos dialogar com esses conceitos e enriquecê-los a partir do que vimos. Para tanto precisamos de uma metodologia, algo que ligue, um elo. O nosso elo, ou a nossa metodologia, é constituído por princípios da fenomenologia e da etnografia.

A fenomenologia⁴¹, por se apresentar como uma corrente metodológica preocupada essencialmente com as relações do *mundo da vida*⁴², foi escolhida como um caminho para a apreensão das práticas da educação não-formal que pretendem socializar o valor cooperativo, em um contexto capitalista mais amplo que privilegia a competição.

Para Schutz, fenomenólogo social, o *mundo da vida* é um mundo social e intersubjetivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos atos da vida cotidiana são realizados maquinalmente (Coulon, 1995). Neste sentido, a nossa atenção esteve voltada para o mundo vivido, para as relações sociais. Estas relações sociais estão inseridas em

⁴¹ Holstein e Gubrium (1994) em um artigo falam desta corrente metodológica.

⁴² Conceito de Husserl (1980), muito utilizado por Habermas, que significa a esfera da vida cotidiana.

um vasto mundo com uma trama imensamente complicada de dimensões, relações e modos de conhecimento. O contexto capitalista, pelo processo avançado de individualização, o que leva a maiores possibilidades de identificação pessoal devido a uma maior complexificação do social, se caracteriza atualmente pela naturalização da competição, ficando assim a cooperação em segundo plano.

Colocamos em relevo uma concepção interacionista da fenomenologia, onde as relações entre o *eu* e o *outro*, ou seja, a dimensão subjetiva está imersa em um contexto histórico e social. Essa concepção interacionista se deve a toda discussão feita na Parte I da imbricação entre indivíduo/ sociedade.

Sendo assim, a abordagem fenomenológica nos serve para descrever em detalhes as práticas da vida cotidiana, no entanto, estas práticas são aqui entendidas como estruturadas por e estruturantes de uma realidade social mais complexa. A socialização como mecanismo de compartilhamento de significados é o nosso foco, por isso nossa análise não pode reduzir-se ao indivíduo. Analisamos, prioritariamente, por meio da observação, como as práticas de educação não-formal são desenvolvidas no cotidiano.

A descrição fenomenológica e a observação estão imbuídas de princípios etnográficos. Malinowski (1990), o antropólogo funcionalista precursor da observação participante, descreve a sua própria experiência como um exemplo a ser seguido por todos os etnógrafos. Ele fala de como chegou à aldeia, como se instalou e até dos seus momentos de desesperança na Ilha Trobriand, local de sua pesquisa mais conhecida. O sucesso científico, para ele, está condicionado à aplicação paciente e sistemática de um certo número de regras de bom senso e de bem conhecidos princípios científicos. O objetivo do etnógrafo resumidamente é: aprender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida e compreender a visão do seu mundo.

No sentido de compreender a visão de mundo do nativo, ou do mundo da vida,

Geertz (1997) fala da importância de analisar o senso comum, ou o bom senso. Ele diz:

“Se o bom senso é uma interpretação da realidade imediata, uma espécie de polimento desta realidade como o mito, a pintura, a epistemologia, ou outras coisas semelhantes, então, como essas outras áreas, será também construído historicamente, e, portanto, sujeito a padrões de juízo historicamente definidos. Pode ser questionado, discutido, afirmado, desenvolvido, formalizado, observado, até ensinado, e pode também variar dramaticamente de uma pessoa para outra” (p. 115-116).

As práticas que constituem o mundo da vida e estão imbuídas do senso comum dos pesquisados foram analisadas. Assim a presente pesquisa, com base na fenomenologia e na etnografia, é essencialmente analítico-descritiva. A descrição fenomenológica foi feita no intuito de compreender as práticas cotidianas de socialização. A pesquisa não foi explicativa, na medida em que não nos interessa saber as causas estruturais da existência de tais práticas, mas descrever e analisar como elas acontecem inseridas em um contexto e o que os envolvidos pensam sobre elas (a visão sobre o mundo).

De acordo com Caillé (1997), a ciência precisa ter uma serventia social. Assim acreditamos que além da construção do conhecimento este conhecimento deve retornar à sociedade. É neste sentido que pretendemos estudar um caso de educação não-formal, para que através da análise de suas práticas a sociedade tome conhecimento das possíveis maneiras de socialização do valor cooperativo, sendo assim, o presente estudo pretende ser propositivo, na medida em que acreditamos na socialização para cooperação.

Além de ser uma pesquisa fenomenológica, etnográfica, descritivo-analítica e propositiva, a presente pesquisa é um estudo de caso. Stake (1994) faz a diferença entre estudo de caso intrínseco e instrumental. O primeiro acontece quando há o interesse de conhecer melhor um caso específico. Já no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para promover mais informações a respeito de um tema, ou para

refinar uma teoria, o caso tem um papel de suporte, de facilitador da compreensão de outra coisa.

Aqui pretendemos fazer um estudo de caso instrumental, escolhendo um caso de experiência de educação não-formal para saber mais a respeito da socialização da cooperação. O nosso intuito não é fazer generalizações, mas sim conhecer mais a partir do caso. No entanto, a descrição de um caso específico, pode fornecer idéias a respeito da questão geral. Um pequeno aspecto do caso pode modificar a visão que se tem da educação não-formal.

O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa fenomenológica e etnográfica. A forma de realizar o trabalho de campo revela as preocupações científicas do pesquisador, que seleciona tanto os fatos a serem coletados como o meio de recolhê-los. O campo do presente projeto é o Projeto de Animação Cultural (PAC).

Como discutimos na primeira parte, o PAC é um projeto de educação não-formal. As atividades do PAC são realizadas nas escolas municipais. Escolhemos uma escola que participa do PAC, a partir de indicações dos coordenadores do programa.

Alguns outros casos foram escolhidos aleatoriamente, no sentido de enriquecer a nossa visão sobre o nosso caso específico. A única exigência para a escolha desses outros casos foi a de que as atividades desenvolvidas fossem voltadas para crianças entre 8 e 12 anos, que como já discutimos⁴³ corresponderia a fase do desenvolvimento moral de semi-autonomia, onde há o conhecimento e a interpretação das regras.

Acompanhamos todas as atividades do PAC na escola escolhida durante três meses (de maio a agosto de 2005). Na análise também levamos em conta a nossa experiência como animadora durante seis meses. Também fizemos visitas de um dia a mais cinco escolas, no intuito de escolher o caso e ampliar a nossa visão do PAC.

⁴³ Ver nota 31 da página 23.

Na fenomenologia, a possibilidade de acesso aos significados se dá pela *simultaneidade*. A fenomenologia privilegia a presença corporal no momento da pesquisa. Pela presença é possível captar além do significado objetivo das palavras, como também o tom da voz, os gestos e os movimentos corporais, além de se ter a vantagem de poder olhar nos olhos do outro e perguntar o que ele quis dizer com aquilo.

Procuramos nos relacionar de maneira informal e direta, para que todos ficassem a vontade. Esta proximidade com o pesquisado não é ingênua no sentido do pesquisador se transformar em um ‘nativo’, ou de ‘estar na pele’ do pesquisado. A intenção da aproximação, para as pesquisas fenomenológicas contemporâneas, é reduzir a assimetria entre pesquisador e pesquisado. Deseja-se que os pesquisados estejam confortáveis para relatar as suas experiências sem se sentirem intimidados pelo pesquisador.

A observação é uma técnica imprescindível para a fenomenologia e para a etnografia. A observação foi feita com o objetivo de captar as práticas de educação não-formal. Assim o momento primordial de observação foi durante a relação inter-pessoal entre educadores não-formais e crianças. A atenção esteve voltada para alguns indicadores que expressam atividades cooperativas e que serão melhor discutidos na Parte II. Podemos aqui citar dois exemplos de indicadores: atividades realizadas em grupo e orientações dadas pelos educadores para as crianças que expressem respeito ao outro.

A observação foi registrada em um diário de campo. O diário de campo foi redigido durante a observação e quando não era possível imediatamente após. A observação foi participante na medida em que estávamos imersos nas atividades de educação não-formal.

“A observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991:90).

Além da observação, fizemos uma filmagem de 30 minutos de uma atividade em um sábado de julho. Foi significativa a gravação deste sábado. O objetivo de José⁴⁴, o AC do grupo que observamos, era fazer uma demonstração de como seria um dia normal de atividades. Essa demonstração serviria de divulgação para os alunos da escola, que ali estavam, pois era reposição das aulas, por conta da greve dos professores.

A fita nos ajudou nas observações mais detalhadas de atitudes. É preciso estar claro que a presença de uma platéia (os alunos da escola, pretensos futuros participantes do grupo), da professora formal que acompanhava esse grupo de alunos e de uma máquina filmadora altera o comportamento do grupo, mas por outro lado ao assistir várias vezes a fita, várias nuances são reveladas, que no dia a dia às vezes passam despercebidas.

Também gravamos uma atividade de dia de semana. Pelo gravador de voz ser pequeno e discreto, no começo chamou um pouco de atenção por ser uma tecnologia que as crianças, nem José conheciam, mas aos poucos esse instrumento foi esquecido. Foi bom registrar essa atividade mais típica e assim observar o tom de voz, as pausas, as idéias e as desavenças do grupo.

Durante a observação estávamos sempre conversando informalmente com todos envolvidos. Algumas dessas conversas foram anotadas no diário de campo e algumas falas aqui utilizadas. É através da linguagem que se acessa os sentidos do outro. Aqui linguagem não se reduz ao que é falado, como mencionado, mas também a forma de falar, aos gestos, às expressões corporais. A linguagem é central como meio de transmitir *tipificações*⁴⁵ e em conseqüência significados. A essência da linguagem é trazer informações que descrevem a realidade.

⁴⁴ Os nomes aqui utilizados são fictícios.

⁴⁵ Conceito da fenomenologia que indica o compartilhamento de idéias, conceitos, comportamentos.

O interesse no valor cooperativo foi explicitado somente nas entrevistas, que foram realizadas no final da observação, para evitar vieses no comportamento dos educadores. As entrevistas tiveram um roteiro básico⁴⁶. Assim, a entrevista se baseou nos pontos do roteiro, mas deixou o pesquisado livre para fazer os seus comentários.

Não conseguimos gravar todas as entrevistas, seja por falha nossa (acabar a pilha, no meio de uma conversa, por exemplo) ou pelo não consentimento do entrevistado ser gravado. No entanto, todas as entrevista foram registradas no diário de campo. Os roteiros não foram seguidos ao pé da letra, muito das entrevistas dependeu das circunstâncias, então algumas perguntas foram acrescidas e outras deixadas de lado. Assim temos entrevistas de:

- 8 crianças participantes do grupo (as mais assíduas, as 8 que do começo ao final da observação participaram do grupo);
- 2 mães de crianças assíduas (não consegui conversar com mais mães, pela dificuldade de marcar encontros com elas);
- outros grupos de educação não-formal que atuam na escola (Entrevistamos a responsável pelo PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, a responsável por um projeto de educação não-formal da empresa TIM e a professora de educação artística que tem um grupo de dança no horário não escolar dos alunos). Na escola, na época existiam ainda o grupo da grafiteagem, que funcionava aos sábados com um voluntário e o de percussão, também aos sábados com um voluntário aluno da escola. Não conseguimos entrevistar esses dois voluntários;

⁴⁶ Ver o anexo I.

- 2 professores da escola (uma do primário, que o AC faz um trabalho de recreação⁴⁷ toda sexta na sala dela e um professor do ginásio que tem vários alunos que participam do PAC);
- diretora da escola;
- 2 atuais ACs que foram alunos do PAC (achamos interessante entrevistar mais dois ACs que assim como José participaram do PAC como alunos);
- coordenadora do PAC da linguagem de teatro (ela é a responsável direta pela capacitação e acompanhamento do AC José);
- coordenadora geral do PAC (responsável pelo PAC como um todo);
- assessor da coordenação executiva do Projeto Escola Aberta, que faz uma parceria com o PAC.

Além dessas entrevistas baseadas nos roteiros, achamos importante fazer uma entrevista mais detalhada⁴⁸ com José para melhor entender o processo específico de socialização dele. Essa entrevista nos revelou muitos elementos para uma melhor compreensão da socialização do valor cooperativo estimulado por ele, no papel de AC.

Foi feita também uma análise dos documentos do Programa de Animação Cultural⁴⁹, com o objetivo de analisar o que formalmente a instituição promotora de tal educação não-formal pensa a respeito das questões colocadas na presente pesquisa. Aqui captamos minimamente o discurso oficial que pretende valorizar a prática cooperativa e como este discurso influencia as práticas dos educadores não-formais. Foram 54 documentos analisados, que variavam de 1 a 30 páginas cada, sendo um deles de 150 páginas.

⁴⁷ Em alguns estudos da Educação Física, recreação pode ser vista como ocupação do tempo de ócio, vazia de conteúdo (Werneck, 2003).

⁴⁸ Para o roteiro de perguntas ver anexo II.

⁴⁹ Para lista dos documentos ver anexo III.

Os produtos da observação, das entrevistas, da história de vida e da análise documental foram analisados fenomenologicamente. A análise fenomenológica segue alguns passos assim como os outros tipos de análise como, por exemplo, a análise de conteúdo e a análise do discurso. Segundo Bernardes (1991), a dificuldade da análise fenomenológica é trabalhar com uma grande quantidade de dados qualitativos de modo a poder dar conta da riqueza deste material ao mesmo tempo em que apresentar para o leitor um relato compreensivo. Apresentaremos a nossa forma de análise tendo como base o texto de Bernardes, mas o modificando no sentido de melhor apropriá-lo a nossa pesquisa sociológica.

A) O primeiro passo seguido foi fazer uma leitura geral de todos os dados coletados. Aqui os relatos da observação, as transcrições das entrevistas acompanhadas com os comentários e as passagens destacadas dos documentos foram lidos com o intuito de obter uma visão geral do fenômeno.

B) Na segunda etapa organizamos os dados de forma a obter um “retrato” da nossa unidade de análise. Assim fizemos uma análise histórica e contextual do caso estudado. Para tanto foi necessário estudar o PAC, algumas outras experiências de outros grupos, a escola onde o grupo está inserido e o próprio grupo.

C) No terceiro momento a atenção estava voltada para os mecanismos de socialização do valor cooperativo. Assim primeiramente classificamos os dados de acordo com os três níveis em que esses mecanismos acontecem:

- Da coordenação do PAC aos ACs,
- Do AC às crianças,
- Entre as crianças.

Como já enfatizamos a socialização não é um processo de via única e sim uma construção, onde todos envolvidos no processo participam. Aqui colocamos esses níveis

hierarquizados, pois, no caso da coordenação para os ACs e do AC para as crianças, há um “responsável”, que possui um conhecimento diferenciado e que é referência.

As práticas, ou os mecanismos, em cada nível desse, implica em outras categorias de análise, que são:

- entendimentos de cooperação,
- importâncias em socializar ou não tal valor e,
- intenções de socialização.

Assim, além de analisar os mecanismos de socialização, essas outras três categorias foram utilizadas para complementar os dados, pois em cada nível há um entendimento, uma importância e uma intenção diferenciada de socializar o valor cooperativo.

Os mecanismos de socialização, ou as práticas, foram apreendidos, sobretudo através da observação das relações sociais. Entendimentos, importâncias e intenções foram acessados, principalmente, pela entrevista e pela análise documental.

D) Em seguida os dados foram agrupados de acordo com os níveis. Em cada nível os mecanismos foram classificados em “indicadores de cooperação”. A descrição dos mecanismos é acompanhada pelas outras três categorias de análise (entendimentos, intenções e importâncias).

E) A produção do texto final foi feita a partir das classificações feitas do mundo empírico correlacionando com a teoria produzida sobre o tema. Achemos muito importante fazer descrições detalhadas e colocar várias falas dos sujeitos estudados, para uma melhor compreensão e para fornecer elementos de validade e fidedignidade. O intuito foi responder às questões levantadas na apresentação e na introdução desta dissertação. É assim que a segunda parte está dedicada a uma análise histórica,

contextual e espacial do caso estudado, além da análise dos temas diretamente relacionados com a socialização da cooperação.

PARTE II – O QUE VIMOS

CAPÍTULO 4 - O Programa

4.1 O Programa de Animação Cultural

4.1.1 História do PAC

Com o intuito de resolver o problema de violência e depredação nas escolas da Rede Municipal de Ensino, causados pelas “galeras”⁵⁰, no ano de 1993 foi desenvolvido o programa “Projeto Juventude em Movimento” (JEM). As “galeras” preocupavam, por levarem jovens a “*formas marginais e extremadas de expressão, por falta de oportunidade e espaço*” (Veloso, 1996:137). Assim, as “galeras” são formas de contestação. Tentando explicar o fenômeno das galeras, Veloso (1996) nos fala:

*“(...) a carência de meios, que vai da falta de condições das famílias, à infra-estrutura deficiente dos bairros, deixa toda esta gente à mercê das inspirações mais esdrúxulas, que como ondas irresistíveis arrastam quem sabe para que praias... Creio que está aí a explicação sumária do fenômeno das galeras (...), passam a agrupar-se e organizar-se em bandos marginais; a buscar, a seu modo, um jeito de **dar sentido**⁵¹ a suas vidas (...)”*(p. 120).

A idéia era criar um movimento que se assemelhasse em termos atrativo, simbólico e comunicativo às galeras, mas que pudesse canalizar a energia juvenil para longe da violência. Seria uma medida preventiva, com objetivos que iam além de resguardar o patrimônio público e restituir a tranquilidade às escolas.

⁵⁰ Sobre as gangues e as galeras, Diógenes (1998) diz: “A formação de turmas de jovens projeta-se como um espaço alternativo de instituição social com regras próprias, leis, princípios de honra e códigos de linguagem. O processo de formação de ‘grupos urbanos’, constituindo uma pluralidade de turmas denominadas ‘galeras’, parece expressar uma maneira de os jovens se contraporem ao vazio de referentes que recortam o cotidiano das grandes cidades. Eles formam verdadeiros territórios, onde a circulação é apenas permitida entre os enturmados (...) a experiência das gangues e galeras se constitui como apelo a uma dimensão esquecida na esfera pública, especialmente entre os jovens: a idéia de pertencimento, de reconhecimento no coletivo do grupo” (p.44).

⁵¹ Está destacado no original.

O projeto se realizaria através de atividades sugeridas, combinadas e assumidas entre os grupos e animadores culturais (estagiários). Essas atividades de lazer e de âmbito cultural seriam passeios, esportes, debates, músicas, artes plásticas, teatros, festas, entre outros eventos. Através dessas atividades as metas do JEM eram: posse dos bens culturais da cidade, cultivo da dimensão ecológica e exercício progressivo da cidadania.

Entre 1993 e 1996 o JEM foi desenvolvido pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). Tal projeto foi suspenso entre 1996 e 1999. No ano de 2000, ressurgiu o projeto, nos mesmos moldes e com várias pessoas que participaram do JEM, passando a se chamar “Programa de Animação Cultural”, o PAC. Em 2001, o projeto que era *a priori* voltado para os jovens passa a englobar as crianças subdividindo-se assim em duas seções Juventude Educação e Animação Cultural (JEAC) e Criança Educação e Animação Cultural (CEAC). O projeto estava sob responsabilidade do Departamento de Atividades Culturais e Desportivas (DACD), da Secretaria de Educação da PCR.

Em 2005, com a mudança de gestão o PAC sofreu algumas mudanças. A atual coordenadora do PAC nos falou um pouco de uma dessas mudanças:

“No começo de 2005, o ex-coordenador⁵² saiu, ficando eu no lugar dele. Ele saiu porque apoiava a antiga Secretária de Educação, teve um grupo grande que apoiou ela e saíram junto. Para a continuidade do projeto, eu, e mais dois outros colegas, que são cargos comissionados, resolvemos ficar e entre nós decidimos que eu seria a coordenadora”.

Em abril de 2005, havia a possibilidade dos três cargos comissionados de chefia saírem do DACD. No momento havia uma certa insegurança a respeito da nova gestão. Outra mudança, a partir de 2005, é a volta da ênfase nos jovens, extinguindo assim a divisão JEAC e CEAC e privilegiando as escolas de 3º e 4º ciclos. Os Animadores

⁵² Na entrevista, aquilo que aqui aparece sublinhado foram nomes citados, nós, com intuito de preservar a identidade, colocamos apenas os cargos ocupados.

Culturais (ACs) das escolas de 1º e 2º ciclos ficaram até acabarem os seus contratos e não serão mandados novos ACs para essas escolas.

Desde agosto de 2005, o DACD passa a se chamar Gerência de Animação Cultural (GAC), que juntamente a mais seis Gerências⁵³ estão subordinadas a Diretoria de Ensino, da agora Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da PCR. A mudança do nome não acarretou uma mudança de funções e se deu exclusivamente para uma padronização dos nomes dos órgãos da Secretária. A GAC se ocupa basicamente da Animação Cultural desenvolvida nas Escolas Municipais e é responsável também pela gerência de serviços de grupos culturais.

Segundo a atual coordenadora do PAC:

“(...) hoje existe um maior desejo da Secretaria de ampliar o PAC, de dar mais visibilidade, inclusive com logomarca e camisas. Há mais apoio, do que na outra gestão. Existe até a proposta de um sistema de avaliação de resultados e impactos, o que demonstraria o quanto o PAC faz”.

Além dessas mudanças, é importante expor a luta dos ACs e assessores(as) do PAC no final do ano de 2004, por uma maior visibilidade do PAC e principalmente pela consolidação do PAC como política pública para juventude. Nessa época, duas cartas foram redigidas, uma endereçada ao Prefeito e a outra à Secretária de Educação, cada uma com mais ou menos vinte propostas para melhoria do PAC. Algumas começaram a serem atendidas em 2005, outras, até então, não saíram do papel.

4.1.2 Estrutura e funcionamento da GAC

A GAC possui uma sala para desenvolver as suas atividades administrativas e usufrui a estrutura da PCR, como por exemplo, a utilização do Centro de Treinamento, um espaço com auditório e salas, para as reuniões das terças-feiras, além do acesso a ônibus para os ACs realizarem passeios com os seus grupos.

⁵³ Gerência de Educação Infantil, de 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem, de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem e Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Formação Continuada.

A GAC possui quatro funcionários administrativos e mais os três cargos comissionados de consultoria e chefia, sendo um deles a coordenadora geral do PAC, além de quatro estagiários internos. Há também os coordenadores de linguagem, responsáveis diretos pela capacitação dos ACs, eles são oito, um para cada linguagem a seguir: artes plásticas, banda, canto coral e flauta, capoeira, dança, jogos e brincadeiras, percussão e teatro.

É interessante notar como vários funcionários do PAC, foram ACs e/ou alunos do programa. Como diz Veloso (1996:129): *“uma experiência que começa a prover seus quadros com gente que sai dela própria”*. O que reforça isso é a idéia de formação de multiplicadores. Por essa idéia estar tão presente, um dos motivos de escolha do nosso caso, foi o fato dele ter participado do projeto como aluno.

A rotina semanal da GAC inclui uma reunião nas segundas-feiras de tarde de todo o colegiado, ou seja, todos aqueles que trabalham na GAC, principalmente os coordenadores de linguagem para avaliação e planejamento das atividades. Nas terças pela manhã há o momento de capacitação com os ACs. Principalmente nos finais de semana, mas podendo ser também durante a semana, há as visitas dos coordenadores nas escolas. A GAC também participa das reuniões semanais do colegiado da Diretoria de Ensino.

As reuniões das terças-feiras de capacitação, na época da observação, estavam organizadas da seguinte forma:

1ª terça: Encontro Geral de formação, planejamento e avaliação.

2ª terça: Oficinas das Linguagens com os Coordenadores de Linguagens.

3ª terça: Oficinas das Linguagens com os Coordenadores de Linguagens.

4ª terça: Intercâmbio entre oficinas.

Anualmente a GAC se organiza de acordo com o calendário escolar, de certa forma acompanhando e se fazendo bastante presente nas festividades. Nos períodos de férias, janeiro e julho, normalmente são organizadas as Colônias de Férias. Como diz um documento: a colônia de férias “(...) *é o tempo forte do processo de Animação Cultural, ao mesmo tempo, ponto de chegada e de partida. Por dispor-se, então, de todo o espaço e de todo o tempo na escola, é uma oportunidade privilegiada (...)*”. No ano de 2005 a colônia de férias de julho durou uma semana. Durante essa semana o Núcleo Cultural⁵⁴ de cada escola planejou oficinas e passeios. É um momento de grande movimentação na escola, de possibilidade de avaliação do semestre passado, planejamento do próximo e de convite para novos participantes se integrarem aos grupos culturais.

Há outro momento importante que são as Mostras Culturais, onde os grupos culturais de cada escola se apresentam para os outros grupos. Há também o Encontro de Férias, em janeiro, momento onde os jovens do FALE (Fórum de Acesso Livre aos Estudantes) e convidados se reúnem. No decorrer do ano dois jovens de cada escola participante do PAC, um menino e uma menina, participam de reuniões mensais do FALE. O FALE é um espaço “*onde os meninos falam de coisas da escola e de coisas mais política, de juventude, que acho que é uma coisa bem importante. É onde a gente propicia que os meninos participem de outros cursos, que eles se engajem com outros jovens do Nordeste*” (coordenadora de teatro).

Pelo menos uma vez ao ano é realizada a seleção para novos ACs, nesses momentos os antigos e novos ACs participam de uma capacitação mais prolongada, geralmente de um ou dois finais de semana. Os ACs também participam de alguns momentos de capacitação para os professores da Rede Municipal oferecidos pela PCR.

⁵⁴ Falaremos a seguir mais sobre o Núcleo Cultural, que pode ser formado por ACs, articuladores, professores, direção, jovens dos grupos, voluntários e representante da comunidade.

4.1.3 Os Animadores Culturais

Os ACs são estudantes universitários e do ensino médio, dotados de habilidades artísticas, lúdicas ou desportivas, que desenvolvem o projeto nas escolas municipais. Os ACs são contratados como estagiários através do Centro de Integração Empresas Escola (CIEE), com o contrato de um ano podendo ser renovado por mais um ano. Por ser um período curto de contratação, umas das reclamações dos envolvidos no PAC, é o problema da continuidade, é o que demonstra a fala do coordenador de capoeira: *“Quando os meninos estão maduros, nos deixam”*.

Analisando etimologicamente a palavra animador, a raiz latina *anima*, quer dizer o ser profundo, a interioridade, *“lá onde fervilham as motivações, a mística, a espiritualidade, combustível espiritual capaz de mover o ser humano, numa direção ou noutra”* (documento). Neste sentido exige-se demais dos animadores:

“Mais do que repassador de saberes prontos e frios, precisa ser, sobretudo, um provocador e animador da busca permanente de respostas para os desafios que a vida nos lança a cada momento” (documento).

“Vai-se precisar de alguém antenado, todo o tempo, capaz de ler nas entrelinhas. É alguém capaz de insuflar ‘ânimo’ numa gente tantas vezes, desencantada, desalentada, desmotivada, ou, simplesmente, revoltada” (documento).

*“Como educador, (...), o (a) AC estará atento(a) a certos **aspectos da realidade**⁵⁵, que, oportunamente, poderão ser enfocados, para favorecer a percepção, a tomada de consciência, o senso crítico dos adolescentes... Mas ele se preocupara, igualmente, de encontrar e evocar **experiências inspiradoras**, do passado e/ ou de hoje, de pessoas ou de grupos, que servirão de motivação eficaz para o cultivo de **valores**, que dignificam a pessoa e a fazem crescer em humanidade, solidariedade e cidadania... Tudo isso supõe que o AC se desdobrará em criar ou conseguir os **subsídios** necessários, os recursos mais interessantes e eficazes, para a implementação de todo este **processo educativo**”* (Veloso, 1996:125).

Assim, exige-se muito do AC e pelo o que observamos são poucos que conseguem minimamente atingir todos estes desafios, mesmo não os atingindo, porém, fazem um importante trabalho nas escolas. O estágio de animação cultural é uma

⁵⁵ Partes destacadas no original.

oportunidade de trabalho para jovens., na maioria das classes populares. Os depoimentos de alguns ACs atestam o quanto a experiência de animação cultural é válida para o AC, o quanto ele aprende.

Existe o desejo, por parte de alguns da coordenação do reconhecimento e regulamentação da “profissão” de AC, pois o modelo de estágio gera uma descontinuidade na atuação dos ACs. Essa preocupação vê como prejudicial ao programa a permanência de um AC em uma escola por apenas dois anos, pois quando o grupo cultural começa a se fortalecer é necessário trocar o AC, ou às vezes o grupo cultural fica desamparado à espera de um novo AC, que normalmente não poderá desenvolver o mesmo tipo de atividade que antes era feita.

Pelo que observamos nas reuniões de capacitação muitos ACs são mal informados, como falou um AC: *“é preciso investir nos ACs, são muitos ACs mal informados, que falam e fazem besteira”*. A formação educacional de muitos deles é provinda de uma escola pública “capenga”, além do contexto social cheio de privações em que muitos estão inseridos. É importante dizer que alguns ACs, inclusive o AC do grupo que estudamos, foram alunos do projeto. Que alunos do PAC passem a ser ACs demonstra uma eficiência do programa, conseguir formar multiplicadores.

Quando iniciamos a pesquisa de campo, em abril de 2005, muitos dos ACs considerados exemplares estavam terminando os seus contratos. Conversando com um dos dirigentes ficamos sabendo que o PAC estava com poucos animadores e que estavam esperando a eleição dos diretores das Escolas Municipais para fazer a seleção de novos ACs. Essa espera foi justificada por uma preocupação: muitos dos ACs tinham graves problemas de relacionamento com a direção da escola em que trabalhava. Para tentar precaver este tipo de conflito, os ACs seriam encaminhados de acordo com as

necessidades de cada escola, assim a direção indicaria que linguagem quer que seja trabalhada na sua escola.

Houve um adiamento da eleição de diretores, para novembro de 2005, então o PAC não pode esperar e realizou o processo seletivo nos meses de junho e julho, se baseando na demanda dos então diretores. A atual Gerência de Animação Cultural convocou estudantes universitários e do Ensino Médio para o processo de seleção de novos estagiários (futuros ACs).

A seleção no decorrer da história do PAC seguiu diversos modelos. A seleção ocorrida no ano de 2005 teve os seguintes critérios: análise de currículo, análise da experiência artística e análise da atuação comunitária. A seleção teve três etapas, todas eliminatórias: entrega e análise dos documentos; entrevista com o coordenador da linguagem pretendida pelo candidato; dois sábados de capacitação, no primeiro os candidatos tiveram uma visão geral do PAC e no segundo sábado, capacitação na linguagem específica.

A preocupação com o futuro do programa no processo seletivo é explícita. Um dos dirigentes lamenta que muitos dos ACs não tenham origem nos Movimentos Sociais, o que dificultaria a compreensão do PAC. É nesse sentido, que o PAC deixaria de ser simplesmente educação não-formal e passaria a ser educação popular, quando o AC é um militante. Acreditamos que um grande problema do sistema seletivo é a ênfase nas linguagens e não na prática pedagógica, então se acaba tendo ACs capacitados em teatro, por exemplo, mas com poucas habilidades para tratar com pessoas.

Uma vez selecionado, o AC é encaminhado para uma escola, que preferencialmente esteja próxima de sua residência, e começa as suas atividades. A carga horária exigida é de 20 horas semanais, das quais a terça pela manhã é reservada para atividades de capacitação e pelo menos um turno do sábado é obrigatório. O AC

deve se apresentar à direção da escola, ao professorado e aos demais funcionários, inteirando-se e esclarecendo a respeito da atividade que desenvolverá na escola.

O AC tem como responsabilidade o desenvolvimento e a consolidação de um grupo cultural na escola a que foi encaminhado. O sucesso de cada grupo cultural vai depender do perfil do AC, do apoio dado ao projeto pela direção e pelo professorado da escola, além das condições de espaço e meios oferecidos ou não pela escola e pelo próprio projeto.

Nos finais de semana, os ACs trabalham com os articuladores do Projeto Escola Aberta e outros voluntários que desejem oferecer oficinas na escola. Os articuladores são chamados de coordenadores pela Escola Aberta; falaremos mais a respeito do seu papel no próximo tópico.

Em novembro de 2005, depois da seleção de junho e julho, solicitamos um levantamento da quantidade de ACs e articuladores, distribuídos nas escolas, e com os dados fornecidos pela GAC, chegamos a seguinte tabela:

| RPA (Região Político Administrativa) | Nº DE ESCOLAS QUE POSSUI AC E/OU ARTICULADOR | ANIMADORES CULTURAIS | ARTICULADORES |
|---|---|---------------------------------|----------------------|
| 01 | 8 | 10 | 4 |
| 02 | 12 | 14 | 9 |
| 03 | 30 | 29 | 24 |
| 04 | 16 | 25 | 15 |
| 05 | 18 | 29 | 11 |
| 06 | 29 | 27 | 26 |
| TOTAL | 113 | 134 | 89 |

A distribuição de ACs por escola não é uniforme, das escolas listadas, existe uma escola com o máximo de cinco ACs, a maioria com um ou dois ACs e quarenta e seis com nenhum. Pelo Projeto Escola Aberta só é possível um articulador por escola, assim não há variação na distribuição, tendo vinte e quatro escolas sem articulador, sendo uma delas o caso que observamos.

4.1.4 O PAC e o Escola Aberta

É importante nos determos brevemente numa análise a respeito da relação entre o PAC e o Projeto Escola Aberta. Nas Escolas Municipais, o Escola Aberta, desde a implementação do projeto em 2001, dialoga com o PAC, por acontecer em um mesmo espaço. O Escola Aberta insere-se na lógica do Programa Abrindo Espaços da UNESCO:

“O Abrindo Espaços tem como meta o combate à exclusão social e a construção de uma nova escola para o século XXI, colaborando, assim, para a prevenção da violência no Brasil. A estratégia adotada pela UNESCO sugere a abertura de espaços públicos - principalmente escolas - para oferecer opções de lazer, cultura e esportes, nos finais de semana, aos jovens e às comunidades em situação de vulnerabilidade social” (www.abcdigital.com.br).

Baseada em vários estudos da UNESCO, que revela que crianças e adolescentes tornam-se mais suscetíveis à violência nos sábados e domingos, o Escola Aberta tem o objetivo, segundo um representante do projeto, de *“transformar o tempo de ócio violento em tempo construtivo”* e disseminar a *“cultura de paz e lazer”*. *“Trata-se de um mecanismo de prevenção, para que os jovens não entrem na criminalidade”*.

O Escola Aberta está presente em 450 escolas municipais e estaduais em 14 municípios de Pernambuco. O Projeto serviu de modelo para a abertura de programas similares no Rio Grande do Sul, São Paulo, Piauí, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar algumas iniciativas no âmbito internacional.

O serviço voluntário⁵⁶ é a base de todo o Projeto Escola Aberta. Esse tipo de serviço é executado por pessoas da comunidade que, por opção, repassam o conhecimento que possuem em alguma área. Os articuladores recebem uma ajuda de custo e têm como uma de suas funções arregimentar voluntários na comunidade para promover oficinas na escola nos finais de semana. É exigido do articulador que seja

⁵⁶ O trabalho voluntário é algo que pode se tornar problemático em áreas como a educação por desprofissionalizar a atividade e responsabilizar a sociedade civil e não o Estado de obrigações públicas.

membro da própria comunidade onde a escola se localiza e que abra a escola nos finais de semana das 9h às 17h, independente de feriados.

Além dos articuladores e voluntários existem os chamados dinamizadores, que geralmente são estudantes universitários ou profissionais, que são pagos para capacitar os articuladores e voluntários e/ou passar um tempo em uma escola realizando oficinas e formando multiplicadores. Assim como no PAC a idéia de formar multiplicadores é muito forte.

Ainda sobre aqueles que fazem o Escola Aberta, o representante do Projeto enfatizou a importância do apoio da direção da escola: *“O diretor é a alma do projeto, o coordenador [articulador] é o corpo, ele executa, mas o diretor tem que aderir ao projeto”*. Por essa forte relação com o diretor, normalmente a direção tem mais confiança no articulador do que no AC, pois o articulador é uma pessoa indicada por ela e o AC é encaminhado à escola.

A relação do PAC com o Projeto Escola Aberta sempre nos pareceu conturbada. Por parte do PAC há crença que o Escola Aberta não está preocupado com o processo pedagógico, mas simplesmente com a ocupação do tempo ocioso. Já por parte do Escola Aberta há a crença de que as pessoas do PAC são *“fechadas”* e outra crítica é que as atividades do PAC são condicionadas a um pagamento ou à merenda, não investindo devidamente no voluntariado.

Um representante do Escola Aberta fala um pouco dessa relação:

“A relação foi fortalecida ao longo do tempo. Já teve várias fases. Várias adaptações e mudanças. Vejo seriedade na proposta. A filosofia de trabalho é parecida, também temos uma forma pedagógica. É possível adequar, construir junto. Mas acho que vale a pena investir no voluntariado. É complicado quando só vai quando paga. O PAC tem mais pessoas pagas e a merenda, quando acabar esses recursos, é problema. Além disso, nossa meta são todas as escolas, não só o município”.

O PAC reivindica que os articuladores participem das reuniões de capacitação das terças-feiras. Em alguns documentos o PAC critica a diferenciação AC e articulador, considerando o articulador como também um AC.

“Atualmente os articuladores estão nas capacitações das terças-feiras, mas ainda muitas vezes fica difícil para ter esse diálogo. O Escola Aberta trata ainda muito segregado, separando: AC é uma coisa, articulador outra. Os articuladores são os que coordenam, os que mandam. O menino queria mandar em mim, depois eu conquistei e mostrei que estávamos em conjunto fazendo um trabalho para sociedade, para comunidade do entorno” (coordenadora de linguagem e ex-AC).

Assim, o PAC e o Escola Aberta são projetos que se complementam, mas possuem, como vimos, algumas divergências conceituais e processuais.

4.1.5 Considerações sobre o PAC

Depois de apresentar a história, a estrutura e o funcionamento da GAC, os animadores culturais e a relação PAC/ Escola Aberta, é importante tecer algumas considerações sobre os objetivos e a prática do PAC.

O JEM, atual PAC, caracteriza-se como uma atividade de educação não-formal, por ser de livre escolha a participação. Como fala Veloso (1996:122): *“(...) se apresentava como proposta a ser acolhida e assumida em regime de livre opção, sem qualquer conotação de obrigatoriedade”*. Se caracterizar como educação não-formal pode trazer prejuízos e preconceitos com a proposta, sendo vista como algo supérfluo: *“(...) pelo fato de ser uma proposta de educação não acadêmica, não bancária, não tradicional e costumeira, o JEM corre o risco de ser encarado como coisa menos séria, de segunda, terceira ou nenhuma importância”* (Veloso, 1996:132).

Por outro lado, a educação não-formal do PAC tem uma proposta ousada de irradiar-se inclusive para a educação formal, modificando os métodos da Escola. Alguns

documentos sugerem que a comunidade escolar por inteiro seja encarada como animação cultural.

“Como não perceber que o JEM está sendo uma rica e valiosa contribuição no sentido de caminharmos para uma revisão de nossos métodos de ensino-aprendizado, de renovação global e profunda da Escola, até chegarmos a um ensinar⁵⁷, que tenha mais a ver com sedução, que com imposição, e aprender, seja sempre mais questão de prazer, que de obrigação e chatice?...” (Veloso, 1996:133).

Em um dos documentos está expresso os cinco eixos que deveriam nortear o programa:

“O Programa, em sintonia com o lema Cultura, Identidade e Vínculo Social, apoiado nos princípios norteadores da proposta pedagógica da Rede Municipal, a saber, solidariedade, liberdade, participação e justiça social, desenvolve-se em torno de cinco eixos: o resgate da auto-estima, o cultivo das relações solidárias, o resgate da identidade cultural, o cultivo do meio ambiente e o exercício da cidadania”.

No princípio dessa pesquisa enxergávamos o PAC como um espaço de educação não-formal que tinha em um dos seus cinco eixos, o cultivo das relações solidárias, a intenção de socialização do valor cooperativo. Nesse mesmo documento, em uma nota de rodapé, é especificado o que o PAC entende por solidariedade: *“A solidariedade, enquanto o exercício de compartilhar com os outros, indo além dos interesses específicos e particulares”.*

Com as observações e com a análise dos documentos percebemos que os eixos não são trabalhados de maneira explícita, o que não quer dizer que não são trabalhados. A maneira difusa de abordar esses temas não deixa claro, pelo menos aos ACs, a existência de tais eixos, o que prejudica a sua concretização.

A idéia de ocupação do tempo livre, mesmo não aparecendo nos 5 eixos é bastante forte e está presente das falas da coordenação do projeto e também nas falas das crianças que participam do PAC. A ocupação pode ser entendida como forma de afastar as crianças e jovens da rua, da marginalidade:

⁵⁷ Destacado no original.

*“Primeiro, se viu que essa ociosidade era um **perigo** para os próprios jovens, para a escola, para a comunidade. Daí as pichações, as depredações e badernas de todo tipo, que tiravam o sono das famílias e o sossego das escolas. Crianças, adolescentes e jovens, toda essa juventude precisava ocupar esse imenso tempo ocioso, de maneira saudável e prazerosa, educativa e proveitosa, a bem de si mesma, da escola, das comunidades”* (documento do PAC).

“Tira mais da rua também, né. Eles eram muito solto na rua, era um problemas... aí depois que apareceu esse negócio de reforço, de teatro, tirou mais eles da rua” (mãe de duas crianças que participam do grupo).

“Me tirar da rua um pouco. Mudou que eu não tô mais ficando muito na rua, tô mais vindo pro teatro” (criança do grupo).

Nesse sentido, de ocupar para afastar da rua, o PAC pode ser visto como uma tentativa de manter a ordem, algo que de certa maneira “domestica” os jovens. No entanto, o PAC se esforça para que esta ocupação esteja relacionada com uma proposta pedagógica de construção coletiva e formação crítica. Neste sentido político seria uma educação popular e assim teria ligações com a socialização de valores, dentre eles, o cooperativo:

*“Instaura-se um **processo pedagógico**⁵⁸, ao longo do qual, desde o início, tenta-se fazer com que eles se sintam levados em conta como **peessoas**, como gente que tem **direito a saber das coisas**; que tem uma **opinião a dar**, **interesses a manifestar**, **iniciativas e decisões a tomar**, **tarefas a assumir**; momentos regulares de sentar juntos, tanto para **planejar** suas atividades e ações, quanto para **avaliar** o que vão vivenciando; de modo que vão percebendo o seu próprio crescimento, a importância de quanto vão realizando, e aprendendo de suas próprias limitações e falhas; e em tudo isso vão se organizando e construindo como pessoas, construindo e organizando o mundo dos seus sonhos e aspirações”* (Veloso,1996:121).

A idéia de organização coletiva está diretamente relacionada à socialização do valor cooperativo. Vemos a organização como a cooperação no sentido positivo de Marx, que possibilita a tomada de consciência coletiva, ou a transformação da *classe em si* para a *classe para si*.

⁵⁸ Todos os grifos estão no original.

Alguns participantes do PAC contestam a visão de ocupação pura e simplesmente, ou que o objetivo seria “domesticar” as crianças, fazê-las obedientes e passivas, os seguintes fragmentos de texto e algumas falas nos mostram isso:

“Uma das críticas ao PAC é a falta de aceitação dos diretores das Escolas da implantação do projeto na escola deles. Eles reclamam muito porque é uma quebra na estrutura. É uma movimentação estranha que o PAC leva para dentro da Escola, é uma movimentação que assusta por dar voz aos meninos” (coordenadora geral do PAC).

“Lá onde a Direção e/ ou o Professorado persistem em conservar padrões repressivos e autoritários de administração e ensino, O JEM é temido como desestabilizador ou subversivo e, por tanto, indesejado. (...) Esperavam, por exemplo, que ele viesse para ‘domesticar’ os alunos, ou quando muito, para preencher os espaços vazios deixados pelo não cumprimento de certas tarefas dos professores ou outros responsáveis... Não entenderam, ou não quiseram entender a importância da livre expressão, do despertar do senso crítico, da participação cidadão, da organização autônoma dos alunos, do espírito de iniciativa e de luta por direitos por parte dos mesmos” (Veloso, 1996:132).

“Animação cultural é um espaço de desamarrar as crianças. Tem que ser diferente da escola. É um trabalho de ‘desamordação’” (um AC em uma reunião de capacitação).

A primeira fala além de indicar um problema real e freqüente do programa (a aceitação do PAC por parte das direções das escolas) indica que o objetivo é movimentar a escola é dar voz às crianças e jovens, é fazer deles protagonistas e não alunos que recebem o conhecimento passivamente. Em algumas escolas, pelos relatos dos ACs nas capacitações, a direção ainda enxerga o PAC como um mecanismo para “polir” os “meninos problemas”. Essa é uma visão que a GAC diz desaprovada.

A segunda fala indica outro problema das escolas municipais: os professores faltam freqüentemente. No período em que estávamos observando a escola, todos os dias havia uma turma liberada por falta de professor ou alguém dando aula no lugar de um professor que tinha faltado. Por conta disso, muitas vezes a direção enxerga no AC um estagiário que poderia justamente cobrir a lacuna das faltas dos professores. Essa visão é também uma conseqüência da não compreensão da escola do papel do AC. Não

conheci nenhum AC que não tenha ficado pelo menos uma vez em sala de aula, nessas circunstâncias. A GAC orienta para não fazer isso, mas para as negociações na escola é difícil não o fazer.

Presenciamos uma cena na escola em que a diretora foi bastante ríspida, com um tom de voz elevado, mandando o AC ir para uma 5ª série. Ela disse: “*Vai José, deixa de brincadeira, preciso que alguém vá para a 5ª C*”. José respondeu: “*Desculpe diretora, mas não vai dá não, no horário passado estava na 5ª A, agora preciso conversar com as crianças novas do grupo, eu tô trabalhando*”. A diretora nos vendo ali disse: “*Você é estagiária também do DACD? Então vai para sala de aula*”. Pela terceira vez nós explicamos à diretora que estávamos ali para acompanhar o grupo de teatro e que infelizmente não nos sentíamos preparadas para entrar em sala de aula. A diretora saiu bastante aborrecida a procura de alguém para não ter que liberar os alunos.

Esse fato demonstra como é freqüente a falta dos professores, além da não compreensão por parte da direção dos objetivos do PAC. A busca desesperada da direção por alguém para ocupar os alunos da 5ª série demonstra outro problema das escolas que foi tratado na pesquisa de Frehse (2001), o da preocupação com a ocupação dos alunos, deixando assim em segundo plano os objetivos pedagógicos.

Voltando para as falas que contestam o caráter de mera ocupação do tempo ocioso do PAC, a última fala nos pareceu bastante forte, mas explicita a vontade de transformar algumas práticas pedagógicas, que algumas vezes “amarram” as crianças.

Ainda sobre a questão da mera ocupação, algumas críticas feitas por parte do PAC ao projeto Escola Aberta vão nesse sentido. Esta crítica aparece em uma fala de um dos coordenadores de linguagem:

“(...) Acho que é essa a grande diferença do PAC para o Escola Aberta. Uma coisa é abrir a escola no fim de semana e todo mundo entra e todo mundo sai e faz o que quer. Outra coisa é abrir a escola no final de semana, para comunidade e para comunidade escolar de um modo geral,

tendo limites. Tem hora pra entrar, pra sair, pra lanchar, fazer as coisas, dessa forma diferencia muito. Eu perguntei em uma oficina do Escola Aberta, qual é mesmo o objetivo do programa, e aí falaram: é que os meninos vão pra escola e façam o que quiser, e aí eu questiono esse o que quiser (...). A diferença é o processo pedagógico que o DACD tem”.

O “fazer o que quiser”, junto com a análise do projeto do Escola Aberta e a entrevista ao assessor do Programa, nos indica que significa ocupar crianças e jovens das periferias para prevenir a violência, sem uma preocupação maior de transformação social da realidade. É claro que ao prevenir a violência, há uma mudança social e uma melhoria de vida para as crianças, os jovens, a comunidade e a sociedade em geral. No entanto, o PAC, ou qualquer outro projeto de educação não-formal, poderia ser mais frutífero se assumisse uma forma de educação popular, no sentido de buscar as profundas causas das mazelas sociais e de construir coletivamente a autonomia de agir criticamente. Quando o projeto leva em conta essas questões políticas e pedagógicas, ele necessariamente socializa novos valores, e no nosso ver, dentre eles o valor cooperativo.

O envolvimento dos coordenadores da GAC com os objetivos de transformação social e política da realidade é visto por alguns dos próprios coordenadores como problemático. A idéia é que por não estarem suficientemente envolvidos com o projeto, podem contribuir para o entendimento, por parte de alguns ACs, que animação cultural é mera ocupação do tempo ocioso. Um dos coordenadores nos falou:

“Outra coisa complicada é o envolvimento das pessoas de fato. Não é uma coisa política, é muito assim de serviço, isso é uma coisa que me incomoda. Eles dizem: eu tenho que trabalhar de tal hora a tal hora. Claro que tem que ter um horário para comer, para parar, para tudo, mas as pessoas não se envolvem de fato, elas fazem por obrigação”.

Nesse sentido, por alguns funcionários serem concursados e não necessariamente estarem envolvidos e acreditarem no projeto, o trabalho de capacitação das terças-feiras, por exemplo, é feito sem um comprometimento político e pedagógico

com a mudança da realidade injusta. Assim, esses funcionários não são educadores populares.

Uma outra crítica que pode ser feita ao PAC é a sua própria natureza de projeto de um órgão público. Neste sentido, é possível pensar que em momentos decisivos, como eleição, por exemplo, o PAC seja um instrumento capaz de cooptar várias pessoas. Em vários eventos da PCR o PAC é chamado e praticamente obrigado a participar, o que inibe a sua autonomia. Um exemplo, de um desses momentos, é a quase obrigatória participação dos ACs na eleição de crianças para serem delegadas do Orçamento Participativo da Criança, além de todos serem extremamente incentivados a participarem de outras instâncias do Orçamento Participativo, como da Juventude e da Educação.

Assim o PAC não é um movimento da sociedade civil, não é um movimento social, por ser um instrumento do poder público. Enxergamos isso de duas formas: é essencial que o poder público desenvolva uma política pública para as crianças e juventude e não somente deixe isso a cargo da sociedade civil e assim é fundamental que o poder público amplie o programa, o faça permanente e dê melhores condições de realização do mesmo, tornando-o, como reivindicam os seus participantes, uma política pública para juventude; por outro lado, os ACs e os grupos culturais precisam ter total autonomia de atuação, não podendo ficar reféns de uma determinada gestão pública.

4.2 Algumas experiências

Antes de nos determos no caso escolhido, achamos importante analisarmos algumas experiências do PAC, em outras escolas, até mesmo como forma de justificar a escolha do caso. Achamos importante resgatar um pouco de nossa experiência como AC. Também serão discutidas algumas visitas rápidas em algumas escolas.

4.2.1 Nossa experiência

A nossa experiência de animação cultural foi com um grupo cultural de jogos cooperativos. Este grupo foi desenvolvido com crianças entre 8 e 12 anos. O nosso objetivo era por meio de brincadeiras e jogos cooperativos, desenvolver o espírito cooperativo, enfatizando a solidariedade, o respeito mútuo e a interiorização das normas sociais, lembrando sempre dos limites cognitivos dessas crianças.

A incorporação de brincadeiras próprias da comunidade, além dos jogos cooperativos, foi de fundamental importância para um maior entrosamento e participação das crianças nas atividades propostas. A aceitação dos jogos cooperativos variava muito: houve dias em que todos participaram e se divertiram e outros dias em que nem foi possível a explicação do jogo pela indisponibilidade das crianças.

No momento seguinte aos jogos brincados, sempre que possível, havia um momento em que as regras iniciais dos jogos eram retomadas e relembradas. Isto era feito para que as crianças percebessem que sem uma certa ordem a diversão seria impossível. No convívio em sociedade precisamos aprender a respeitar normas sociais, e jogando é uma forma divertida de se dar conta disso. Nesse sentido, fazemos uma analogia, como Piaget também o fez, entre introjeção das regras do jogo e moralidade (introjeção das normas sociais). Apesar do esforço de discutir as regras do jogo com as crianças, esse espaço de discussão não ocorreu com a programada frequência.

Esta experiência, desenvolvida de agosto a dezembro de 2002, como animadora nos facilitou o acesso ao PAC. No primeiro contato que fizemos com o PAC em 2004, fomos bem recebidas, até porque já nos conheciam. Um dos coordenadores nos apresentou ao conjunto de ACs, em uma reunião de capacitação com a seguinte frase: *“Esta é Júlia e ela já foi AC. Hoje ela está aqui para fazer uma pesquisa. A gente deve fazer algo de sério, porque ela vai ser mestre estudando sobre a gente”*.

4.2.2 Chegando ao caso

Em 2004 participamos de algumas reuniões de capacitação, mas foi em abril de 2005 que os nossos contatos se tornaram mais intensos e começamos a fazer algumas visitas às escolas para encontrarmos o “caso” a ser estudado. Pretendíamos encontrar um caso que possibilita-se o estudo de caso instrumental, como definido por Stake (1994). Procurávamos uma experiência que nos servisse de suporte para melhor compreensão dos mecanismos de socialização do valor cooperativo.

Para achar o caso pedimos indicações dos que trabalhavam na GAC, pois não tínhamos tempo de escolher o grupo de outra maneira, como, por exemplo, analisando a opinião de seus participantes (crianças e jovens). Assim falamos com a coordenadora do projeto que nos indicou duas escolas. A primeira não foi possível começar a observação, pois o contrato da AC desta escola acabaria no dia 1º de maio, então não teríamos tempo suficiente para a observação. A segunda escola não se enquadrava no que buscávamos, pois trabalha com adolescentes e jovens e o nosso objetivo era uma escola que trabalhasse com crianças.

Também em abril conversamos com duas coordenadoras de linguagem (a de teatro e a de canto coral) para indicarem alguém, as duas nos falaram que conheciam o PAC há algum tempo, mas que estavam entrando agora na função de coordenadoras e por isso iriam conversar com alguns ACs e depois nos dariam um retorno, o que não aconteceu.

Um outro dirigente nos sugeriu além de uma Escola já citada, que descartamos por trabalhar com jovens, a Escola C. Assim em um sábado fomos visitar a Escola C. Chegando lá, conversei com, Fernando⁵⁹, um AC da linguagem de jogos e brincadeiras que trabalhava na escola, mas o seu contrato terminaria no dia 1º de maio, então seria impossível acompanhar o trabalho dele. Conheci também Antônio, o articulador, que

⁵⁹ Os nomes são fictícios.

trabalha com a linguagem de percussão. Por fim conheci Joana, AC que trabalha com a linguagem de artes plásticas com crianças e o seu contrato só venceria em 2007, o que se enquadraria no caso buscado.

Conversamos demoradamente com Joana e descobrimos que ela estudava pedagogia. Ela disse que ingressou no PAC pensando em trabalhar com JEAC, ou seja, com jovens. A proposta de trabalho dela seria *“dinâmicas sobre cidadania, meio ambiente e solidariedade, pensando em fazer algo pela sociedade. Tava na moda os ‘amigos da escola’, mas eu não podia ser voluntária, precisava do dinheiro”*. Quando entrou no PAC, porém, ela teve que se enquadrar em uma das linguagens e escolheu artes plásticas e a escola a que foi encaminhada é de 1º e 2º ciclo, ou seja, crianças e não jovens. Dessa maneira, a GAC desestimulou o trabalho da AC.

Na Escola C, pelo que observamos em apenas um sábado e pelo que Joana nos contou, os três (Fernando, Antônio e Joana) trabalham juntos, não existem oficinas separadas por linguagem. Eles propõem alguma atividade e depois deixam os meninos brincando e ficam supervisionando. *“Os meninos que participam são meio ‘banda voou’, então melhor estar na escola do que fazendo nada na rua, aprendendo besteira”*. A idéia de ocupação do tempo ocioso aparece aqui na fala da AC. Aqui é a idéia de ocupar por ocupar, sem uma preocupação maior dos objetivos e dos meios.

Desistimos de acompanhar a escola, quando Joana, a AC que acompanharíamos disse: *“quero que o ano passe rápido, para acabar logo o meu contrato”*. Não achamos interessante acompanhar um caso em que o próprio AC está extremamente desmotivado com a sua função, visto que a idéia era escolher um caso instrumental que nos desse subsídios para analisar os mecanismos de socialização do valor cooperativo.

Neste mesmo dia visitamos mais duas escolas próximas à Escola C, que foram indicados pelos ACs e articulador da Escola C. Fomos na Escola D. Esta escola possui

três ACs: Cláudio, que trabalha com percussão; André, música ou banda; e Pedro, grafiteagem, ou artes plásticas. Além do articulador (Carlos) que dá oficinas de capoeira. Apesar do dinamismo da escola, nós a descartamos por seu público alvo ser os jovens. Visitamos também a Escola E, mas ao chegar lá descobrimos que a AC está com o contrato para acabar e que não teria perspectiva para chegar um novo AC, visto que a escola é de 1º e 2º ciclo.

Depois deste sábado, fomos novamente a uma terça de capacitação em busca de nosso caso. A reunião estava trabalhando com o tema do dia das mães, já que o PAC segue o calendário de festividades, que as escolas também seguem. Na segunda parte da reunião, o grande grupo foi dividido em CEAC (os ACs que trabalham com crianças) e JEAC (os que trabalham com jovens)⁶⁰.

No grupo do CEAC, teve a apresentação de um grupo teatral. Eles apresentaram a peça “O fantástico mistério de feiurinha”, um conto de Pedro Bandeira. O grupo tinha como AC responsável José e para apresentação da peça estavam presentes 8 crianças. José falou que é AC há três meses, mas já está na escola há um ano, como voluntário. Desde então existe o grupo teatral “Nossa Juventude”.

Depois da apresentação das crianças, os coordenadores do PAC tinham algumas perguntas às crianças, ao AC e à direção. A direção não pode comparecer, mas um dos coordenadores do PAC tinha conversado com a direção anteriormente e colocou algumas impressões da direção. Sobre o que tem de melhor nos encontros do grupo, uma criança respondeu: “*todos se envolvem juntos*” e outra disse “*é bom que a gente aprende*”. O AC José falou que dentro das dificuldades enfrentadas, é que às vezes falta água, falta merenda e a direção não deixa usar algumas salas, há uma falta de confiança da direção em relação ao AC.

⁶⁰ Nessa época ainda era coerente fazer esse tipo de divisão, já que havia muitos grupos que trabalhavam com criança, já no final de 2005 a ênfase estava mesmo nos jovens.

As falas e a apresentação causaram uma forte empatia. Aquela tinha sido a primeira vez que um grupo cultural participava ativamente das reuniões de capacitação, prática que depois se tornou recorrente. O fato da Escola de José ter sido a primeira escolhida a se apresentar indica que os coordenadores da GAC acreditavam que era um caso interessante a ser debatido. A experiência foi tão marcante que acabou por definir o nosso caso, que será tratado no próximo capítulo.

No entanto, achamos que deveríamos pesquisar outras escolas e visitá-las antes de nos decidirmos pela Escola A. Na terça seguinte, a capacitação estava dividida por linguagens, conversei com alguns coordenadores e pela indicação deles, escolhi mais duas escolas a serem visitadas, além da Escola A.

Fomos visitar o grupo de capoeira da Escola F, que é muito grande e localizada em uma avenida de grande circulação. O AC nos pareceu bastante comprometido e organizado. Ele nos mostrou várias fichas de exercícios, com temas ligados à capoeira. No dia em que a visitei, o grupo estava assistindo a uma fita com apresentações de danças populares e o AC explicava as inter-relações com a prática da capoeira. Ele nos disse que em alguns momentos desenvolve também algumas brincadeiras. O grupo é grande e heterogêneo, no que se refere à idade. Ele nos disse que tentará dividir por idade. Um dos empecilhos é o grupo ser muito grande e estar misturando crianças e jovens, por esse motivo, desistimos desse caso.

Em um sábado fomos à Escola G. A articuladora já foi AC, no tempo em que também éramos AC. O contrato de AC dela acabou e a direção resolveu contratá-la, como articuladora. Na escola tem um voluntário de capoeira, mas fomos para observar a AC de dança. A escola é bem pequena. A oficina de dança era feita em uma sala muito pequena, então o grupo é dividido em dois, enquanto um grupo dança o outro observa. Uma criança que já está há mais tempo no grupo é monitora e ajuda a AC. Vemos que

as crianças se ajudam, quando uma não aprende o passo, a outra vai e ensina. Estes são indicativos de uma socialização do valor cooperativo. No entanto, preferimos ficar com o caso da Escola A, pela empatia e por outros motivos que explicitaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – O GRUPO

5.1 A escola

Em uma quinta-feira fomos à Escola A. Era um dia de chuva. Muitas crianças e jovens fora de sala, algumas salas de aula com água da chuva. Foi difícil encontrar onde estava o grupo. José estava com 3 crianças em uma sala pequena e extremamente quente. Ele falou que o grupo era formado por 17 crianças, mas a maioria do grupo estudava de tarde, e naquele momento estavam em aula. Além disso, por conta da chuva muitos tinham faltado. Eles estavam ensaiando uma peça junina, escrita pelo próprio José. O roteiro bastante criativo e com uma infinidade de erros de português.

Pela adversidade da chuva, decidimos fazer uma nova visita, dessa vez em um sábado, para melhor conhecer o grupo. Neste sábado, a tarde seria a comemoração de um ano do grupo, além de ter uma merenda especial (pipoca e refrigerante) de manhã. Haviam 12 crianças. Eles ensaiaram a peça da quadrilha. Depois José fez alguns jogos em círculo. Todos de mão dadas deveriam ir ao centro da roda sem soltar as mãos e depois para fora da roda, esticando ao máximo o braço. Depois em roda cantaram “Atirei o pau no gato”. As atividades feitas em roda geralmente são indicadores de mecanismos que socializam o valor cooperativo. Percebemos que o grupo é disperso, o barulho é grande e muitas vezes o AC tem que gritar para ser ouvido. Na parte final da manhã o AC sentou em roda com as crianças e conversou um pouco sobre cidadania⁶¹ e sobre teatro⁶².

⁶¹ José perguntou às crianças: “*Alguém sabe o que é cidadania?*”, e ele mesmo respondeu: “*são direitos e deveres*”. É a visão do senso comum, que José encarna.

⁶² No tempo em que observamos, foi freqüente a pergunta de José: “*Vocês sabem o que é teatro?*”, e a resposta pronta, aparentemente decorada por todas as crianças é a seguinte: “*Teatro é a arte de representar*”. Mais uma vez uma idéia do senso comum.

Decidimos-nos por essa escola por alguns motivos, são eles: a) foi o primeiro grupo de CEAC escolhido para se apresentar em uma reunião de capacitação; b) é um grupo que trabalha com crianças entre 8 e 13 anos; c) trabalha com a linguagem do teatro, que por sua natureza é facilitadora da socialização do valor cooperativo; d) José ter sido um fruto do PAC, ele foi aluno participante do PAC, voluntário na escola e agora era AC.

A Escola foi fundada em 1979, em 2005 atendia a mais de 1800 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite, com o Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Muitas vezes a escola atende famílias completas, pelo fato dos filhos estudarem nos turnos diurnos e os pais na EJA no turno da noite. Muitas crianças da escola recebem o auxílio do Bolsa Escola, assim sendo o índice de frequência é significativo. São famílias de baixa renda, moram na maioria em duas grandes favelas próximas à escola⁶³. São comunidades, no sentido discutido na página 33, de comunidade carente. Verifica-se também que nessas comunidades as relações de vizinhança se caracterizam por serem relações *comunitárias*, de proximidade e afetivas, diferente do que ocorre em geral nas classes mais abastadas.

A maioria dos educadores trabalha os três turnos. As perdas gradativas do poder aquisitivo dos educadores afetam a qualidade de vida deles e conseqüentemente o desempenho em suas funções. No período em que observamos a escola houve uma greve dos professores municipais com a duração de um mês (17/05/05 a 17/06/05), os

⁶³ A escola está situada na menor entre as seis Regiões Político Administrativa (RPA). É a Região mais densa, com a densidade populacional de 140,57 hab./ha., acima da média do Recife que é de 61,28 hab./ha. A densidade domiciliar é de 4,12 hab./dom., enquanto que a média do município é de 3,92 hab./dom. É a RPA que apresenta o maior percentual de população na faixa de 0 à 14 anos (29,14%). As áreas de favela são maioria na Região, ocupando as margens dos canais e áreas alagadas, e praticamente inexitem as classes mais altas (Recife, 2002). Esses dados já falam por si, mas é importante reafirmar a precariedade da região.

professores estavam com uma pauta de reivindicações com 23 cláusulas, uma delas reajuste salarial⁶⁴.

A greve influenciou diretamente as atividades do grupo observado. Com a escola sem aula o grupo tinha bastante espaço para trabalhar. O grupo se encontrava quartas pela manhã, quintas a tarde e sábado pela manhã. Sem aula, todos, tanto aqueles que estudavam de manhã como aqueles que estudavam de tarde, podiam participar de todos encontros, além disso, José aproveitou para marcar vários encontros extra. Parece que a direção se incomodou com a presença tão intensa do grupo nesse período, José nos disse: *“ela disse que eu tô vindo muito com os meninos pra cá. Que os meninos já são profissionais, não precisam ensaiar mais”*.

A GAC chamou a greve como momento privilegiado para atuação dos ACs, mas ficou preocupada com as reposições de aula, que seriam aos sábados e poderia sacrificar as férias escolares, inviabilizando as atividades dos sábados e a colônia de férias, feita normalmente no período de férias. Realmente, quando a greve acabou alguns sábados foram de reposição de aula, o que influiu bastante na dinâmica dos grupos culturais, mas não inviabilizou a colônia de férias, que foi feita no curto período de recesso. Falaremos mais sobre a greve, a colônia de férias e a reposição das aulas mais adiante, aqui nos interessa descrever a escola onde o grupo atua.

A escola é de fácil acesso, por estar próxima de ruas e de uma Avenida pavimentadas e com grande circulação de veículos. A rua na qual a escola está situada não é pavimentada, é bastante acidentada e não possui rede de esgoto sanitário. O muro da escola é bastante pichado, o que pode demonstrar insatisfação por parte da comunidade com a escola e a não apropriação desse espaço, como um espaço da comunidade.

⁶⁴ Para ver a pauta de reivindicações acessar o *site* do SIMPERE (www.simpere.org.br).

Por se tratar de uma etnografia, achamos importante descrever o espaço, descrever a escola, onde as atividades do grupo são feitas. Ao entrar na escola à esquerda existe um estacionamento e a direita um pequeno galpão com 3 pequenas mesas circulares de cimento. Depois desse espaço tem um portão que dá acesso a um pátio cercado de salas de aula. A secretaria e coordenação ficam ao lado direito desse pátio. No mesmo pátio no lado esquerdo está a biblioteca. A biblioteca estava permanentemente fechada, com a desculpa de estar servindo de depósito para alguns materiais. Mais adiante existe um grande pátio com mesas retangulares nas laterais direita e esquerda. Na frente de quem entra na escola existe a cozinha, que tem um espaço aberto na frente, onde os alunos pegam a merenda e comem nas mesas do pátio. Do lado contrário à cozinha há um palco. Depois da cozinha tem uma grande quadra. No lado esquerdo desse pátio há um longo corredor com várias salas de aula. Mais a esquerda desse corredor há uma entrada que dá acesso à sala dos professores e a um laboratório de informática, que por falta de instrutor não estava funcionando.

Todas as salas de aula estavam pichadas, algumas com muitas cadeiras e bancas depredadas. Há inclusive algumas salas sem porta. Os banheiros dos estudantes, sempre muito sujos. O pátio depois do recreio fica uma bagunça, com pratos e copos espalhados e restos de comida pelo chão. Presenciamos, inclusive, algumas cenas de “guerra de comida” durante o recreio.

Depois de nos situarmos fisicamente na escola, acreditamos ser importante conhecer um pouco mais os outros grupos de educação não-formal que atuam na escola além do grupo do AC José. De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da Escola⁶⁵, os objetivos específicos das ações em esportes, cultura e lazer são “*Desenvolver*

⁶⁵ Também analisamos o regimento da escola, no qual há o objetivo da instituição: “*Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania*”.

*práticas esportivas despertando atitudes de cooperação e solidariedade*⁶⁶. Possibilitar atividades de lazer, favorecendo uma maior integração da comunidade escolar. Realizar atividades extra-classe (dança, música, capoeira) a fim de desenvolver o potencial físico e emocional dos alunos”. Assim, está expresso a importância dada aos grupos de educação não-formal. Isso indica o que Miguel Arroyo disse em entrevista (Costa, 2003:149): “*Espera-se que através do judô, através da cultura, através do teatrinho, através das bandas de música, façam o que a escola não consegue*”. Ele diz que o que a educação formal não consegue é lidar com a violência e com valores morais.

Conversamos com a professora de educação artística, que tem um grupo de dança, com atividades extra-classe; com a responsável pelo Projeto TIM; e com uma das monitoras do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), que atua na escola.

A professora de educação artística está na escola há mais de 6 anos e 18 anos na rede municipal trabalhando com grupos culturais. Ela começou desenvolvendo um trabalho com teatro e agora sua tônica é a dança. Declara-se apaixonada pela profissão e diz que o principal objetivo do seu grupo é trabalhar a auto-estima dos participantes. Para atingir esse objetivo trabalha com diversas dinâmicas em sala, diz que enfatiza o respeito pelo outro e estimula a formação de multiplicadores. Dois indicadores de socialização do valor cooperativo, pois, o respeito possibilita atividades coletivas e a formação de multiplicadores está relacionada à idéia de cooperação como autonomia, no sentido dado por Duveen (1998)⁶⁷, tendo em vista esses multiplicadores estabelecerem relações simétricas com a educadora.

O grupo é formado por 22 crianças, que participam das atividades no horário não-escolar. Enxerga o grupo importante para escola e para a comunidade por ser um

⁶⁶ Grifo nosso, por nos parecer uma explicitação da intenção de socialização do valor cooperativo.

⁶⁷ Ver página 26 e 27.

referencial positivo de valorização da cultura local, *“as pessoas passam a olhar com outros olhos a cultura, mas ainda alguns me chamam de macumbeira”*.

Outro grupo de educação não-formal atuante na escola é o do Projeto TIM Música nas Escolas. O Projeto vê a música como um veículo de propagação da paz. Em Recife está em parceria com a Prefeitura e está presente em 6 escolas municipais. Em cada uma dessas escolas existe um “núcleo de agitação cultural”. Crianças e jovens de 5ª a 8ª série foram capacitados e nos meses em que observamos, esses jovens realizavam “brincadeiras musicais” monitorando o recreio das crianças de 1ª a 4ª série todas as quartas, no turno em que não estudavam. Segundo a psicóloga do projeto: *“A idéia é diminuir a violência nos recreios, diminuir a violência dos meninos e dar uma profissão a eles”*.

Presenciamos algumas vezes as atividades de quarta-feira do núcleo de agitação da Escola. Os jovens organizam as crianças de 1ª a 4ª série em um enorme círculo que ocupa todo o pátio da escola. O barulho é grande, mas as crianças que estão na roda parecem bastante envolvidas com as atividades propostas pelos jovens. A psicóloga acompanha tudo, interferindo minimamente. As “brincadeiras musicais” são músicas cantadas normalmente em roda, em que as crianças de acordo com a música devem fazer coreografias variadas. Caracterizamos esse tipo de atividade como um indicador de socialização de cooperação, pois todas as crianças se divertem em conjunto, uma ajudando a outra a aprender a coreografia, o sentimento de competição não estando presente.

Além desses dois grupos conversamos com uma das monitoras do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Conversamos com a monitora da manhã. Um diferencial do PETI é que os participantes são obrigados a participar, nesse sentido já poderíamos desconsiderar, como uma atividade de educação não-formal, visto

que a voluntariedade na participação dos educandos é elemento primordial na caracterização de uma atividade como de educação não-formal, mas achamos interessante falar um pouco desse grupo que trabalha com recreação⁶⁸.

Ela diz que o grupo é discriminado, até alguns professores vêem como “meninos de rua”. Segundo a monitora o grupo precisaria de mais recursos para ser mais atraente, ter mais passeios, mais materiais. É um grupo que não se caracteriza como educação não-formal e muito menos educação popular.

Para concluir esta seção é importante dizer que a Escola não possui um Núcleo de Animação Cultural (NAC), estância extremamente valorizada pela GAC que poderia agregar: ACs, articuladores, professores interessados, direção, participantes dos grupos culturais, mães e pais dos participantes, representantes da comunidade, entre outros. O NAC não existia em parte pela falta de componentes. No período de observação havia uma outra AC de canto coral, que faltava bastante e por esse motivo foi afastada do PAC. Ela não possuía um grupo e quando ia à escola participava das atividades desenvolvidas por José. A Escola não possuía um articulador do Escola Aberta, a direção nos disse: “*Tirei o Escola Aberta, tava dando muito problema*”. Havia um voluntário de grafiteagem que trabalhava com um grupo nos sábados, ele inclusive participou da seleção de novos ACs, mas não passou. Assim quem poderia começar a construção do NAC seria José, tentando envolver direção, voluntário e os grupos de educação não-formal, porém não presenciamos nenhuma tentativa nesse sentido.

5.2 O grupo

Agora que conhecemos a Escola A, é necessário conhecer um pouco o funcionamento do grupo, já que suas práticas serão aprofundadas no próximo capítulo.

⁶⁸ No sentido dado pela nota 47 da página 50.

Depois analisaremos a história de vida do AC José e o perfil das crianças participantes do grupo e por fim apresentaremos algumas opiniões sobre o grupo.

O grupo era composto por uma média de 15 crianças. A rotatividade dos participantes era muito grande, sempre havendo novos componentes e crianças que por diversos motivos deixavam de participar do grupo e outras que passavam a integrá-lo. O grupo se encontrava nas quartas pela manhã, nas quintas à tarde e nos sábados pela manhã. No período de greve (17 de maio de 2005 a 17 de junho de 2005) os encontros foram mais frequentes e com um número maior de participantes. No período de aulas, no turno em que os integrantes do grupo estudavam, eles iam ao encontro do grupo no recreio. Além das atividades com o grupo José estava na escola as sextas à tarde para fazer recreação com duas turmas da 2ª série (1º ciclo, 3º ano). Ele fazia isso por iniciativa própria, e não para substituir as professoras.

As dinâmicas dos encontros variavam muito. O ensaio de alguma peça era um momento sempre presente. Durante todo o período de apresentação presenciamos o ensaio de 8 diferentes peças⁶⁹, o que consideramos uma grande quantidade para o curto período de observação (três meses).

José e as crianças sempre chegavam um pouco antes do horário combinado. O AC era extremamente rigoroso com a pontualidade e a frequência dos participantes do grupo. Havia uma intenção de inculcar normas sociais. Antes do horário combinado para iniciar, eles ficavam na sala escutando alguma música e conversando. Esse foi um momento privilegiado de interação e socialização do valor cooperativo, que será analisado no próximo capítulo.

No horário combinado José começava as atividades, que podiam ser brincadeiras, exercícios de voz, alongamentos e na maioria das vezes ensaios. A hora da

⁶⁹ Os títulos das peças: “O fantástico mistério de feiurinha”, “Feliz dia das mães”, “Nossa realidade”, “O casamento matuto, com o tema da mandioca”, “Romeu e Julieta”, “Brinquedos velhos”, “Rádio Novela” e “Dia dos estudantes”.

merenda é outro momento privilegiado de socialização do valor cooperativo. No final do encontro, normalmente José colocava músicas que as crianças pediam. Esse era um momento de descontração e também interação. No período de observação também acompanhamos um passeio feito para conhecer alguns teatros da cidade e a colônia de férias.

Através da história de vida do AC teremos uma melhor noção dos porquês de suas posturas frente ao grupo. José tinha 19 anos na época, cursava o terceiro ano do ensino médio, no turno da noite, numa escola estadual próxima a Escola A. Ele morava no mesmo bairro da Escola A, e não levava mais de 10 minutos andando da casa dele para Escola. Morava com os avós, que foram quem o criaram e mais dois primos (que são considerado como irmãos), um de 19 e outro de 16. O avô era aposentado e a avó costureira.

Em toda a sua vida estudou em três escolas, todas públicas. Nunca repetiu o ano, mas demorou a começar a estudar, por ter tido um problema de saúde, que o impedia de se alimentar normalmente, tendo assim que passar por uma cirurgia.

Ele participou das atividades de uma Igreja. Lá, fez a Primeira Comunhão e a Crisma. Entrou em contato pela primeira vez com o teatro na Igreja, onde se apresentou em uma “Paixão de Cristo”.

Dois anos antes de ser AC, começou a participar das atividades do PAC na Escola A. Ia para frente da escola aos sábados “*para paquerar*”, não fazia parte de nenhum grupo, até que um dia em que teria um passeio, ele pediu para o então AC ir também e o AC deixou, assim ele começou a fazer parte do grupo de música. Na escola passou a participar também do grupo de teatro de uma voluntária.

Com a saída da voluntária de teatro, ele passou a ser voluntário aos sábados, realizando oficinas de teatro. O AC de música ajudava e acompanhava a turma junto

com José. Quando o contrato do AC de música acabou os integrantes do grupo de música passaram para o grupo de José.

Como a sua participação era ativa, o AC de música e o AC de artes plásticas, que trabalhava com grafiteagem, o estimularam a ser AC. Com esse estímulo José estava confiante e disse que chegou em casa dizendo: *“eu vou chegar aqui com a feira”*. Ele nos disse: *“se eu quiser ser, eu sou”*.

Não era época de seleção, mas os ACs da Escola A conversaram com a então coordenadora de teatro do PAC e levaram José para uma entrevista. Depois dessa conversa ele passou mais dois meses como voluntário e em fevereiro de 2005 foi contratado como AC. O PAC lhe disse que seriam 3 meses de avaliação, para depois efetivar o contrato de um ano.

Quando ele começou a trabalhar nos dias de semana a direção achou estranho. Segundo ele a direção estranhou um menino que era aluno participante do PAC agora ser estagiário. Corroborando com esta idéia, a diretora nos falou: *“ele tem a impressão de que não valorizo o trabalho dele”*.

Ele formou um novo grupo com 30 crianças. A primeira peça foi “O fantástico mistério de feiurinha”, que apresentou para os pais dos alunos em um sábado na escola. Nesse mesmo sábado um dos coordenadores da GAC foi visitar a escola para avaliar o trabalho do AC. O coordenador achou interessante a peça e por isso convidou o grupo a se apresentar na terça-feira, em que conhecemos o grupo.

No começo, José fazia planejamento para as aulas, mas não seguia muito o planejamento, *“é um trabalho dinâmico, não dá pra planejar muito”*. Ele diz que procura toda semana fazer algo novo, trabalhar com um tema diferente. Para ele, cada dinâmica feita tem um objetivo. Alguns temas são valorizados por ele: *“me preocupo em dar valor às coisas do passado, às comemorações e ao aprendizado”*.

Ele se considera extrovertido, animado. Tem perseverança em fazer a faculdade de artes cênicas, mas acha que é muito difícil conseguir passar, ele disse: *“não tenho condição de pagar um cursinho”*. Em um dos encontros José falou sobre o que tinha mudado na sua vida desde que começou a fazer teatro: *“parei de pichar, respeito os idosos e as crianças, perdi a timidez”*.

Sobre suas expectativas de futuro disse que quer ser ator, fazer artes cênicas. Quer muito continuar no projeto, mas por terminar os estudos no final de 2005, teme não poder renovar o contrato. Talvez tentaria o magistério para poder continuar como AC. Diz que não é só querer continuar o seu trabalho, mas também precisa *“levar o sustento para casa”*. Aqui vemos que o estágio de AC além de ser uma aprendizagem rica aos jovens, é também um forma de garantir uma renda.

Uma professora do primário, que é muito próxima de José, inclusive nas sextas ele faz recreação com a turma dela e de uma outra professora, nos falou um pouco sobre ele:

“Ele é um menino bom, mas é imaturo, comete muito erros de português, ele de vez em quando pede para eu revisar, mas às vezes pego os meninos com cada texto. Ele tem que tomar cuidado, sinto como fundamental o nosso apoio a ele. (...)Fiquei chocada no passeio quando, numa brincadeira, uma garota errou e ele começou a cantar ‘não sabe, não sabe, vai ter que aprender, orelha de burro cabeça de e.t....’, ele humilhou a garota. Aí conversei com ele para ele ter mais tato e cuidado ao tratar às crianças. Mas de certa forma ele consegue movimentar todos, mesmo as meninas que não participam muito, com ele participa. Acho que falta ele se organizar mais”.

Por essa fala e pela história de vida do AC é possível concluir que ele tem muita vontade de fazer o seu trabalho. Ele realmente gosta de teatro e pelo que percebemos deseja ser ator. Percebemos também que ele possui várias lacunas de preparação pedagógica e psicológica para lidar com as crianças. Analisaremos melhor a postura dele diante do grupo no próximo capítulo.

A respeito das crianças, os participantes do grupo, elas são em média 15, sendo

8 delas as que participaram do grupo desde o começo da observação ao final, são essas 8 que aqui analisaremos mais detidamente. Foram cinco meninas e três meninos, uma com 10 anos, quatro com 11 anos, dois com 12 anos e um com 15 anos. Com exceção do de 15 anos, todas se encontram no estágio de semi-autonomia, defendido por Piaget (1977) em que já conhecem as regras morais, a interpretam e a relativizam⁷⁰. É preciso dizer que as entrevistas com as crianças foram feitas no mês de agosto, no final da observação. Isso implica que as crianças já tinham uma certa intimidade conosco.

Quando perguntadas sobre o que mais gostam de fazer na escola, a maioria responde que gosta de estudar. No teatro o que mais gostam é ensaiar peças. Uma delas disse: *“no colégio, eu gosto quando tem teatro. E gosto de participar de várias coisas que tem na escola”*. Assim a livre escolha do participante, característica da educação não-formal é guiada pelo afeto, pelo gostar.

Os considerados melhores amigos das crianças estão no teatro. Ou se conheceram lá ou o amigo lhe convidou a fazer parte do grupo. Assim sendo, o grupo é um local de construção de novas amizades e/ou sedimentação de amizades antigas de sala de aula, por exemplo. Nesse sentido o grupo se caracteriza por desenvolver uma socialização comunitária⁷¹, pois os seus membros estão orientados por sentimentos de amizade aos companheiros. A socialização societária também está presente quando as crianças demonstram interesse de se formarem como atores, assim estariam orientadas por um fim.

Muitos ficaram sabendo do grupo pela divulgação feita por José em sala de aula: *“José passou em sala perguntando quem queria participar de oficina de teatro e de grafiteagem. Aí Renata⁷², sabe quem é? Aí pegou, ela foi. Aí ele disse, tem uma aluna aqui, que ela é do teatro já vai fazer quase um ano, foi Renata, aí Renta foi dançar lá*

⁷⁰ Ver nota 31 da página 23.

⁷¹ Ver página 20.

⁷² Os nomes são fictícios.

na frente, Sandy e Junior. *Aí eu achei muito interessante e quis participar*". Aqui é importante refletir a maneira pela qual o AC divulga o grupo. O que chamou a atenção da criança foi a coreografia de Sandy e Júnior.

Uma mãe viu o cartaz de divulgação do grupo e levou o filho: *"Foi que minha mãe ouviu falar do teatro, aí ela perguntou se eu queria. Porque eu também gosto muito"*. Outros falaram que os amigos chamaram: *"Os meninos tava tudo entrando aí eu entrei. Era muito bom"*; e *"Foi uma colega minha, Carla. Eu entrei, ela saiu"*.

Alguns sofreram resistência da família para participar do grupo. Como uma criança diz: *"Aí eu vim. Porque teatro é assim uma coisa que eu gosto, tá entendendo? Aí minha avó chorava muito, e aí foi e pediu pra eu não ir, aí eu peguei briguei, falei com minha mãe, aí minha mãe foi, também não quis deixar, aí eu peguei... A única pessoa... Falei com minhas amigas, aí elas falaram com minha mãe, aí eu agora eu tô podendo vir para o teatro"*. A resistência pode indicar a falta que a criança faz em casa, nos momentos que eram dedicados ao grupo.

Além dessa resistência explicitada pela criança, percebemos na entrevista com uma mãe de uma outra criança que havia uma certa desconfiança com relação ao AC, que com o tempo foi dissipada, mas no primeiro momento impediu que os seus filhos participassem de algumas atividades do grupo. Mesmo a atividade estando em um espaço escolar, é uma educação não-formal que por não ser suficientemente conhecida pode provocar desconfianças.

As crianças tiveram dificuldades ao dizer quais atividades eram feitas nos encontros do grupo. Depois de explicar a pergunta algumas citaram: exercícios de voz, exercícios para *"soltar o corpo"*, brincadeiras, ensaios de peças, explicações de José sobre *"como são pra fazer essas coisas"*.

As peças foram as atividades consideradas mais importantes. Improvisação,

entonação e técnicas de teatro foram outras atividades consideradas importantes. Os porquês dados a essas importâncias foram: *“Eu acho importante, Júlia, porque é muito legal também e a gente aprende mais, é... desenvolver... as peças, a gente aprende mais a falar alto, porque tem muita gente que fala muito baixo, que falava muito baixo”* e *“Porque eu aprendi também a lidar com os outros, aprendi ser forte é...nos momentos mais difíceis”*. O aprender a *“lidar com os outros”* pode ser um indicador de socialização do valor cooperativo, quando este *“lidar”* significa tratar o outro de maneira respeitosa e harmônica.

Perguntados sobre o que mais gostam de fazer nos encontros do grupo, algumas respostas são evasivas: *“Um bocado de coisa”* e *“Porque é bom, porque eu gosto, porque tem respeito”*. Quando pedimos exemplos desse *“bocado de coisa”* a resposta foi *“sei não”*. E quando perguntamos sobre o respeito, nos responderam: *“Respeito pro professor, pros colegas, pra todo mundo”*. O respeito também é indicador de socialização de cooperação. Os outros citaram as técnicas vocais, técnicas de gestos e ouvir ele falar.

Já sobre as atividades que não gostam, um disse que gosta de tudo, outro que não gosta das técnicas de voz e os outros se queixaram, alguns diretamente, outros nem tanto de algumas atitudes de José: *“Acho que José às vezes fica um pouco bravo, tem alguém que faz alguma coisa aí ele quer botar a culpa em todo mundo”*; *“José é ignorante”*; *“É a... É a do...a teoria. Porque eu acho chato quando ele começa a falar”*; e *“Não gosto quando José me bota na linha”*. As hesitações *“é a... é a”* demonstram a dificuldade de criticar. Por outro lado as falas que se referem diretamente a José são explícitas e demonstram descontentamento com o fato de José falar muito, por exemplo. Essa postura do AC está relacionada com a visão que ele tem do papel de professor, por se enxergar como tal e por achar importante *“estabelecer a ordem”*.

Uma pergunta da entrevista se referia ao o que as crianças aprendem com o grupo. Elas falaram de várias coisas dentre elas: a fazer peças, a ler melhor, a falar mais alto, a ser mais extrovertida, a participar das coisas, a ajudar os outros e a ter mais respeito. Esses três últimos elementos estão relacionados com o valor cooperativo, pois participação se identifica com uma moral da autonomia (Piaget, 1977) e com cooperação no sentido dado por Duveen (1998)⁷³. Ajuda e respeito ao outro são essenciais ao “fazer com” da cooperação. O “*ficar sempre junto*” da fala que se segue também é indicador de cooperação “*Eu aprendo várias coisas, como... é... ficar sempre junto, aprendo também fazer gestos, mais movimento, falar alto, essas coisas assim*”.

Sobre as mudanças ocorridas desde que começou a fazer parte do grupo, a idéia de ocupação, encontrada em alguns discursos do PAC é repetida pelas crianças: “*Mudou que eu não tô mais ficando muito na rua, tô mais vindo pro teatro, tô passeando muito e... Mainha antes não deixava eu ir pra canto nenhum, agora ela tá deixando mais eu vim pro teatro, e outras coisas*”, e “*Eu parei de maloquear na rua. Parei de jogar bola, só tô em casa agora, lendo*”.

Outras mudanças estão relacionadas à maneira de se comportar: “*Deixei de chamar muito palavrão, tô chamando pouco*”, “*Assim antigamente minha atitude de ser era muito má, porque eu era muito briguenta, antigamente eu era pior, agora eu tô mais calma, tô mais ligando pros estudos*”. Pode ser que essas mudanças expressas estejam condicionadas ao que é dito por José para o grupo. Ele sempre falava como o teatro mudou a vida dele e assim acreditamos que as crianças se influenciaram por essas falas, pois muito do explicitado se relacionam ao que foi dito por José. Nesse sentido José é um modelo para as crianças, elas se espelham nele e o tomam como exemplo.

Alguns comportamentos citados como mudanças estão relacionados às práticas teatrais, que supostamente desinibem: “*Eu não falava nada, não se abria, não*

⁷³ Ver páginas 26 e 27.

perguntava também e agora eu tô conversando mais, mais solta, mais carinhosa” e “Antigamente eu era muito quieta, eu já fui pra psicóloga pra me soltar mais, há muito tempo. Mas aí comecei o teatro aí, foi mudando aos poucos. Eu tô aprendendo a me soltar mais, deixar de ficar com muita vergonha”. Ao desinibir as crianças, o grupo socializa o valor cooperativo, pois as atividades cooperativas exigem o diálogo com o outro.

Foi encarado como mudança também o conhecimento de pessoas novas e a persistência para lutar pelo que se quer. O conhecer pessoas novas e as lutas quando feitas coletivamente são indicadores de práticas cooperativas.

Nas sugestões para melhorar os encontros do grupo, quase todos, falaram sobre mudanças no comportamento do AC. Essas sugestões remetiam ao comportamento autoritário de José, que se via como um professor que precisava manter a situação de classe⁷⁴, mas também demonstrava o despreparo pedagógico e psicológico do AC: *“Eu acho que José, ele tá sendo muito ignorante, que eu falei com ele uma vez, ele não falou comigo, eu até disse: - tchau José eu já vou, ele disse: - problema é teu. Ele tá ficando muito ignorante, eu tô achando”, “José tá agora muito atacado, muito... chato ele. A gente não pode falar nada, ele: - aaahhh, vai logo parando a pessoa” e “Eu não ficaria tão culpando todos e gritando muito”.* Uma criança fez uma fala bem incisiva dizendo que para o grupo melhorar seria bom trocar o AC.

Surgiu também a idéia que todos deveriam participar: *“Cada um dava tipo uma idéia pra melhorar a aula, é pesquisamos peças, pra cada um escolher o seu papel. Cada um escolhia uma peça, ou fazer a nossa peça”.* Essa fala demonstra um desejo de autonomia, de ser sujeito dos encontros e de criar as peças. Isso é bastante falado nas capacitações dos ACs, mas parece que até então José não tinha assimilado esta idéia e

⁷⁴ O conceito de “situação de classe”, como manter a ordem na sala de aula, é discutido no artigo de Hammouti (1998).

continuava a “impor” as atividades que achava melhor. Como é um grupo de crianças e não jovens, essa autonomia tem um certo limite e José estava sempre tentando inculcar regras sociais, mas pelo que entendemos o estímulo à autonomia é mecanismo de socialização do valor cooperativo e deve ser feito sempre que possível.

Uma reclamação freqüente nas falas de diversos ACs nos encontros de capacitação, a falta de recursos para o trabalho, aparece em uma fala de uma criança: “*E também pra melhorar o teatro era que tivesse algum apoio... Quando a gente vai ensaiar em algum canto, a gente mesmo que se vira pra arrumar a roupa, tudinho... eu acho que precisaria de algum colaborador*”.

Depois dessa etnografia do grupo achamos importante colocar algumas opiniões a respeito do grupo. Uma educadora que possui um grupo de educação não-formal na escola questionou o trabalho de José em diversas maneiras. Em uma primeira crítica disse que “*animação cultural qualquer pessoa faz*”, não é obrigado a ter uma formação pedagógica, o que para ela é de extrema importância. Ela sugere que a GAC dê mais apoio em materiais e tenha um instrutor de arte que acompanhe mais de perto o trabalho dos ACs, que vê como muito solto e despreparado.

Especificamente sobre o trabalho de José, ela citou um caso de que uma aluna chegou atrasada no grupo de teatro e José gritou com ela, por conta do atraso. Também diz que José inventa ou pega de algum lugar as peças e manda as crianças dizerem que foram eles que inventaram. Alguns temas tratados nas peças são complexos, ela citou o exemplo de uma peça que falava sobre drogas, e ela diz não saber se o tema foi bem trabalhado com os alunos. Ela disse: “*É arriscado trabalhar com teatro com as crianças, mexe com emoção, com a vida, assim não pode ser qualquer pessoa*”. São críticas bastante fortes e incisivas e que, pela nossa observação, procedem, porém ela deixa de considerar todos os pontos positivos da atuação de José.

Um professor disse que acha que José tem uma boa dinâmica, sabe prender a atenção. Ele assistiu a apresentação de São João e alguns ensaios sobre a peça “Nossa Realidade”, que falava do tráfico de drogas. Ele acha bom os meninos ficarem sabendo o que está acontecendo com relação às drogas, mas *“é um pouco errado menino interpretar papel de menina. Porque estas crianças estão na idade do perigo, não tem a personalidade feita. A não ser que ele tenha conversado bem com eles”*. Aqui há uma preocupação com a formação de gênero.

O professor diz ainda que sentiu uma diferença de postura em sala de aula dos alunos que participam do grupo: *“o diálogo com eles é melhor. O grupo socializa bem. Vejo que eles têm mais contato com outras pessoas, brincam mais com outros colegas”*. Mesmo não sendo nosso objetivo analisar os resultados das práticas, essa percepção de mudança de comportamento das crianças no sentido de melhor relacionamento com os colegas indica um relativo sucesso da socialização do valor cooperativo.

A direção nos disse que acha o trabalho de José *“solto”*, que ele precisaria de um acompanhamento maior de quem soubesse teatro. Segundo a diretora: *“Ele é muito esforçado, tem sede de fazer muita coisa. Ele quer fazer tudo ao mesmo tempo. Mas ele tem que se preparar mais. Acho que falta sistematização e acompanhamento maior do DACD”*. A direção se queixa também sobre ausência de ligação do trabalho desenvolvido por José e a coordenação pedagógica da escola.

Agora que já conhecemos o grupo e algumas opiniões sobre ele, nos aprofundaremos na análise das práticas vivenciadas. Essas práticas estão divididas nas três seções do próximo capítulo: da GAC ao AC, do AC às crianças e entre as crianças.

Capítulo 6 – Mecanismos de socialização do valor cooperativo

Nas três seções que compõem esse capítulo estaremos analisando mecanismos, entendimentos, importâncias e intenções de socialização do valor cooperativo, como dissemos na explicitação de nossa metodologia. No capítulo anterior, ao descrever o grupo, pontuamos alguns mecanismos que socializam o valor cooperativo, e o chamamos de indicadores. Aqui continuaremos a chamar atenção para esses indicadores. As outras categorias de análise (entendimentos, importâncias e intenções) aparecem aqui de maneira difusa e não definidas pelo nome.

6.1 Da GAC ao AC

Construímos esta seção do texto baseando-nos principalmente nas reuniões de capacitação das terças-feiras. Participamos dessas reuniões do final de abril de 2005 até o começo de outubro de 2005.

Nas reuniões específicas por linguagens, estávamos presentes nas reuniões de teatro, por ser a linguagem escolhida pelo AC José. Um motivo de escolha do caso foi justamente o trabalho com o teatro. O teatro é uma atividade que normalmente exige a harmonia do coletivo para interpretar diversas situações. No teatro o individual é valorizado por sua colaboração específica ao grupo. Assim, a atividade teatral é um indicador.

Depois da apresentação do grupo de José em uma terça, se tornou corriqueira a apresentação dos grupos culturais. É uma metodologia adotada que facilita a visualização e avaliação das atividades desenvolvidas juntamente com as crianças e jovens. Muitas vezes nessas apresentações estavam presentes a direção da escola, alguns funcionários da escola e algumas mães de participantes dos grupos, que sempre davam

as suas impressões a respeito do grupo. Esse tipo de atividade nos encontros de capacitação proporcionou ricos debates.

Percebemos que as oficinas de teatro sempre faziam com que os ACs refletissem sobre as suas atuações nas escolas. A coordenadora perguntava: “*que tipo de inclusão a gente faz na escola?*”, “*o que é animação cultural?*” e “*O que é que eu estou fazendo como AC?*”. A coordenadora falava em estimular a atitude questionadora das crianças e dos jovens e assim como ressaltava a importância de respeitar a opinião do outro. Dessa maneira, percebemos a capacidade da coordenadora de trabalhar esses temas que são essenciais à formação do AC e à socialização do valor cooperativo.

Nos encontros se discutiu também: a voluntariedade das crianças e jovens a participarem do grupo cultural (o que tem a ver com o conceito de educação não-formal, que aqui utilizamos), a importância de estimular a autonomia dos participantes, a importância de se relacionar com todos da escola, que os ACs deveriam participar dos Conselhos Escolares, que em teatro é bom representar situações do dia a dia para refletir sobre elas e o efeito multiplicador que a ação do AC deve ter. Sobre esse último ponto uma AC falou: “*se meus alunos mudam, os que estão ao redor dele vai mudar também, multiplicar, é o meu objetivo principal, é trabalhar eles como sujeito*”. Vemos que há uma infinidade de temas discutidos, que têm a intenção de capacitar os ACs.

Uma vez por mês havia uma terça na qual os grupos de duas ou três linguagens artísticas trabalhavam juntos. Entendemos esses encontros como uma tentativa de integrar os diversos ACs, além de possibilitar a troca de experiência em áreas diversas não os restringindo a uma “especialidade”.

A idéia de “resgate cultural” que criticamos na página 21 por se remeter a algo estático é bastante forte nas orientações da GAC. O PAC de certa maneira tem raízes

católicas⁷⁵, porém diz que respeita todas as religiões. Presenciamos uma discussão acalorada, em que um evangélico dizia que sentia que o PAC de certa maneira discriminava a sua religião. Ao discutir o “resgate cultural”, há uma forte valorização de religiões populares e o candomblé, por exemplo, parece ser valorizado pelo programa justamente para confrontar o forte preconceito que essa religião suscita nas periferias. O grupo chegou a conclusão que é preciso ser tolerante, respeitar a crença do outro, mas que era possível criticar algumas posturas de seus crentes.

É importante ressaltar que a GAC trabalha com o calendário escolar e que mesmo a escola sendo laica comemora festividades cristãs. Certas festividades cristãs passaram a fazer parte da cultura brasileira, mas em alguns momentos presenciamos o incentivo declarado de trabalhar com temas essencialmente cristãos. Vemos assim que uma religião é privilegiada, mesmo que não declaradamente. Para quem está tentando pregar a tolerância ao diferente não é coerente eleger uma religião como referência.

Um tema discutido com todos ACs foi a “baixaria” na mídia. A posição da GAC com relação ao brega tem sido bastante radical, chegando a proibir os ACs de levar esse estilo musical à escola. Entendemos que proibir não é o melhor caminho para tentar fomentar uma nova cultura. É preciso debater as letras das músicas e perceber como algumas são preconceituosas, machistas e opressoras. É a partir da consciência de que algo é ruim é que se começa a mudar os hábitos e não simplesmente proibindo.

Participamos de um passeio feito com os ACs, proposto pela coordenadora de Artes Plásticas. Visitamos pontos históricos do Recife. No passeio percebemos uma volta a um antigo eixo do JEM: o amor à cidade, a necessidade dos ACs se apropriarem da cidade e levarem esse conhecimento para as crianças e jovens. Segundo um dos

⁷⁵ O surgimento do Juventude em Movimento (JEM) está relacionado a um trabalho diferente de evangelização de uma pediatra francesa em uma comunidade do Recife em 1968. Inspiradas nessa primeira experiência, outras ações foram desenvolvidas em 1992 a Comunidade Eclesial de Base do Morro da Conceição inspirada na Campanha da Fraternidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil lança em uma escola a “galera da fraternidade”, germe do JEM. Para saber mais ver Veloso (1996).

coordenadores que guiava o passeio todas as atividades de capacitação “*só tem sentido se levar para os meninos*”.

Nos documentos está bem clara a importância de trabalhar não só com a escola, mas também com a comunidade do entorno. Algumas falas dos coordenadores nos momentos de capacitação também vão nesse sentido. É estimulado que jovens e crianças das redondezas participem das atividades, mesmo que não estejam matriculados na escola. Também é muito falada a necessidade do AC conhecer a família dos jovens e das crianças. Vemos o envolvimento com a comunidade como essencial para o sucesso do programa. A comunidade deve perceber os objetivos do PAC e se concordar com eles colaborar com o AC. A ampliação do programa para comunidade em geral demonstra uma preocupação da educação popular, além de ser um trabalho de ajuda mútua, o que favorece a socialização da cooperação.

De maneira difusa e não como um tema a ser tratado pela reunião, a idéia de mudança social, tão necessária a uma educação popular, está presente nos documentos assim como nas falas dos coordenadores nas reuniões de capacitação. Algumas falas corroboram isso: “*é um trabalho de vontade, de militância de fazer a diferença*”, “*queremos mudar o mundo e nós estamos fazendo algo diferente para uma nova humanidade*” e “*é um estágio que tem a importância de mudar, de fazer um trabalho em equipe pra valer*”. A primeira fala nos remete a idéia de educação popular, por enfatizar a militância dos ACs. A segunda afirma que animação cultural é um tipo de educação diferente, uma educação não-formal que pretende fomentar uma “*nova humanidade*”, o que nós entendemos como uma ênfase em valores diversos aos atuais. E a última diz que um meio de mudar “*pra valer*” é fazendo um trabalho de equipe. Essa ênfase no coletivo socializa o valor cooperativo.

Em um encontro geral com todos os ACs foi discutida a importância do Núcleo

de Animação Cultural. Nessa terça, houve a apresentação de uma escola que teria uma boa experiência de Núcleo. A apresentação foi toda integrada, o grupo de banda tocava, o de dança dançava e o de teatro representava. Com essa experiência percebemos uma atividade realizada em equipe. Os coordenadores do PAC falaram que o objetivo da apresentação e daquela conversa era deixar mais concreto a experiência de núcleo e assim incentivá-la. Vemos que o estímulo aos Núcleos de Animação Cultural é um importante mecanismo de cooperação, pois permite o diálogo entre as diversas linguagens que atuam numa mesma escola.

Em uma terça, a coordenadora de teatro pediu para os ACs se dividirem em grupos, para de forma criativa o grupo fazer um relatório de como foi o mês, seria uma avaliação. O grupo de José encenou as dificuldades encontradas para realizar as festas do período junino: direção dificultando dizendo que não tem sala para ensaiar e que não tem verba para figurino. Essas duas dificuldades aconteceram com José, o problema foi debatido, no sentido de tentar *“superar as dificuldades e fazer o nosso trabalho”*.

Em muitas falas da coordenação vemos essa idéia de ter que trabalhar com os imprevistos e com o que é possível. Algumas falas de coordenadores vão nesse sentido: *“Animação cultural é um desafio, é preciso trabalhar com a realidade, vencer os desafios”*.

Em um outro momento um coordenador falou para os ACs: *“a gente não pode brigar com a direção que saímos perdendo, então é preciso usar a criatividade para contornar os problemas”*. É claro que em um trabalho com animação cultural é preciso ter “jogo de cintura” para lidar com as diversas barreiras encontradas, porém não é possível deixar a cargo dos ACs lidarem com todas essas adversidades. A GAC precisa dar um maior apoio em certos momentos, como por exemplo, a mediação com a escola.

Um dos coordenadores lembra da relação de afetividade envolvida em um

trabalho de animação cultural. O coordenador falou: “*os meninos vão porque gostam da gente*”. Essa dimensão afetiva tem que ser levada em consideração em qualquer processo pedagógico, principalmente na educação não-formal, quando à criança é dada a possibilidade de escolha de participar ou não.

Questões relacionadas com o salário dos ACs eram tratadas como menores e que a grande gratificação do AC é ver o grupo realizado. Uma AC falou “*eu dou mais que as minhas 20 horas pelo sorriso dos meninos, o reconhecimento o dinheiro não paga*”. Diferentemente do Projeto Escola Aberta, a tônica do PAC não é o voluntariado. É estimulado que os ACs, juntamente com os articuladores arregimentem voluntários da comunidade para o trabalho do dia de sábado. No entanto, há um desejo por parte dos coordenadores de reconhecimento da “profissão” de AC.

Achamos interessante comentar rapidamente como foi feita a capacitação, que fazia parte do processo seletivo para novos ACs. A capacitação foi feita em oficinas, em que os ACs, veteranos e novatos, se dividiram por linguagem. Na oficina de teatro, o facilitador era um convidado jornalista e diretor. Como a oficina ainda fazia parte do processo seletivo, sentimos, assim como muitos veteranos, que havia um clima de competição, onde cada novato queria aparecer mais que o outro. Aqui percebemos uma socialização societária, onde os envolvidos buscam um fim: conseguir uma vaga de AC.

Na próxima terça houve um momento para avaliar esse dia de capacitação. Os ACs veteranos falaram que o sentimento de competição foi prejudicial ao processo. Alguns também enfatizaram que a seleção deveria dar mais ênfase às experiências pedagógicas e não da linguagem, pois o objetivo do PAC não é formar atores, músicos ou dançarinos, mas sim fomentar novos valores.

Percebemos que José se apropria do discutido na reunião. As técnicas vocais que todos os dias fazia com o seu grupo foram aprendidas em um momento de capacitação.

Em um encontro a coordenadora lembrou que uma criança do grupo de José, no dia em que o grupo se apresentou disse que ele fala muito, então a coordenadora disse “*nem eles absorvem o que tu fala, nem eles conseguem falar*”. José respondeu dizendo que melhorou a sua postura e que estava ouvindo mais as crianças. E a coordenadora respondeu: “*você melhorou porque ouviu o seu aluno lhe dizendo que você fala muito*”. Outra coisa que ela falava sempre diretamente para José era a importância de construir em conjunto. Nós, que acompanhamos o trabalho de José, podemos afirmar que em muitos momentos ele não ouviu às crianças e nem estimulou o trabalho em conjunto, talvez por estar convicto do seu papel de professor como mantenedor da ordem.

Sobre a atuação da GAC, José disse que sente falta de alguém ir visitar a escola com frequência. Sobre as reuniões de terça ele nos disse: “*Às vezes eu gosto das reuniões de terça, mas às vezes eu preferiria ficar terças de manhã na escola trabalhando*”. Assim, os momentos de capacitação não são devidamente valorizados pelo AC. Na próxima seção analisaremos a atuação de José junto às crianças do grupo da Escola A.

6.2 Do AC às crianças

Depois das duas primeiras visitas de escolha do caso, fomos em uma quarta-feira começar a nossa observação do grupo cultural coordenado pelo AC José. O primeiro que fizemos foi nos apresentar como pesquisadora da UFPE. Dissemos que acompanharíamos a maioria das atividades do grupo e que normalmente estaríamos tomando algumas notas, mas que em alguns momentos poderíamos ajudar José e participar em alguma atividade.

Já tínhamos conversado a respeito da pesquisa com José, mas parece que ele não entendeu bem o nosso papel. José alegrou-se quando expliquei que gostaríamos de

observar as suas atividades, achamos que ele entendeu que isso significaria mais oportunidades de aparecer e crescer enquanto grupo teatral. Tentamos desfazer o mal entendido, mas ainda restaram dúvidas.

No mesmo dia em que nos apresentamos ao grupo, José falou para as crianças: “*Ela pode me tirar daqui a qualquer hora, então vamos se comportar direitinho*”. No mesmo momento explicamos que não estávamos ali para julgar ninguém e que nem tinha o poder de destituir José de sua função de AC. Mesmo com essas explicações parece que ele continuou com essa idéia, tanto é que algumas vezes ameaçava as crianças com a seguinte fala: “*oh, ela tá ali anotando tudo*”.

Depois de alguns dias de participação nos encontros, percebemos que a nossa presença deixou de ser percebida como alheia ao grupo, o que normalmente ocorre em trabalhos etnográficos e de observação participante como esse. As crianças passaram a nos ver como uma ajudante do AC e o AC também. Mesmo sendo percebida como parte do grupo, procuramos influenciar o mínimo nas atividades.

Agora que explicitamos a nossa inserção no grupo e partindo do que já falamos sobre o grupo no quinto capítulo, seguiremos para a análise das práticas do AC em relação às crianças.

José em alguns recreios chamava os outros alunos da Escola para o grupo. Ele também incentivava os então participantes do grupo a chamarem outros amigos: “*O grupo tem poucos meninos, chamem o pessoal da comunidade. Alguém que você veja que gosta de estar em grupo, que queira participar, que goste do teatro. Só tem que ter entre 9 e 13 anos*”. Nos encontros, a maioria dos participantes eram meninas, por isso um apelo do AC por chamarem meninos. Por essa fala os requisitos para participar do grupo eram “*gostar de estar em grupo*” e “*gostar de teatro*”, isso indica uma importância dada ao coletivo e conseqüentemente à cooperação.

Sempre que aparecia alguma criança nova no grupo ele falava da importância da presença e pontualidade nos encontros. Vemos que a presença e a pontualidade são fundamentais para a organização do grupo. Quem o faz rigorosamente demonstra um comprometimento com o grupo. Assim não é possível que os participantes simplesmente apareçam quando quiserem. É importante as crianças perceberem que o grupo depende dela, por isso ela não pode faltar. É a socialização de normas sociais e de certa maneira uma co-responsabilização pela atividade do grupo, faltas e atrasos prejudicam o funcionamento do grupo. Mesmo assim é um grupo de educação não-formal, que teria a escolha da participação como um dos seus princípios básicos, mas a ênfase dada por José a essa questão faz com que o grupo se torne uma obrigação, no sentido negativo da palavra. Algo que comprova como a frequência é um tema recorrente do grupo, é que quando perguntamos a uma criança o que ela aprendeu no grupo, ela nos disse: *“foi a não faltar”*.

Mesmo tornando as presenças obrigatórias, em momentos de dispersão das crianças o AC se utilizava do argumento da voluntariedade na participação, ele dizia: *“Gente pode ir para casa, já que não interessa pode ir, tá aqui quem gosta de teatro ou quer gostar não tá aqui obrigado”*. Mas por outro lado completava: *“Fica aqui quem quer, mas quem não vem leva falta”*. E o *“leva falta”* acarretava em algumas sanções, como não ter o seu papel garantido na peça ou não participar de passeios, por exemplo.

Ele usava um sistema de acumulação de pontos, ao qual chamava *“evoluções”*. Cada tarefa cumprida correspondia a 10 evoluções. Essa pontuação estava marcada na caderneta. As tarefas podiam ser uma pesquisa sobre teatro para ser feita em casa, uma redação sobre o personagem que interpretava ou anotações sobre o que viu em um passeio. Ele pede que cada criança tenha um caderno para as aulas de teatro, para fazer essas tarefas. No momento de decidir quem ganharia um ingresso para ir a uma peça,

por exemplo, se consultava o total de “*evoluções*”. Ao conceder “*evoluções*” José não avaliava a qualidade das atividades, mas sim se eram feitas.

Em uma ocasião em que José ganhou 5 ingressos para uma peça ele falou que iria dar para quem merecesse. Nesse caso a caderneta não foi consultada e as escolhas foram feitas com base nas frequências aos encontros e qualidade de participação. As crianças do grupo se diferenciavam qualitativamente na participação das atividades, isso pelo processo específico de individualização/ socialização, pelo qual estavam passando. Essa diferenciação qualitativa era usada na escolha dos personagens principais. José falava: “*Vamos fazer uma atividade, quem fizer melhor pode ser um papel principal*”. Quando iria começar uma peça nova, ele fazia testes de interpretação. Os testes de interpretação é um momento de competição entre as crianças, que na visão do AC está baseada na diferenciação qualitativa.

O AC levava o teatro muito a sério e acabava por esquecer das intenções pedagógicas da animação cultural. Em um encontro ele falou: “*não posso só fazer teatro, se fosse só isso, nem a diretora nem o DACD deixaria, tenho que fazer educação*”. Ele disse que pararia por um tempo os ensaios e faria algumas “*oficinas de cidadania*”. No mesmo dia ele falou bastante sobre respeito ao diferente, ao idoso e ao deficiente, são falas que socializam o valor cooperativo. No entanto, no outro encontro, por conta da proximidade das festas juninas, disse que precisariam voltar a ensaiar a peça do São João. Assim, a maioria dos encontros que presenciamos foram ensaios e técnicas teatrais. Acreditamos que ele pensa que “*educação*” é quando ele passa a falar sobre algum tema, é a visão dele do papel de professor.

José gostava de falar muito e achamos que considerava isso uma forma de passar outros conteúdos que não são teatrais para as crianças. As crianças o escutavam até um determinado momento, mas depois se cansavam e havia uma dispersão. Uma criança

disse: *“tô cansada professor de ficar só sentada, ouvindo”* e José respondeu: *“teatro não é só ensaiar não, tem que aprender também”*.

Nos momentos em que José falava e as crianças estavam dispersas ele utilizava diversas falas para voltar à atenção para si. Ele apelava para a afetividade *“Olha que eu posso pedir transferência e ir para uma outra escola”* e as crianças paravam porque gostavam dele e não queriam que o grupo terminasse. Em outros momentos era ríspido e autoritário, ameaçando tirar alguns participantes do grupo: *“Vou começar a cortar gente, a cortar quem atrapalha. Que fique pouca gente, mas que seja um grupo educado, que passa educação através da cultura”*. Ele também se queixava do grupo ser composto de crianças: *“É difícil trabalhar com criança, tem hora que a gente perde a paciência”* e *“O erro das crianças é insistir na brincadeira, tem hora para tudo, tem que saber suportar tudo”*. O *“suportar tudo”* referiu-se a saber escutar o AC com atenção. Ele falava: *“Saiba esperar”* em momentos, que até nós já estávamos cansadas de esperar, quanto mais as crianças. Ele falava da importância de saber ouvir o outro, o que é fundamental para a socialização da cooperação, mas ele não dava o exemplo e eram raros os momentos em que ele deixava as crianças opinarem, ou seja, ele não ouvia o outro.

José era um referencial para as crianças, era visto como um modelo a ser seguido. Ele claramente tentava encarnar o papel de professor. José foi uma das crianças participantes do PAC. Ele mora próximo às crianças. Ele é da mesma classe social que elas. As crianças vêem isso e percebem que um dia elas poderão ser um AC também. É nesse sentido que o que é falado por José é levado em consideração pelas crianças, mas são principalmente as suas práticas que influenciam na socialização dos participantes. Por todo esse caráter afetivo e de proximidade, as atividades do grupo podem ser caracterizadas como uma socialização comunitária.

Vemos que a relação de afetividade em um tipo de educação não-formal, como a animação cultural, é um elemento essencial. O AC seria muito mais um facilitador de atividades, alguém que guia os encontros, mas não para ensinar da mesma maneira que um professor. É uma relação que exige a não formalidade. No entanto José se referia a si mesmo como professor, chamando as crianças de alunos e os encontros de aula. Em certos momentos inclusive usava a autoridade de professor para pedir silêncio: “*Quando o professor fala os alunos têm que fechar a boca*”. É a visão do papel de professor que ele tem.

Animação cultural exige uma relação diferente da relação professor-aluno. É claro que o AC é referencial, que ele conduz as atividades e que possui um conhecimento diferenciado a ser repassado, mas ele não é um professor. Nos grupos de jovens a relação animador e participantes é muito mais próxima. Nos grupos de criança há uma diferenciação maior, por de certa forma as crianças ainda vivenciarem uma moral da heteronomia⁷⁶. O AC orienta, mas deve ser também companheiro e estimular a autonomia das crianças, o protagonismo infantil. Em uma capacitação um AC disse: “*é um outro método não é aquela coisa tradicional professor-aluno*”. Outro AC sugere uma metodologia para os ACs: “*é conversar antes de começar o ensaio sobre a vida dos meninos e no final fazer uma avaliação do encontro, é construir junto com os meninos*”.

Durante o tempo de observação não presenciamos nenhuma conversa em que as crianças puderam avaliar o processo, os encontros. Contudo, as conversas informais antes do horário combinado para começar os encontros eram freqüentes. Nesses momentos as crianças falavam o que tinham feito em casa, na escola e na rua. Era um espaço para as crianças ficarem a vontade e dialogarem com o AC como amigo.

⁷⁶ Ver página 26.

No final dos encontros, outro momento livre. Normalmente o AC colocava alguma música, normalmente o brega, o estilo musical tão criticado pela GAC. As músicas bregas eram as mais pedidas pelas crianças, José também gostava desse estilo musical, então todos dançavam. As letras das músicas normalmente desrespeitavam as mulheres e tinham um forte teor pornográfico. Em nenhum momento José fez qualquer tipo de reflexão sobre as músicas.

A hora da merenda era outro momento livre, em que as crianças se relacionavam mais entre si e de maneira informal com o AC. Um dia José resolveu fazer uma dinâmica na hora da merenda. Uma criança recebia uma quantidade razoável de bolachas e deveria dividir com todos. A segunda deveria fazer a mesma coisa e assim por diante. No final todos estavam mais ou menos com a mesma quantidade que tinham recebido da mão do AC. José então disse: *“essa é uma dinâmica para saber dividir e se contentar com o que tem”*. As crianças se divertiram com a dinâmica. Refletimos que o saber dividir é estímulo à cooperação, porém, nessa frase está presente um forte sentimento de conformismo, de acomodação social, de se contentar com o que tem e não reivindicar seus direitos.

O começo e o final dos encontros e a hora da merenda, são momentos privilegiados de interação entre as crianças, comentaremos mais sobre isso na próxima seção. Veremos agora algumas atividades propostas pelo AC durante os encontros. José sempre fazia aquecimento vocal e alongamento do corpo no começo dos encontros. Normalmente esses exercícios eram feitos em círculo. A formação em círculo facilita a comunicação entre todos, sendo assim uma boa formação para cooperação.

Nos momentos em que José estava falando sobre algo, ele também utilizava a formação de círculo, em pé, sentados em cadeiras ou sentados no chão. Outra formação usada era a sala organizada em forma de teatro. José dispunha as cadeiras para

formarem uma platéia. O palco era delimitado por bancas e havia um espaço reservado para as coxias.

Na formação de palco vários ensaios foram feitos. José também fazia algumas brincadeiras com as crianças, ele estando no palco e as crianças na platéia. No palco José treinava com as crianças a movimentação no palco, colocando alguns objetos em cena para fazer o cenário da peça. José fazia questão de utilizar palavras do teatro, quando uma criança perguntou se era um ensaio de roupa, ele disse: “*não é roupa, é figurino*”. Nesse sentido, vemos práticas de socialização secundária⁷⁷ que pressupõem a aprendizagem de uma linguagem específica, no caso a linguagem teatral.

Algumas atividades de grupo eram propostas, ainda nessa formação de palco. Em um sábado, por exemplo, que é quando vêm mais crianças, o grupo estava dividido em pequenos grupos. Cada grupo deveria preparar uma peça. Depois das apresentações José analisou cada peça, fazendo elogios e críticas para as atuações individuais. Ele é cuidadoso ao criticar, para não desestimular a criança, mas não deixa de constranger algumas.

Nesses momentos de atividades em pequenos grupos, percebemos que as crianças ficam livres para criarem os seus próprios enredos. É um momento em que a criatividade e a autonomia das crianças são estimuladas. Para socializar o valor cooperativo é preciso saber trabalhar em grupo. Nos pequenos grupos ao fazer as peças havia conflitos, mas normalmente o grupo chegava a um consenso e acabava por atingir o seu objetivo, a apresentação. Esse tipo de atividade é um mecanismo de socialização do valor cooperativo.

Presenciamos quatro sábados onde a proposta de pequenos grupos fazerem peças foi utilizada, os temas variavam. Achemos importante relatar um momento

⁷⁷ Na socialização secundária a criança é capaz de abstrair papéis, o *outro generalizado* está presente. Ver Berger e Luckman (1983).

desses, que foi tratado diretamente o tema da solidariedade, que está próximo ao conceito de cooperação aqui utilizado. José dividiu em quatro grupos, cada com um tema: felicidade, solidariedade, paz e amor. Era para cada grupo representar esses sentimentos. Os grupos estavam tímidos, então ele acabou dando alguns exemplos para ajudar. Para o grupo de solidariedade, ele falou de como tratar o diferente: o aleijado, o cego. A partir dessa atividade percebemos que José entende por solidariedade o tratar o diferente, principalmente o deficiente.

Além dessas atividades em grupo ele fazia algumas outras dinâmicas teatrais. José pediu para as crianças repetirem uma poesia, só que cada vez com uma maneira diferente de falar: alto, cochichando, devagar, rápido etc. Esse é um exemplo de dinâmica teatral, o AC em todo encontro propunha uma atividade diferente.

Com as peças especificamente ele sempre fazia uma leitura do texto. Muitas crianças tinham dificuldade de ler, então ele incentivava a improvisação: *“você sabe quem é seu personagem e mais ou menos o que ele fala, então não precisa ler”*. Sempre trabalhava bastante cada personagem da peça, ele interpretava cada um e pedia para a criança repetir. Nos ensaios fazia muitas paradas para fazer sugestões e corrigir alguns erros.

José estava muito preocupado com as apresentações. Ele tinha pressa que o grupo se apresentasse. Em uma peça, no mesmo dia em que explicou do que a peça tratava e fez um primeiro ensaio, já marcou um ensaio geral com *“todo o figurino”*. Ele é bastante exigente com as apresentações, o que deixava as crianças nervosas, ele dizia: *“só sobe no palco quando tem certeza que vai fazer bonito”*.

Algumas peças interpretadas pelo grupo tratavam de temas bastante sérios, que acreditamos que não foram devidamente conversados com as crianças. Uma peça falava

do tráfico de drogas. Outra peça (“Rádio Novela”) era sarcástica e debochava de temas sérios como o homossexualismo, o alcoolismo e a violência doméstica.

No último sábado em que fomos observar, as crianças e o AC nos prepararam uma festa surpresa de despedida. Na festa estavam presentes uma professora do primário e a vice-direção. O grupo decidiu que queria apresentar a peça “Rádio Novela”. As educadoras presentes ficaram indignadas com a peça e conversaram com José, em particular, explicando que o teor da peça não condizia com uma postura educativa.

Além das observações na escola acompanhamos uma atividade de passeio. José preparou as crianças dias antes do passeio acontecer. Visitamos dois teatros da cidade. No mesmo dia do passeio, à noite, José levou por conta própria, cada um pagando a sua passagem, duas crianças para um teatro para ver a orquestra sinfônica. José nos disse que foi “*um pouco parado*”, mas que as crianças tinham gostado muito. Essa não foi a primeira vez nem a última que José saiu com algumas crianças por conta própria, sem ter a autorização por escrito dos pais. José algumas vezes ganhava ingressos para peças infantis, falava com as mães e levava as crianças em ônibus de linha. Com certeza todas as saídas foram proveitosas para as crianças, que em sua maioria nunca tinham entrado em um teatro antes. No entanto, é preocupante a responsabilidade de José com essas crianças, sem uma autorização escrita dos pais e sem o conhecimento da direção da escola e da GAC.

No período junino, José tentou levar todo o grupo em ônibus de linha para se apresentar em uma outra escola. José não conseguiu o ônibus com a GAC, então pediu para as crianças trazerem o dinheiro da passagem para irem mesmo assim, a diretora ficou sabendo e não deixou o grupo ir. No período da colônia de férias o AC levou às crianças em ônibus de linha para o Parque da Jaqueira, sem o conhecimento da GAC e

da direção da escola. Esse tipo de postura demonstra uma vontade muito grande do AC de levar as crianças para lugares diferentes, mas também mostra a imaturidade do AC, de levar sozinho um grupo de 20 crianças a locais públicos.

José de vez em quando utilizava o microfone da escola e nos recreios fazia algumas brincadeiras com os alunos da escola. Ele dava algumas orientações para não sujar o pátio e respeitar a fila da merenda. Esses momentos eram vistos com bons olhos pelos professores e pela direção da escola. Outro momento de interação direta com alguns professores era a recreação que ele fazia nas sextas-feiras com duas turmas da tarde.

José substituiu professor em sala de aula algumas vezes durante a nossa observação. Nas vezes que observamos, José falou sobre teatro e mais especificamente sobre o papel da platéia. Em uma manhã ele estava com três crianças do grupo que estudavam de tarde, e eles foram para uma turma onde havia outros participantes do grupo. Nas atuações em sala de aula, José pedia a ajuda dos já participantes do grupo.

José mediou alguns conflitos do grupo. Duas garotas estavam brigadas e não queriam dar a mão uma para outra, ele mandou uma olhar para a outra e dar as mãos, depois de um tempo as duas estavam conversando como se nada tivesse acontecido. José também incentivava o trabalho em grupo nas tarefas de casa: *“é importante que vocês se encontrem fora daqui, para já ir criando uma amizade”*. Esses são exemplos de práticas que socializam o valor cooperativo. Outras falas que socializam a cooperação são as que incentivam o respeito ao diferente, como: *“quando um fala o outro escuta”* e *“é preciso acolher os diferentes, ver um deficiente como filho de Deus”*. A última fala demonstra uma certa religiosidade do AC. Já discutimos como é complicado incentivar ou impor qualquer prática religiosa em uma educação que se pretende laica.

Descreveremos agora algumas dinâmicas que claramente socializam o valor cooperativo. José sugeriu que as crianças com os seus corpos montassem formas de alguns objetos, como uma cruz, um carro, uma bola. Essa atividade foi bastante divertida. Todo o grupo se esforçava para juntos formarem algo que mais se aproximasse com o pedido pelo AC. Alguns mais velhos davam orientações e posicionavam os menores. Outra dinâmica que demandava confiança do grupo em um dos seus componentes foi a de formar uma fila, todos com os olhos fechados, só o último da fila com o olho aberto dando as indicações de direções a tomar para a fila chegar em um determinado ponto. Muitas crianças na fila abriam os olhos de vez em quando, mas o importante é que a maioria confiou no colega e no final a fila chegou no seu objetivo. Uma outra atividade parecida foi utilizada: em duplas, um fecha os olhos e o outro guia e depois inverte os papéis. Todas essas dinâmicas divertem as crianças ao mesmo tempo em que socializam o valor cooperativo, por estimular a confiança mútua e por serem práticas em que todos vencem, não há perdedores.

Quando perguntamos diretamente ao AC sobre como ele trabalha com o valor cooperativo, ele nos disse: *“Trabalho muito com a confiança. Eu deixo celular, carteira, dinheiro, bolsa, sem problema com os meninos, eles se sentem responsáveis pelas coisas de todos”*. Na fala está implícita uma concepção de cooperação que tem a ver com confiança e confiança em que as crianças não roubem. A confiança é essencial para cooperação. Ainda sobre cooperação ele nos falou de um episódio onde uma criança se acidentou, dizendo *“Na vista do perigo é que se conhece os amigos. Ali todos ficaram sabendo que todos serve pra alguma coisa e que um menino acidentado é um problema para o grupo”*.

José também identifica como momento de cooperação os lanches feitos nos passeios. No passeio é para cada um levar o seu lanche, mas tem muitos que não levam,

aí José fala para eles dividirem entre si. É uma forma de estimular o compartilhar, que está relacionado com o cooperar. José nos disse: *“eu passo pra eles que eles devem fazer isso fora do grupo também”*. Além dessas falas percebemos outros momentos em que a cooperação estava presente nas falas do AC, como por exemplo: *“todo o grupo vai ter um papel na peça, todos aqui são importantes”* ou *“todos tem que trabalhar juntos, começou juntos e vão terminar juntos”*.

Depois dessa análise sobre a relação AC e criança, dando um maior enfoque nas posturas do AC, passaremos agora a analisar como as crianças se relacionam entre si e como a cooperação está ou não presente nessas relações.

6.3 Entre as crianças

No momento da observação a nossa visão esteve mais atenta às posturas do AC José. O AC é a pessoa que se destaca no grupo, é ele que comunica mais ao grupo. As crianças são receptoras do que o AC faz e diz, mas elas dialogam com essas mensagens e as interpretam a suas maneiras e provocam reações do AC. Além desse diálogo, as crianças se relacionam entre si. Captamos brevemente algumas interações que são importantes de serem aqui discutidas.

Quando José começava a falar sobre algo que não interessava às crianças, elas encontravam uma maneira de fazer alguma outra coisa. Elas conversavam uma com a outra sobre a novela, por exemplo. Mandavam bilhetinhos e cartinhas declarando amizade para outras. Faziam desenhos no caderno. Liam revistas. Essas posturas demonstravam o desinteresse por aquilo dito pelo AC e uma vontade de interagir com os colegas, o conversar e o mandar bilhetinhos são práticas feitas em conjunto, cooperativas, que pedem por respostas dos amigos.

As crianças sempre pediam por um intervalo para beber água e ir ao banheiro. Quando o AC as liberavam, elas saíam correndo da sala, bebiam água, iam ao banheiro e ficavam mais alguns minutos no pátio conversando e brincando entre si. Normalmente as crianças se organizavam entre grupos de amigos, que tinham a ver com a mesma sala na escola ou a mesma vizinhança, ou seja, uma socialização comunitária.

Durante toda a observação presenciamos apenas uma discussão entre um grupo delas. Uma garota disse que sairia do grupo porque as suas amigas tinham falado mal dela. As amigas falavam que a garota é que tinha falado mal de uma delas e a confusão estava armada. Durante toda a atividade esse grupinho, que sempre estava junto, foi polarizado. José tentou conversar com o grupo, mas elas não quiseram. Não sabemos bem o que aconteceu, mas no final do dia o grupinho já estava em harmonia novamente.

Uma das garotas é vista como “*babona*” pelas outras garotas do grupo. Uma menina nos disse “*Ela é criancinha, ainda brinca de boneca*”. Conversando com a mãe dessa mesma menina, ela nos disse: “*Ela não tem muito amigo não. As meninas não se dão muito com ela*”. A garota não perdia um encontro e sempre estava pontualmente na escola. Acreditamos que o grupo foi um local importante de socialização para ela. Apesar do falado sobre ela ser *babona* e *criancinha* ela fez amigas no grupo.

Alguns conflitos aconteceram por briga para ver quem interpretaria determinado papel. Uma menina falou para José: “*Tira esse menino, deixa ser Clara⁷⁸, esse menino não solta a voz, ele não sabe fazer*”. A criança estava defendendo a sua amiga e tentando excluir o garoto que fazia o papel. Então um menino, o mais velho do grupo, o de 15 anos, disse: “*Por que tirar ele? Todo mundo tem que ter uma chance, rapaz*”. O jovem chamou atenção do grupo para importância de dar oportunidade a todos mesmo àqueles com algumas dificuldades. O garoto continuou no seu papel e Clara ficou com um outro personagem.

⁷⁸ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

Outro momento tenso aconteceu quando o grupo se apresentou no sábado para toda escola. Uma garota tinha saído do grupo para participar de um outro grupo de educação não-formal da escola. Essa menina foi uma das crianças da platéia que iniciou uma vaia contra o grupo. O grupo estava bastante ressentido com a garota. A postura dela demonstrou como ela estava magoada com o grupo, não sabemos o porquê, e talvez chateada por não estar ali se apresentando.

Tentamos investigar a causa de algumas crianças saírem do grupo. Conversando com um garoto que tinha saído ele nos disse: “*os meninos do teatro foram me dizer que José tinha me cortado, porque eu tinha saído da sala mais cedo, aí eu não fui mais*”. Presenciamos o dia em que esse garoto saiu mais cedo e José falou para o grupo que ele não interpretaria mais o papel que estava fazendo, pois saiu sem falar nada e não daria tempo dele ensaiar. Pela forma que José falou isso, de maneira ríspida, algumas crianças entenderam que o menino não seria mais do grupo. José disse que não foi a sua intenção, mas que agora o menino não queria mais ir.

Uma outra garota saiu porque José reclamou com ela pelo atraso. Ela ficou bastante chateada com a forma que José falou com ela, então decidiu sair do grupo e fazer parte do grupo de dança da escola. Assim o motivo das desistências de algumas crianças foi a postura de José e não do grupo em si.

É importante dizer que algumas crianças participam do grupo por um desejo de ser atriz. Uma criança nos disse: “*quando crescer vou ser uma atriz, para ser alguém na vida*”. Outra em um momento de conflito entre José e a direção disse: “*Vou tirar essa diretora, não tá vendo que José tá trabalhando para eu ser uma atriz de novela*”. As mães também compartilham dessa idéia: “*É uma oportunidade pra eles, né. Quem sabe eles não viram um ator famoso*”. De certa maneira José alimenta esses desejos, ao divulgar e incentivar a participação em outros cursos de teatro. Ele falava: “*depende de*

vocês, serem atores, eu tô aqui para dar algumas dicas, mas se vocês quiserem podem seguir carreira”.

A profissão de ator ou atriz é vista como uma possibilidade real de ascensão social. É perigoso um grupo de educação não-formal alimentar essa idéia, até mesmo pelo contexto capitalista midiático que reafirma isso. A ascensão social não será suficiente se feita de maneira isolada, por um esforço próprio ou por sorte. Essa idéia é individualista e própria do sistema capitalista. A busca por melhores condições de vida deve implicar em organização coletiva, essa idéia sim corrobora com a socialização do valor cooperativo.

A competição é um sentimento presente entre as crianças. Nas atividades de grupo, os grupos ficam se comparando e falam: *“a gente foi melhor”*. A autonomia e a criatividade das crianças são estimuladas nessas atividades, mas a vontade de fazer melhor que o outro é o que sobressai. A competição é algo presente em qualquer relação social, principalmente no contexto de uma sociedade capitalista.

Nem todas as crianças se sentem confortáveis com a autonomia de inventar uma peça, por exemplo. Uma garota estava bastante impaciente em um desses trabalhos de grupo. Ela dizia: *“é bem melhor quando José manda, porque não fica essa bagunça”*. Assim o trabalhar em grupo autonomamente não é uma tarefa fácil e exige posturas de paciência, diálogo e compreensão do outro. Muitas dessas crianças não estão acostumadas a exercitar esse tipo de comportamento. A animação cultural pode ser um espaço justamente para exercitar o desenvolvimento dessa autonomia das crianças.

Quando elas estão entre si, sem a presença de um adulto, a autonomia é exercida de maneira mais fácil. O grupo cria os seus líderes. Nos momentos de descontração, no final da aula, por exemplo, as crianças dançavam todas juntas e quando alguém não sabia, uma outra criança ajudava e ensinava.

As crianças do grupo se destacam na escola. A mesma garota que reclamou da bagunça e preferia a ordem imposta por José, é uma criança extremamente participativa na escola. É vista pelos professores como boa aluna e junto a uma outra menina, que também fazia parte do grupo, foram eleitas como “*delegadas do meio ambiente*” de toda escola. Elas falaram no palco, em um sábado de reposição de aula para toda a escola, sobre o lixo e reciclagem.

As atividades de grupos, e as peças que eram produzidas pelas crianças mostram um pouco da visão de mundo que elas possuem. Um grupo, que tinha como tema a desenvolver a paz, foi bastante dramático, interpretando uma família onde o pai batia na mãe, que batia nos filhos, até que um dia a mãe tinha que ser levada ao hospital pelo espancamento e todos chegavam a conclusão de que a paz era o melhor caminho. Interpretar esse tipo de situação indica a realidade vivida por algumas dessas crianças.

Uma outra peça, que tinha como tema a pobreza trazia a mensagem de que tem pobre que é digno e tem pobre que rouba. Mostrava uma empregada doméstica roubando jóias de sua patroa e terminava com a mensagem, de que “*devemos ser dignos*”. José também poderia ter explorado esse tema e desfeito o preconceito de que sempre a patroa é a pessoa boa e a empregada é a malvada que rouba. Assim percebemos algumas concepções de mundo das crianças participantes.

Ao analisar algumas interações significativas entre as crianças que se relacionam com a socialização do valor cooperativo, percebemos que são principalmente as amizades construídas no grupo ou fortalecidas pelas atividades do grupo que mais se aproximam com a socialização do valor cooperativo.

Conclusões

A presente pesquisa teve como intenção responder a pergunta: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo? Os indicadores de práticas cooperativas, práticas que de alguma forma socializam o valor cooperativo, são a resposta de tal pergunta.

Fazendo uma etnografia e uma análise fenomenológica de, principalmente, um caso do Programa de Animação Cultural, construímos indicadores que permitiram apreender práticas socializadoras de cooperação, como: atividades realizadas em grupo; respeito ao outro; respeito às diferenças; ajuda mútua; diálogo; lidar com o outro; confiança; autonomia para participar nos processos coletivos e não apenas cumprir orientações; e orientações dadas pelos educadores de estímulo a essas atitudes.

O AC José propiciou oportunidades de socialização do valor cooperativo ao recorrer a essas práticas, com ênfase para ao respeito ao outro. Vemos também, que por sua história de vida e por sua compreensão do papel que um professor (ele se via como tal) deve desempenhar, ele falou mais sobre as práticas cooperativas do que oportunizou momentos de vivência dessas práticas. Entendemos que a socialização do valor cooperativo é mais ativa quando os envolvidos vivenciam práticas cooperativas e não quando eles escutam sobre elas.

Não queremos dizer com isso que o AC não realiza práticas de socialização do valor cooperativo, nós inclusive as explicitamos no decorrer do texto. Queremos apenas atentar para o fato de que José está mais preocupado em socializar técnicas teatrais e falar sobre cidadania do que socializar o valor cooperativo, o que indicaria que o AC é marcado por expectativas de uma ação docente tradicional.

O PAC tem como um dos seus eixos “*o cultivo de relações solidárias*”, assim o entendimento de valor cooperativo se identifica com o conceito de solidariedade, já que cooperação para o PAC implica em princípios éticos e empatia. Nas capacitações e nos documentos percebemos que o tema da solidariedade é poucas vezes tratado de forma direta. No entanto, o estímulo para participação voluntária e autônoma dos jovens e crianças nos grupos; o incentivo a formação de grupos culturais; as linguagens culturais desenvolvidas (que na maioria são facilitadores de atividades coletivas, como por exemplo, o teatro, a dança e a banda); o apoio ao diálogo entre as linguagens, seja nas capacitações ou no estímulo a formação dos Núcleos de Animação Cultural nas escolas, são exemplos suficientes da grande importância e intenção de socialização do valor cooperativo. Podemos ainda acrescentar a intenção de ser uma educação popular, militante, que procura mudanças sociais profundas, como facilitadora da socialização do valor cooperativo, no sentido de estimular práticas coletivas que visem transformações.

O AC José, como já foi dito no texto, entende cooperação como confiança e compartilhamento do lanche, por exemplo. Já por solidariedade, ele entende o respeito aos diferentes (deficientes e idosos, para ele), seria algo próximo a compaixão. No sentido dado por ele, há intenção e importância em transmitir o valor da solidariedade, visto que em diversos momentos o AC explicitou isso. Falamos de transmissão e não construção, porque o AC se vê como responsável de transmitir conhecimentos e não vemos muitas práticas que visem a construção coletiva.

As crianças não explicitaram o que entendem por cooperação, no entanto houve uma importância dada a práticas que aqui consideramos como cooperativas e uma intenção de que essas práticas acontecessem mais frequentemente. As crianças falam na importância da perda de timidez ao tratar os outros, do respeito aos outros, do prazer e dificuldades dos trabalhos em grupo e sugerem atividades onde todos possam opinar.

Assim percebemos que as crianças consideram as atividades cooperativas como importante e demonstram o desejo de mais momentos em grupo, não só os de descontração (intervalos, hora da merenda e conversas nos começos e finais das atividades), mas também os de fazerem atividades do teatro cooperativamente, como por exemplo, as peças.

Remetendo à discussão sobre *comunidade* e *sociedade* identificamos relações *comunitárias* e *societárias* nas interações observadas. Percebemos então, que o grupo pode ser caracterizado, na maioria das vezes, pela socialização comunitária, pelas relações de afeto e proximidade ali desenvolvidas. Há também relações societárias no grupo, principalmente quando há a existência de um fim, por exemplo, a formação de ator, o que demarca o limite da educação não-formal no espaço escolar que visa a formação individual.

O processo civilizador, descrito por Elias (1994.b), de crescente possibilidades de individualização está em um estágio de valorização do individualismo. No grupo, esse individualismo apareceu nos desejos das crianças de ascensão social através da profissão de ator, o que é legítimo, a procura de saídas, mesmo que individual, da situação precária em que vivem.

No grupo, observamos poucos momentos de competição, de rivalidade entre os seus componentes. O que mais se assemelhou a competição foi a briga por papéis principais, que eram resolvidas pelo AC com a análise do desempenho dos participantes, e a competição entre os grupos que faziam as peças. José inventava papéis para que todos pudessem contribuir de alguma forma para a realização das peças e de uma forma ou de outra elogiava a apresentação de todos os grupos. Nas atividades de capacitação da GAC, o único momento que presenciamos uma forte competição, foi em um contexto de seleção de novos animadores. Assim, o contexto societário de

individualismo e competição, mesmo estando presente, não é estimulado ou reforçado nesses ambientes.

As práticas de economia solidária aparecem como contraponto ao individualismo pregado pelo sistema capitalista. É importante ressaltar que existem diversas práticas que buscam o valor cooperativo, foi nesse sentido que a discutimos. A educação popular também aparece como uma indicação de prática que necessariamente socializa o valor cooperativo ao falar de transformações sociais a partir da conscientização e de processos coletivos. A educação não-formal e consequentemente o PAC, tem como principais elementos a voluntariedade na participação, a intenção de socialização de alguns valores (basicamente os cinco eixos - o resgate da auto-estima, o cultivo das relações solidárias, o resgate da identidade cultural, o cultivo do meio ambiente e o exercício da cidadania - no qual o PAC se apóia) e o compromisso interno com o grupo.

Este estudo de caso instrumental permitiu aprofundar a compreensão das práticas de socialização do valor cooperativo na educação não-formal e ao mesmo tempo perceber a presença de valores societários individualistas, como obstáculo a considerar.

O estudo revela a importância da fomentação da discussão científica a respeito das práticas cooperativas e de sua indução na educação não-formal, como parte de uma ciência comprometida com a transformação da realidade social injusta e de exploração. Para dar serventia social ao estudo, pretendemos apresentá-lo à GAC, talvez em um momento coletivo de capacitação dos ACs. Gostaríamos também de apresentar o trabalho na escola estudada.

Referências bibliográficas

1. AFONSO, Almerindo Janela. (1989), “Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?”, in A. J. Esteves. *A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Afrontamento. p. 81-96.
2. ALEXANDER, Jeffrey. (1987), O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 4, vol. 2, jun 1987. p.5-26.
3. AMARAL, Silvia Cristina Franco. (2004), “Políticas Públicas” in C.L. Gomes (org.). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte, Autêntica.
4. ARIÈS, Philippe. (1981), *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar.
5. BEISIEGEL, Celso de Rui. (1992), *Política e Educação Popular (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo, Ática.
6. BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. (1983), *Construção Social da Realidade*. 5ª. ed. Petrópolis, Vozes.
7. BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. (1991), A análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. *Educação*. Porto Alegre, Ano XIV, nº 20. p. 15-36.
8. BOETKE, Peter J. (1996), “Competição” in William Outhwaite & Tom Bottomore, (org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. p.106-108.
9. BROWN, Guillermo. (1990), *Qué tal si jugamos ... otra vez, Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*. 2.ed. Caracas, Guarura.
10. CAILLÉ, Alain. (1997), *A demissão dos intelectuais: a crise das ciências sociais e o esquecimento do fator político*. Lisboa: Instituto Piaget.
11. CAPRILES, Rene. (1989), *Makarenko*. São Paulo, Scipione.
12. CARVALHO, Rosângela Tenório. (2004), *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife, Bagaço.
13. CHIZZOTTI, Antonio. (1991) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, 3º ed. São Paulo: Cortez.
14. COLL, César e COLOMINA, Rosa. (1996), “Interação entre alunos e aprendizagem escolar” in César Coll, Jesus Palacios, e Álvaro Marchesi, (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da Educação*. vol. 2. Porto Alegre, Artes Médicas. p. 298-314.
15. COSTA, Marisa Vorraber. (2003), “A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. Entrevista com Miguel Arroyo”. in *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A.
16. COULON, Alain. (1995), *Etnometodologia*. Petrópolis, Vozes.
17. DIAS, Adelaide Alves. (1992), *Tomada de consciência moral em crianças de 10*

- a 12 anos. Dissertação de mestrado apresentada ao departamento de Psicologia da UFPB.
18. DIÓGENES, Glória. (1998), Juventude, cultura e violência: a escola em questão. *Anais do Seminário: Escola Sim! Violência não!.* Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. p. 41-46
 19. DUBAR, Claude. (1997), *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais.* Porto, Porto.
 20. DURKHEIM, Émile. (1972;1922), *Educação e Sociologia.* São Paulo, Melhoramentos. p. 43-72.
 21. DURKHEIM, Émile. (1999, 1930), *Da Divisão do Trabalho Social.* 2^o ed., São Paulo, Martins Fontes.
 22. DURKHEIM, Émile. (2002), *Lições de Sociologia.* São Paulo, Martins Fontes.
 23. DUVEEN, Gerard. (1998), “A construção da alteridade” in Ângela Arruda, (org.). *Representando a alteridade.* Petrópolis, Vozes. p. 83-107.
 24. ELIAS, Norbert. (1994.a), *A Sociedade dos Indivíduos.* São Paulo, Jorge Zahar.
 25. ELIAS, Norbert. (1994.b), *O Processo Civilizador.* São Paulo, Jorge Zahar.
 26. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1993) *Minidicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
 27. FLEURI, Reinaldo Matias. (1998), “Educação Popular e complexidade” in M. V.Costa (org.) *Educação popular hoje.* São Paulo, Loyola.
 28. FOUCANNET, Paul. (1972), “Introdução”, in É.DURKHEIM. *Educação e Sociologia.* São Paulo, Melhoramentos.
 29. FREHSE, Eike. (2001), *Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999.* Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP.
 30. FREIRE, Paulo. (1979), *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Um introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo, Cortez e Moraes.
 31. FREIRE, Paulo. (2002), *Pedagogia da autonomia.* 25^a. ed. São Paulo, Paz e Terra.
 32. FREIRE, Paulo. (2002), *Pedagogia do Oprimido.* 32^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
 33. FREITAG, Bárbara. (1992), *Itinerários de Antígona, a questão da moralidade.* Campinas, Papirus.
 34. FUKUYAMA, F. (1999), *O fim da História e o último homem.* Rio de Janeiro, Rocco.
 35. GALLIANO, Guilherme. (1981), *Introdução à sociologia.* São Paulo, Harbra.
 36. GAMBETTA, Diego. (1996), “Confiança e Cooperação” in William Outhwaite, & Tom Bottomore, (org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar. p. 119-120.
 37. GEERTZ, Clifford. (1989), *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro, Guanabara.

38. GEERTZ, Clifford. (1997), *O saber local*. Petrópolis, Vozes.
39. GIDDENS, Anthony. (1991), *As conseqüências da modernidade*. São Paulo:Unesp.
40. GOHN, Maria da Glória. (1999), *Educação não-formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo, Cortez.
41. HALL, Stuart. (1999), *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed., Rio de Janeiro, DP & A.
42. HAMMOUTI, Nour-Din El. (1998), O papel dos professores na construção de situações de desvio escolar. *Anais do Seminário: Escola Sim! Violência não!*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. p.47-58.
43. HOLSTEIN, James A. & GUBRIUM Jaber F. (1994), “Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive practice” in Denzin & Lincoln (edt.). *Handbook of Qualitative Research*. London, SAGE.
44. HUIZINGA, Johan. (1980), *Homo Ludens*. 2ª. ed. São Paulo, Perspectiva.
45. HUSSERL, Edmund. (1980), *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação denominológica do conhecimento*. São Paulo. Abril Cultural, Coleção Os Pensadores. p. VI- XIV.
46. KOHLBERG, Lawrence. (1984), *Essays on moral development. The Psychology of Moral Development, The nature and valkidity of moral stages*. San Francisco, Harper & Row. Volume II.
47. LACLAU, Ernesto. (1993), “Discourse” in R. Goddin & Pettit (eds) *The Blackwell Companion to Political Philosophy*. Oxford, Blackwell.
48. LUCAS, Randolph. (1985), *Democracia e participação*. Brasília: Universidade de Brasília.
49. LUKES, Steven. (1996), “Individualismo” in William Outhwaite, & Tom Bottomore, (org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. p. 381-383.
50. MACHADO, Nilson José. (1997), *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo, Escrituras.
51. MALINOWSKI, Bronislaw (1990), “Objetivo, método e alcance desta pesquisa” in *Desvendando máscaras sociais*, org. Alba Zaluar, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves. p.39-61.
52. MANCE, Euclides André (org.). (2003), *Como organizar redes solidárias*. Rio de Janeiro, DP&A, Fase, IFiL.
53. MANCE, Euclides André. (2000), *Revolução das redes, colaboração solidária como uma alternativa pós capitalista*. Curitiba, Vozes.
54. MARDONES, José María. (1994), Por uma cultura de la solidaridad. Actitudes ante la crisis. *Cuadernos Fe y Secularidad*, nº 26, Madri.
55. MARX, Karl. (1982;1867), *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Livro I, volume 1.
56. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, (1998;1848) *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Cortez.

57. MEAD, Margaret. (1961), *Cooperation and competition among primitive people*. Boston, Beacon Press.
58. MINAYO, M. C. S. (1993) *O Desafio do Conhecimento*, 2º ed. São Paulo/ Rio de Janeiro, Hucitec – Abrasco. cap. 3.
59. MIRANDA, Marília. (1984), “O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança” in Sílvia Lane e Walter Codo. *Psicologia Social- o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense. p. 125-135.
60. MOSCOVICI, Serge. (1985), “Introduccion: el campo de la Psicologia Social” in Serge Moscovici. *Psicologia Social*. vol I. Buenos Aires, Paidós. p.17-20.
61. OLIVEIRA, Eduardo (org.). (2006), *Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação*. Curitiba, Gráfica Popular.
62. ORLICK, Terry. (1978), *Winning trough cooperation*. Washington, D.C., Acropolis Books LTD.
63. PALUDO, Conceição. (2001), *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre, Tomo Editorial.
64. PANIEGO, José Ángel & LLOPIS, Carmen. (1994), *Educar para la solidaridad*. Madri, CCS.
65. PAZ, Márcia Magalhães Ávila. (1997), *Influência de conteúdos no raciocínio moral*, dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da UFPB.
66. PIAGET, Jean. (1977;1932), *O julgamento moral na criança*. São Paulo, Mestre Jou.
67. PISTRAK, M. M. (1981), *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
68. RECIFE *População do Recife, Censo Demográfico-2000 e projeções 2001-2005*. Recife, Prefeitura do Recife. Secretaria de Saúde. Diretoria de Epidemiologia e Vigilância à Saúde. Diretoria Executiva de Epidemiologia.
69. RIOS, Terezinha Azeredo. (1999), *Ética e competência*. 7ª ed. São Paulo, Cortez.
70. ROBERTSON, Roland. (1999), *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis, Vozes.
71. SÁEZ, Pedro. (1995), *El Sur em el Aula. Una didáctica para la solidaridad*. Seminario de Investigación por la Paz, Zaragoza.
72. SBPC (2005), Educação não-formal. *Revista Ciência e Cultura*, ano 57 – número 4 novembro/ dezembro de 2005.
73. SEQUEIRO, Leandro. (2000), *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
74. SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). (2001), *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, Editora Unicamp. p. 9-26.
75. SOARES, Eliane Veras. (1998), *A recepção do pensamento de Jean Piaget no*

- Brasil: uma análise de sua institucionalização na pedagogia.* Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da UnB.
76. SOUZA, João Francisco. (1998), “Educação Popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas” in M. V.Costa (org.) *Educação popular hoje*. São Paulo, Loyola.
 77. STAKE, Robert E. (1995), *The art of case study research*. New York, Sage.
 78. TENDERINE, Helena Maria. (2003), *Na pisada do Galope: Cavalos Marinho na fronteira traçada entre Brincadeira e Realidade*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia da UFPE.
 79. TÖNNIES, Ferdinand. (1947; 1905), *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada.
 80. TURNER, Jonathan H. (1996) “Papel social” in William Outhwaite, & Tom Bottomore, (org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
 81. VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. (1978), *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
 82. VELOSO, Reginaldo. (1996), *Juventude em movimento, um projeto para a vida!* Recife, Fundação Odebrecht e Prefeitura da Cidade do Recife.
 83. VYGOTSKY, L.S. (1984), *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
 84. WEBER, Max. (1977;1922), *Economia y Sociedad, Esbozo de Sociologia Comprensiva*. Volume I, 3ªed. México, Fondo económico de cultura.
 85. WEBER, Max. (2001), *A ética protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Martin Claret.
 86. WEBER, Silke. (1992), A produção recente na área de Educação. *Cadernos de Pesquisas*, nº 81, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.22-33.
 87. WERNECK, Christianne Luce Gomes. (2003), “Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física” in C. L. G. Werneck, & H. F. Isayama (orgs.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica.
 88. www.abcdigital.com.br
 89. www.simpere.org.br

ANEXOS

I - Roteiros das entrevistas

CRIANÇAS DO GRUPO

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Série: Turno:
- E) Professora:
- F) Profissão dos pais:

Questões:

- 1) O que você mais gosta de fazer?
- 2) Quem são seus melhores amigos? Onde você os encontra?
- 3) Desde quando você faz parte do grupo de teatro?
- 4) Como você ficou sabendo do grupo?
- 5) Que tipo de atividades você faz nos encontros do grupo? Dê alguns exemplos?
- 6) Quais dessas atividades você acha mais importante? Por quê?
- 7) Quais atividades você mais gosta? Por quê?
- 8) O que você não gosta de fazer nos encontros do grupo?
- 9) O que você aprende nos encontros do grupo?
- 10) Algo mudou na sua vida desde que começou a fazer parte do grupo?
- 11) Quais as sugestões você faria para os encontros ficarem melhores?

MÃES

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:
- G) Renda familiar média:

Questões:

- 1) Desde quando seu filho(a) faz parte do grupo?
- 2) Ele(a) já participou de alguma outra atividade extra-classe, além do teatro? Se sim, qual?
- 3) Hoje, que outras atividades, além do teatro, ele(a) participa?
- 4) Como vê a participação de seu filho(a) no grupo do teatro?
- 5) Desde que seu filho começou a participar do PAC você percebeu alguma mudança no relacionamento dele(a) com outros colegas, nas tarefas de casa ou em outras situações?
Ele (a) está mais cooperativo (a)?
- 6) Você conhece o AC?
- 7) Você já assistiu a alguma apresentação do grupo ou a algum encontro do grupo?
Como foi?
- 8) Algo lhe desagrada no grupo de teatro?
- 9) Que sugestões você faria para o AC?

OUTROS GRUPOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DA ESCOLA**Dados Complementares:**

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Qual a linguagem que seu grupo trabalha?
- 2) O seu trabalho é remunerado? Por quem?
- 3) Qual o objetivo do seu grupo?
- 4) Quais os mecanismos para atingir estes objetivos?
- 5) Como você trabalha com o valor cooperativo com os seus alunos?

- 5) Qual a importância do seu grupo para escola? E para a comunidade?
- 6) Já fez algum trabalho em conjunto com os outros grupos da escola?
- 7) Você conhece o AC desde quando? Qual a sua opinião sobre o trabalho que ele desenvolve na escola?
- 8) Algo lhe desagrada no grupo de teatro?
- 9) Você conhece o PAC? Qual a sua opinião sobre o programa?
- 10) Que sugestões você faria para o AC? E para o PAC?

PROFESSORES DA ESCOLA

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:

Questões:

- 1) Você conhece os grupos extra-classe que atuam no espaço escolar? Quais atividades eles desenvolvem?
- 2) Qual a importância destes grupos?
- 3) Os seus alunos participam de algum desses grupos?
- 4) Você já assistiu a alguma aula ou apresentação do AC? Qual a sua opinião sobre a atividade desenvolvida pelo AC?
- 5) Desde que seu aluno começou a participar do PAC você percebeu alguma mudança no relacionamento dele com os colegas? O aluno está mais participativo nas aulas? Ele está mais solidário com os colegas?
- 6) Algo lhe desagrada no grupo de teatro?
- 7) Que sugestões você faria para o AC?

DIRETORA DA ESCOLA

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Foi eleita quando?
- 2) Como é a relação da escola com a comunidade?
- 3) Quais os grupos extra-sala existem na escola?
- 4) Qual a importância destes grupos para a formação pedagógica dos alunos da escola?
- 5) Você acompanhou que ACs? Quais atividades eles desenvolviam? Qual a importância para a escola do desenvolvimento destas atividades
- 6) Você já assistiu a alguma aula ou apresentação do grupo de teatro?
- 7) Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas pelo AC?
- 8) Algo lhe desagradou no grupo de teatro?
- 9) Você conhece o PAC? Qual a sua opinião sobre o programa?
- 10) Que sugestões você faria para o AC? E para o PAC?

ATUAIS ACs QUE FORAM ALUNOS DO PAC

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Qual a linguagem que seu grupo trabalha?

- 2) Qual o objetivo do seu grupo?
- 3) Quais os mecanismos para atingir estes objetivos? Como você trabalha com a questão da solidariedade com os seus alunos?
- 4) Qual a importância do seu grupo para escola? E para a comunidade?
- 5) Desde quando você conhece o PAC?
- 6) O que você aprendeu no PAC?
- 7) Qual a sua opinião sobre PAC?
- 8) Que sugestões você faria para o PAC?
- 9) Quais são os seus planos para o futuro, em relação à Animação Cultural?

COORDENADORA DE TEATRO

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Desde quando é capacitadora do PAC?
- 2) Desde quando conhece o PAC?
- 3) Quais são os objetivos do PAC?
- 4) Por que estes objetivos são importantes?
- 5) Quais são os meios para atingir os objetivos do PAC, na oficina de teatro? Como você trabalha com a questão da cooperação?
- 6) Teria alguma crítica a ser feita sobre os meios de atingir os objetivos do programa?
Quais?
- 8) Como é a relação do PAC com a PCR?
- 9) Como é a relação do PAC com o Programa Escola Aberta?

10) Qual é a sua opinião sobre AC?

COORDENADORA DO PAC

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Desde quando está no PAC?
- 2) Desde quando você está na direção do PAC?
- 3) Quais são os objetivos do PAC? (explorar a intenção de socialização do valor cooperativo)
- 4) Por que estes objetivos são importantes?
- 5) Quais são os meios para atingir os objetivos do PAC?
- 6) Teria alguma crítica a ser feita sobre os meios de atingir os objetivos do programa?
Quais?
- 7) O GAC tem quantos funcionários? Quantos são concursados?
- 8) Qual é a rotina semanal do PAC?
- 9) O PAC segue um calendário anual? Como seria?
- 10) Qual a estrutura da PCR e como o GAC se encontra nela?
- 11) Como foi o funcionamento do PAC na 1ª gestão de João Paulo?
- 12) O que mudou agora na segunda gestão?
- 13) Como é a relação do PAC com a PCR?
- 14) Como é a relação do PAC com o Programa Escola Aberta?

REPRESENTANTE DO ESCOLA ABERTA.

Dados Complementares:

- A) Nome:
- B) Sexo:
- C) Idade:
- D) Endereço:
- E) Grau de instrução:
- F) Profissão:

Questões:

- 1) Qual é a sua função no Escola Aberta?
- 2) Desde quando você está nesta função?
- 3) Quais os objetivos do Escola Aberta? (explorar a intenção de socialização do valor cooperativo)
- 4) Por que estes objetivos são importantes?
- 5) Quais são os meios para atingir estes objetivos?
- 6) Teria alguma crítica ou sugestão a serem feitas sobre os meios de atingir os objetivos.
- 7) Você conhece o PAC desde quando?
- 8) Como é a relação do PAC com a UNESCO?
- 9) Teria alguma crítica a ser feita sobre o PAC? Quais?

II – Entrevista profunda

ANIMADOR CULTURAL

- 1) Nome:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Escola que estuda:
- 4) Série: Turno:
- 5) Profissão dos pais:
- 6) Endereço:

- 7) Com quem você mora?
- 8) Onde nasceu?
- 9) Quais escolas estudou?
- 10) Quais matérias mais gosta?
- 11) Que atividades extra-escolar já fez? Já fez cursos de teatro? Já participou de Grêmios Estudantis?
- 12) O que achou mais importante para a sua formação?
- 13) Já trabalhou antes de ser AC? Se sim, o que fez?
- 14) Quando começou a participar do PAC?
- 15) Quem foram seus ACs?
- 16) Quando você era aluno do PAC, quais atividades eram propostas para você?
- 17) Quais as atividades que você hoje considera que foram as mais importantes para a sua formação?
- 18) Quais você mais gostava?
- 19) O que você faria diferente, se naquela época fosse você o AC?
- 20) Como você prepara as suas aulas?
- 21) O que você acha das reuniões de capacitação das terças-feiras?
- 22) Como você trabalha com o segundo eixo do PAC: “o cultivo das relações solidárias”?
- 23) O que mudou na sua vida desde que entrou no PAC?

III – Lista de documentos analisados

Como a maioria dos documentos não possuíam data nem local de produção optamos por colocar apenas os títulos do material. Dividimos os documentos do PAC nas seguintes categorias:

1. Relatos de experiências do PAC:
 - 1.1 Juventude em movimento, um projeto para a vida!
 - 1.2 Meninos, meninas, eu ouvi!
 - 1.3 Meu Projeto para o DACD (feito por um AC).
 - 1.4 Juventude é atitude! Qual é a sua?... (Avaliação do 1º Encontro de Férias do JEAC).
 - 1.5 Avaliação do II Encontro de Férias.
2. O que é animação cultural:
 - 2.1 Programa juventude, educação e animação cultural – JEAC.
 - 2.2 Animação Cultural: protagonismo juvenil na rede pública municipal..
 - 2.3 Projeto CEAC/JEAC.
 - 2.4 Núcleo de Animação Cultural.
 - 2.5 Programa de Animação Cultural.
 - 2.6 Aos animadores e animadora culturais, com carinho.
 - 2.7 Animação cultural como política pública de juventude.
3. Discussão de variados temas (documentos produzidos pela assessoria da GAC e materiais de fontes diversas – revistas, livros, Internet, jornais, etc...):
 - 3.1 Férias de Paz.
 - 3.2 Coisas da Grécia antiga e de nós hoje, aqui.
 - 3.3 Adolescentes, jovens, família, mídia, drogas, violência, escola e animação cultural.
 - 3.4 O sonho de uma terra sem males.
 - 3.5 Baixaria e cidadania.
 - 3.6 Colônia de férias.
 - 3.7 Quais os traços mais marcantes da nossa Juventude.
 - 3.8 A escola e o adolescente.
 - 3.9 Agosto: mês do folclore.
 3. 10 Coisas do nosso folclore.
 - 3.11 Paulo Freire: percursos.
 - 3.12 Vigotsky – introdução ao entendimento de suas idéias relacionadas à educação.
 - 3.13 Jean Piaget – o desenvolvimento da inteligência.
 - 3.14 Afroiberdelia - um movimento chamado manguê.
 - 3.15 Verifique, preveja, planeje.
 - 3.16 Reflexões da postura do educador frente à orientação sexual.
 - 3.17 Oficinas por uma vida melhor.
 - 3.18 Nações africanas.
 - 3.19 Jogos populares.
 - 3.20 Gincanas.
4. Atividades de capacitação para os ACs:
 - 4.1 Relatório JEAC.
 - 4.2 Trabalhando com um texto sobre folclore.
 - 4.3 Núcleo de animação cultural.
 - 4.4 Lista de comportamentos (relação de gênero).
 - 4.5 Avaliação e planejamento.
 - 4.6 Roteiro de avaliação da Mostra Cultural Dona Santa.
 - 4.7 Formação continuada de ACs.
5. Materiais de outras entidades distribuídos pela GAC:
 - 5.1 Orçamento Participativo, OP Criança.
 - 5.2 Orçamento Participativo.

- 5.3 Portadores de deficiência mental conquistam inclusão na sociedade a partir do contato com a natureza.
- 5.4 A escola que é de todas as crianças.
- 5.5 Indisciplina: falha do professor ou crise de autoridade.
- 5.6 Mobilização para II Conferência Nacional Infanto-Juvenil do Meio Ambiente.
- 5.7 Ensinar bem é saber planejar.
- 5.8 O E.C.A. fala dos direitos fundamentais da criança e do adolescente.
- 5.9 PIPA informativo.
- 6. Documentos encaminhados para Prefeitura da Cidade do Recife:
 - 6.1 Animação cultural: direito da juventude – dever do Estado. (03 de setembro de 2004).
 - 6.2 Animação cultural: direito da juventude – dever do Estado. (22 de novembro de 2004).
- 7. Outros documentos analisados foram:
 - 7.1 Censo demográfico do Recife;
 - 7.2 Documentos da escola (Regimento e Projeto Político Pedagógico);
 - 7.3 Resumo do Projeto Escola Aberta.