UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISABEL CRISTINA BUCCINI

Identidades de educadoras sociais:

Trajetórias de vida e formação

São Paulo,

2007

ISABEL CRISTINA BUCCINI

Identidades de Educadoras Sociais:

Trajetórias de Vida e Formação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Teresa Cristina Rego

São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Isabel Cristina Buccini

Identidades de educadoras sociais:

trajetórias de vida e formação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr^a _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a _____

Instituição _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À memória dos meus pais, com meu amor e saudade,
pela forma admirável com que ensinaram
a amar a vida e as pessoas.

AGRADECIMENTOS

“Agradece a todas as coisas do Céu e da Terra; pois quando agradeceres a todas as coisas do Céu e da Terra, tudo será teu amigo, e, quando todo o universo tornar-se teu amigo, coisa alguma do universo poderá causar-te dano...” *Sutra Sagrada.*

À Ação Comunitária, pela oportunidade de realização da pesquisa e todo apoio fornecido.

À Profª Drª Teresa Cristina Rego, pela dedicação, oportunidade de aprendizado e competência profissional com que me apoiou durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão sobre a importância da realização deste trabalho para a minha vida.

Às minhas queridas amigas e amigos, que com todo carinho sempre me apoiaram e compreenderam todas as minhas ausências neste período de pesquisa.

A todos os amigos (as) da Ação Comunitária, que tanto me incentivaram e ajudaram em todos os momentos que necessitei.

Às educadoras sociais participantes desta pesquisa e a todas que elas representam, pelo trabalho que realizam, pelo aprendizado, disponibilidade, carinho e profissionalismo como me receberam.

A Deus, pela oportunidade da vida e pelo amparo onipresente.

RESUMO

BUCCINI, I. C. **Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação.** 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O presente trabalho objetiva investigar os impactos do processo de formação sistemática em serviço, a partir do estudo de um grupo de oito educadoras sociais que trabalham na Organização Não Governamental Ação Comunitária, localizada no bairro do Campo Limpo, extremo da zona sul de São Paulo. Partindo do princípio de que a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional destas educadoras são pautados também no seu espaço de atuação, procurou-se identificar as possíveis contribuições do processo de formação permanente realizado pela instituição na constituição das identidades pessoais e profissionais das educadoras pesquisadas. Além dos possíveis impactos decorrentes da formação contínua, serão examinadas também as influências exercidas pelas trajetórias de vida e as experiências pessoais que marcaram os ambientes familiares e escolares do grupo estudado. Por meio da produção de registros escritos significativos, depoimentos orais, entrevistas semi-estruturadas e registros de memória pessoal (fotos), as educadoras sociais, participantes desta pesquisa, puderam realizar um intenso exercício autobiográfico, propulsor de uma possível tomada de consciência dos processos que influíram em suas trajetórias de vida pessoais e profissionais. Buscando aportes nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, foi possível perceber que este processo de formação pode gerar mudanças significativas nas formas de ser, pensar, agir e relacionar-se daqueles que dele participam. Os processos psíquicos de constituição identitária, podem muitas vezes passar despercebidos pelos sujeitos que vivem mergulhados nas exigências da sociedade moderna, iminentemente imediatista, capaz de compreender o “ser” apenas em seu “aqui e agora”, desconsiderando o caráter permanente de busca de “si mesmo”, de “inconclusão”, de “devir” ou “vir a ser”, inerentes à constituição da identidade humana.

Palavras-chaves: Identidade, Formação, Auto-Biografia, Educadoras Sociais.

ABSTRACT

BUCCINI, I. C. *Identities of social educators: trajectories of life and formation*. 2007. 214 f. Dissertation (Master's degree) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2007.

The present work objective to investigate the impacts of the process of systematic formation in service, from the study of a group of eight social educators that work at no government organization Ação Comunitária located at Campo Limpo area, extreme southern zone of São Paulo. To coming from of the principle of that the formation and the personal and professional development of these educators are also methodicals in its space of performance, looked for identify the possible contributions of the process formation permanent realized by institution in the constitution of the personal and professional identities of the educators. Beyond the possible decurrent impacts of the continuous formation, the influences exerted for the personal trajectories of life and experiences will also be examined that marked in familiar and school environments of the studied group. By means of the production of written registers significant, verbal account through half-structuralized interviews and registers of personal memory (photos), the participant social educators of this research, had been able to carry through an intense autobiographical, exercise of a possible taking of conscience of the processes that had influenced in its personal and professional trajectories of life. Searching support in the theoretical reference of Historical-Cultural Psychology, was possible to perceive that this process of formation can generate significant changes in the forms in the forms of being, thinking, to act and to become related of that of it they participate. The psychic processes of identity constitution, can many times pass unobserved for the citizens that live dived in the requirements of the modern society, imminently immediate, capable to understand the “being” only in its “here and now”, disrespecting the permanent character of search of “itself exactly”, “no conclusion” of “devir” or “coming to be” inherent to the constitution of the identity human being.

Keywords: Identity, Formation, Autobiographical, Social Educators

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Ensaio de um memorial: meu exercício autobiográfico.....	1
Em busca do objeto de pesquisa.....	5
 CAPÍTULO I. O TERCEIRO SETOR E AS ONGS – PLURALIDADES E SINGULARIDADES.....	8
1.1 Conceitos e papéis do Terceiro Setor e ONGs.....	8
1.2 Um breve histórico das ONGs.....	11
1.3 Características da ONG estudada.....	16
1.4 O educador social e seu trabalho: uma identidade a ser desvelada.....	19
 CAPÍTULO II: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	22
2.1 A relação eu/nós e os processos de constituição da identidade no campo da psicologia histórico-cultural.....	22
2.2 A formação da identidade profissional.....	31
2.3 Identidade e afetividade: a busca da cognição pelo afeto.....	35
 CAPÍTULO III: METODOLOGIA: A PROPOSTA DE PESQUISA-FORMAÇÃO.....	45
3.1 A escolha e fundamentação do método (auto) biográfico.....	45
3.2 A busca de si pela busca de nós: experiências de vida em formação.....	51

**CAPÍTULO IV: OS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: DANDO VOZES
ÀS EDUCADORES SOCIAIS E DIALOGANDO COM OS DADOS DAS
SUAS HISTÓRIAS DE VIDA.....60**

4.1 Sobre o método da pesquisa, as entrevistas, os instrumentos da coleta e suas protagonistas.....	60
4.2 Relatos significativos sobre a identidade pessoal.....	66
4.3 Relatos significativos sobre a identidade familiar.....	75
4.4. Relatos significativos sobre a identidade escolar.....	88
4.5 Relatos significativos sobre a identidade profissional.....	98

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES
ACERCA DOS DADOS E ESTABELECENDO NOVO DIÁLOGO COM
OS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....135**

REFERÊNCIAS.....147

ANEXOS.....154

I. Ficha identitária.....	154
II. Roteiro da entrevista.....	156
III. Autorizações para publicação.....	159
IV. Materiais biográficos secundários (fotos e depoimentos escritos).....	168
V. Entrevistas na íntegra em cd room.....	214

INTRODUÇÃO

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade (DOMINICÉ, 1985, p. 61).

Ensaio de um memorial: meu exercício autobiográfico

Pareceu-me bastante oportuno pensar na escrita inicial de um memorial neste momento da minha vida, visto encontrar-me mergulhada em teorias e reflexões sobre identidades, sobre as memórias destas identidades, sobre a vida das pessoas que me cercam e porque não dizer, sobre a minha própria vida.

A primeira lembrança que surgiu em minha mente foi o delicioso cheiro de pêssego que sentia nos meus primeiros anos de vida escolar, o qual impregnava não só as minhas narinas como também meus cabelos, minha roupa, meus materiais escolares. É como se eu pudesse senti-lo agora, neste exato momento, em paralelo a todas as sensações de frescor e delícia que me proporcionava.

Vivia pelos pátios daquela escola a procurar aquele pessegueiro, que imaginava ser enorme, coberto de frutos suculentos e rosados, prontos para o sabor de minha primeira mordida... Salivava, (e ainda salivo) só de pensar...

No entanto, as minhas primeiras descobertas, aos sete anos de idade, naquela escola estadual, não foram tão prazerosas assim.

Contrariamente às demais crianças, no primeiro dia de aula, não chorei na “entrada”, mas sim na “saída”, quando tive a temível surpresa de não encontrar minha mãe por lá, esperando por mim. Senti-me esquecida naquele imenso prédio - na época ele assim me parecia, no entanto, hoje sei que esta era a forma como eu o enxergava; até que minha mãe surgiu ofegante, rubra e molhada em suor para resgatar-me. Minha

querida mãezinha havia cochilado e perdido a noção das horas, já apresentando os primeiros sinais de uma saúde comprometida, mas recompensou-me prontamente com seu afeto, ontem, hoje e sempre tão presente em mim.

Apesar de não ter freqüentado o pré-primário, como era chamada naquela época a educação pré-escolar, ingressei no ensino fundamental de certa forma já familiarizada com o universo da escrita através do programa televisivo “Vila Cézamo”. Reconhecendo o alfabeto, já conseguia formar algumas palavras e escrever meu nome completo. Os contos de fadas, sussurrados baixinho por minha irmã e meu pai na hora de dormir, também me fizeram querer aprender logo a ler e desvendar outras histórias.

Acho importante falar um pouco sobre os meus primeiros educadores escolares. Minha primeira professora (Ligia Padilha), não me traz boas recordações. Além de trocar frequentemente meu nome (chamava-me sempre de Tereza Cristina), insistia aos berros em exercícios tenebrosos de coordenação motora, os quais eu nunca conseguia fazer e com certeza não conseguiria fazê-los ainda hoje. Chorava exaustivamente.

Trocaram-me de professora e daquela vez dei mais sorte, recebi um “anjo dos céus”. Seu nome era Célia, jovem, meiga, voz serena e pronta para receber todos seus alunos de uma forma muito acolhedora. Era tudo que precisava para poder exercitar os meus supostos dotes de *aluna inteligente*. Célia valorizava sempre minha disposição e a rapidez com que eu estabelecia as relações cognitivas. Mas, como nem tudo são flores, na segunda série, deparei-me com uma nova *fera* de mesmo nome, a professora Lygia Caricatti. Ela tinha o péssimo costume de quebrar pelo menos três réguas ao dia nas cabeças de seus alunos. Novamente, a velha e exaustiva choradeira, até que me mudaram de sala.

Daí em diante, percebi que o mundo escolar deveria ser encarado de frente, mesmo que não me proporcionasse momentos de prazer com tanta freqüência, como quando pensava no pessegueiro. Esta passagem me faz lembrar dos ideais de Rubem Alves (1994):

Que a aprendizagem seja extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e conviver com a natureza, mas em sua capacidade de sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus

estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das histórias e das fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada... Afinal de contas não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos? (p.81).

A partir de então, enfrentei todos os sabores e dissabores naturais da vida de estudante, sempre apostando em mim mesma, em meu esforço pessoal de “aprender o prazer em aprender”. Sempre fui considerada pelos professores como uma boa aluna, dedicada, esforçada em aprender e tirar as melhores notas da classe - tarefa imposta por mim mesma, pois nunca houve em casa um forte acompanhamento a respeito do meu desempenho escolar.

Cursei o ensino médio também em escola estadual, onde desta vez, o fantasma maior foi o processo de ingresso, o antigo “*vestibulinho*”. O colégio, E.E.P.S.G Fernão Dias Paes, escolhido por mim naquela época, era muito concorrido, por ser reconhecido como uma *escola forte*. Foi lá que comecei a descobrir minhas afinidades em relação às áreas do conhecimento das humanidades. Encantavam-me as aulas e os professores de Literatura e de História. Não optei por cursar o Magistério pois os comentários que circulavam entre os alunos era de que tal curso *era fraco*, não *preparava para o vestibular*, visto não contemplar as disciplinas de *Física e Química* em sua grade curricular. No terceiro ano colegial, fui contemplada com uma bolsa integral de cursinho pré-vestibular e sabia que precisava usufruir ao máximo desta oportunidade, já que a continuação dos estudos estava atrelada ao ingresso em uma universidade pública.

Em 1987 ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Instalei-me como moradora do Centro Residencial da USP - CRUSP, pois meus pais haviam mudado para o interior de Minas Gerais e confesso que não sabia ao certo aonde me levaria aquela escolha.

Naquela época eu já trabalhava em regime de período integral no Banco Bradesco, o que me impedia de participar plenamente da vida acadêmica (dos centros acadêmicos, movimentos estudantis, palestras ministradas durante o dia, etc.), e isto é algo que lamento muito.

Terminei minha graduação no ano de 1990, e naquela época já trabalhava com formação de pessoas, atuando no Centro de Formação do Banco. Ocupava o cargo de

coordenadora pedagógica, cuja função era de diagnosticar, encaminhar e avaliar os treinamentos técnicos e comportamentais oferecidos aos funcionários das agências bancárias.

Continuei a trabalhar nos anos seguintes na área de Treinamento e Desenvolvimento de pessoas, passando por outras empresas até o ano de 1997 quando, finalmente, consegui realizar meu sonho de ingressar na área educacional. Desde então, venho me dedicando ao trabalho de formação continuada de professores e lideranças comunitárias dos programas sócio-educacionais da ONG Ação Comunitária.

Por questões familiares, só consegui retomar meus estudos no curso de pós-graduação no ano de 2003, quando procurei na Faculdade de Educação uma vaga como aluna ouvinte, a fim de inteirar-me novamente e de forma gradual dos discursos e discussões acadêmicas. Busquei por vários professores e a retórica era a mesma: “aluno ouvinte só traz problemas”. Numa última tentativa, tive a felicidade de ser ouvida e recebida por uma professora que não julga ser coerente a geração de mais exclusão em uma Universidade Pública: a minha atual orientadora. Desse modo, no primeiro semestre de 2003, participei como aluna ouvinte do curso “*Cultura e Desenvolvimento Humano: o papel da escola na constituição de singularidades*”, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Rego. Ao longo daquele semestre tive a oportunidade de amadurecer um projeto de pesquisa para inscrever-me junto ao processo seletivo do curso de Mestrado em Educação.

Em 2004, iniciei, finalmente, meu percurso como aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. Gostaria de enfatizar que as escolhas das disciplinas cursadas foram primordiais, na medida em que contribuíram para que eu adquirisse os subsídios teórico-metodológicos necessários a esta pesquisa.

A competência profissional/pessoal presente na singularidade de cada um dos professores doutores mostraram-me desta vez que os saberes podem ter muito mais sabores. Foram eles: Teresa Cristina Rego (*Cultura e Desenvolvimento Humano: o papel da escola na constituição de singularidades*); Marta Kohl de Oliveira (*Desenvolvimento Cultural e Modalidades de Pensamento*); Belmira A. Barros Oliveira Bueno (*Etnografia aplicada à pesquisa educacional*); Denice Bárbara Catani (*Memória*

e História da Profissão Docente); Jorge Ó (*A Viragem Lingüística e o Relançamento do Ofício Historiográfico*); Flávia Schilling (*Educação, poder e resistência*).

O ingresso no curso de Mestrado em Educação e o exercício do estágio docente proporcionado pelo programa PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Estudos - da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizado no primeiro semestre de 2005, sob a supervisão de minha orientadora, Prof^a Dr^a Teresa Cristina Rego, contribuiu de certa forma para o meu ingresso como professora universitária, ministrando as seguintes disciplinas no curso de Pedagogia: Psicologia Educacional, Didática da Educação e Princípios e Métodos de Administração Escolar.

Reconheço a importância de todas as “vidas” que contribuíram e contribuem para a constituição da minha identidade pessoal e profissional, e ainda continuo procurando por aquele pessegueiro recoberto de frutas em minha caminhada...

Em busca do objeto de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o impulso de realização desta pesquisa teve origem no primeiro semestre do ano de 2003, quando tive a oportunidade de participar como aluna ouvinte do curso de pós-graduação na área de Psicologia da Educação, intitulado “*Cultura e Desenvolvimento Humano: o papel da escola na constituição de singularidades*” ministrado pela Prof^a Dr^a Teresa Cristina Rego, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O acesso aos pressupostos da psicologia histórico-cultural e as principais idéias do teórico russo Levy Vygotsky, bem como as discussões proporcionadas no decorrer daquele semestre, revelaram-me que o reconhecimento do complexo processo de configuração das singularidades, pode contribuir significativamente para uma melhor compreensão do trabalho docente.

Além do impulso acadêmico, inquietações da vida profissional também fomentaram a realização deste trabalho. Em minha trajetória profissional, venho atuando nos últimos dez anos como formadora de um grupo de sessenta educadores sociais da ONG – Organização Não Governamental, Ação Comunitária. A ONG realiza em sua sede encontros de formação sistemáticos (mensais) com todo o grupo de educadores sociais para tratar das propostas pedagógicas a serem implementadas com o grupo de crianças e adolescentes atendidos. A instituição realiza também encontros

regionais (bimestrais) por área de atuação em grupos menores (cerca de quinze pessoas), para trocas a respeito da prática pedagógica.

Estes profissionais têm como função atender, a partir de um trabalho denominado de educação informal¹, crianças e adolescentes da comunidade em que moram, em horário alternativo ao da escola formal com atividades que complementem os conteúdos desenvolvidos no âmbito escolar. O grupo é composto, em sua maioria, por educadores do sexo feminino, moradores do bairro onde atuam, com diferentes níveis de formação e que demonstram uma forte identificação com a proposta sócio-educativa que desenvolvem.

Meus questionamentos têm sido direcionados para a compreensão da diversidade dos resultados pedagógicos apresentados por cada um destes profissionais, ou seja, tenho me preocupado em compreender como se revela, ou como tem sido apropriada, a formação contínua oferecida pela ONG aos educadores sociais, na constituição das suas identidades.

Existem inúmeros trabalhos que se dedicam às questões relacionadas à formação de professores de escolas públicas ou particulares e que discutem se estes espaços de atuação funcionam efetivamente como centros de formação. Apesar de ser crescente o número de ONGs no Brasil que realizam trabalhos sócio-educativos, existem poucos estudos atuais que discutem o trabalho de formação profissional em serviço levando em conta as características e a abrangência dos resultados pedagógicos apresentados.

A intencionalidade deste trabalho é a de contribuir para um maior conhecimento e compreensão das ações de formação oferecidas a esses educadores. Espera-se também que os frutos desta pesquisa possam ultrapassar os limites do espaço acadêmico. Neste sentido, objetiva-se que este trabalho possa vir a tornar-se um instrumento de reflexão não só dos indivíduos pertencentes ao universo externo à pesquisa, como também dos próprios sujeitos- participantes desta investigação.

Do ponto de vista teórico recorri aos pressupostos da abordagem histórico-cultural, especialmente as idéias de L. S. Vygotsky, por entender que este paradigma ajuda a compreender os aspectos relacionados ao complexo processo de constituição de singularidades. Procurei também ao longo desta jornada investigativa, estudar outros autores que se dedicam à compreensão da temática de formação de educadores, tais

¹ As ONGs normalmente utilizam-se deste termo para distinguirem a proposta pedagógica (ação e conteúdos) desenvolvida com suas crianças e adolescentes, daquelas realizadas pela escola formal.

como António Nóvoa, Marie-Christine Josso, Isabel Alarcão, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Paulo Freire entre outros.

O objetivo central desta pesquisa é buscar subsídios que auxiliem a responder as seguintes questões:

- Em que medida o trabalho do educador social e a formação oferecida pela ONG têm contribuído para o processo de constituição da identidade destes educadores?
- Quais as influências recebidas pelos educadores sociais em suas histórias de vida que contribuíram significativamente para a constituição de sua(s) identidade(s) docente(s)?
- Em que dimensão a trajetória de vida se relaciona com a qualidade de atuação e formação profissional destes educadores?

Na medida em que tais questões forem sendo respondidas, poderemos (re) conhecer os efeitos representados por este processo de ação educativa, tanto na vida profissional como pessoal destes profissionais.

CAPÍTULO I: O TERCEIRO SETOR E AS ONGS - PLURALIDADES E SINGULARIDADES

1.1 Conceitos e papéis do Terceiro Setor e ONGs

A expressão “Terceiro Setor” que é comumente utilizada para referir-se às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, abriga além das ONGs outros segmentos com identidades diversas, como entidades filantrópicas e institutos empresariais.

O lugar que a expressão “Terceiro Setor” ocupa hoje no imaginário social, mesmo que não intencionalmente, produz confusões significativas de interpretação. Na maior parte das vezes, atribui-se a estes outros segmentos um caráter equivocado de homogeneidade. Apesar de aparecerem diluídos sob o título de Terceiro Setor, cada um destes segmentos se caracteriza por missões, histórias, trajetórias e, portanto, identidades políticas e sociais completamente diferenciadas.

Se pensássemos em primeira instância numa análise semântica, diríamos que a nomenclatura “Terceiro Setor”, sugere que ele esteja situado num estrato da esfera social abaixo ou subordinado a outras duas existentes, o Primeiro Setor (Empresas), e o Segundo Setor (Estado). Esta, porém não é a melhor interpretação na realidade. O Terceiro Setor coexiste com os outros dois citados e vem assumindo cada vez mais um papel significativo em nossa sociedade.

Conforme define o antropólogo Rubem César Fernandes (1997), o Terceiro Setor é:

composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia, do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (p. 27).

A criação do conceito de Terceiro Setor e sua confusão com o conceito de ONGs, traz a estas últimas um constante questionamento a respeito das suas identidades e objetivos. Podemos compreender que as identidades das ONGs se constituem por meio do processo histórico das relações que elas estabelecem e pelo delineamento dos seus objetivos no tempo e espaço que atuam.

León e Coscio (1998) nos alertam para a seguinte questão:

A confusão entre o conceito de organizações não governamentais orientadas para o desenvolvimento social e o Terceiro Setor traz conseqüências não só estatísticas, mas também ideológicas. As ONGs de desenvolvimento social haviam incorporado como parte essencial de sua identidade a busca de alternativas democráticas de desenvolvimento baseadas no conceito de justiça social, o que as diferenciava de outras instituições meramente assistenciais. Nos últimos tempos há uma tendência das ONGs de redefinir seu universo de beneficiários e de ampliar sua aliança com outros setores sociais, o que tem levando muitas ONGs a se abrigarem debaixo do conceito de Terceiro Setor. As ONGs, confundidas com o movimento do Terceiro Setor, vêm perdendo o espaço conquistado nos anos 70 e 80 enquanto expressão dos interesses dos excluídos e marginalizados...(p. 374).

O próprio termo “Organização Não Governamental” também tem sido objeto de disputa de significados em nossa sociedade pelo fato de esta terminologia agregar múltiplas e heterogêneas organizações com diferenças gritantes de trajetórias, missões, estrutura e métodos de ação. A definição literal de organizações sem fins lucrativos e que não fazem parte do âmbito estatal não é suficiente para revelar o que elas são, visto que nenhuma identidade **pode** ser definida por sua negação, neste caso o “não-governamental”, e sim pela afirmação da sua missão e atuação em sociedade.

Além disso, a sua definição textual, ou seja, organização que não é do governo, torna-se tão ampla que é capaz de admitir qualquer instituição de natureza não estatal. Sob o enfoque formal, uma ONG constitui-se pela vontade autônoma de homens e mulheres que reunidos têm a finalidade de promover objetivos comuns de forma não

lucrativa. Segundo Toro (1994), para que este processo de mobilização social ocorra, o mesmo deve ser gerado a partir da vontade dos atores sociais em suprirem as necessidades do cotidiano de sua comunidade:

A mobilização ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos. Por isso, mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados. Sendo a mobilização uma convocação ela é um ato de liberdade, oposto da manipulação, um ato público de vontade, de paixão (p. 13).

Algumas definições sobre as ONGs, que ultrapassam o sentido da mera negação. Landim (2005), por exemplo, conceitua as ONGs como:

um conjunto de atores, que se articulam em redes e se situam dentro de um determinado pólo do espectro político e social brasileiro, com densidade sociológica e consistência política construídas nas três últimas décadas (p. 29).

Já Durão (2001) além de mencionar os aspectos sociais e políticos destaca a dimensão econômica e ambiental das ONGs:

as ONGs são marcadas pelo sentido público de sua atuação e pelo papel de agentes democráticos do desenvolvimento social, econômico e político, contribuindo para a construção de alternativas de desenvolvimento humano, social e ambientalmente sustentáveis (p. 19).

O sociólogo brasileiro, Herbert José de Souza (1995), por sua vez enaltece os aspectos ideológicos envolvidos na atuação das ONGs:

uma ONG se define por sua vocação política, por sua positividade política: uma entidade sem fins de lucro cujo objetivo fundamental é

desenvolver uma sociedade democrática, isto é, uma sociedade fundada nos valores da democracia – liberdade, diversidade, participação e solidariedade. As ONGs são comitês de cidadania e surgiram para ajudar a construir a sociedade democrática que todos sonham (p. 3).

Apesar das inúmeras definições existentes, acreditamos que só elas não sejam suficientes para explicitar a construção identitária destas organizações e, portanto, faz-se necessário um resgate histórico para a contextualização das ONGs em especial no Brasil, a fim de situá-las no tempo e espaço em que foram constituídas.

1.2 Um breve histórico das ONGs

A denominação ONG apareceu pela primeira vez em 1945, em documento emitido pela Organização das Nações Unidas, para caracterizar as iniciativas da sociedade civil compromissadas com a proposta de reconstrução da vida social, após a Segunda Guerra Mundial. Na época a denominação NGOs – Non-Governmental Organizations - era usada para designar organizações supranacionais e internacionais que não foram estabelecidas por acordos governamentais.

No Brasil, o surgimento das ONGs deu-se no período da ditadura militar a partir dos anos 1960 e 1970, com uma postura explícita de resistência e oposição à conjuntura política vigente na época, baseada na idéia de busca de autonomia em relação ao Estado, ou melhor, uma conotação de **anti-Estado**, e portanto, uma oposição política ao regime autoritário vigente. Estas organizações eram frutos de movimentos sociais fortemente reprimidos e que buscavam uma alternativa contra o predomínio militar, uma vez que ao acreditarem na construção da democracia, sabiam que o único caminho possível seria por meio da participação dos atores sociais.

Naquela época estas organizações não eram conhecidas pelo termo ONG, mas por centros de educação popular, promoção ou assistência social.

Segundo a antropóloga Landim (2005), mesmo entre os seus agentes não havia a representação de pertencimento a um universo institucional particular, pois essas organizações pregavam que estavam a serviço de setores dominados da população. A

falta de visibilidade social ou até mesmo um certo caráter de clandestinidade das ações, era uma característica da época não só pela conjuntura autoritária, mas também pela crença de que os verdadeiros protagonistas das transformações sociais eram os movimentos sindicais.

O surgimento das ONGs com objetivos de promoção da cidadania, defesa pelos direitos humanos e luta por uma democracia social e política, desempenharam um papel bastante significativo nos processos de organização, mobilização e formação de diversos movimentos sociais, rurais e urbanos, bem como de lideranças sociais, trabalhadores rurais, oposições sindicais e populares. Foi no sindicalismo que se fortaleceu a idéia de organizar as classes trabalhadoras.

As primeiras ONGs nasceram juntamente com as demandas e dinâmicas dos movimentos sociais onde eram enfatizados os trabalhos de educação popular e de atuação na elaboração e controle social das políticas públicas. Elas contribuíram para uma nova articulação da sociedade brasileira, para além da Igreja progressista e dos partidos políticos, construindo uma identidade baseada no apoio e assessoria aos movimentos sociais e às organizações de trabalhadores. Distinguiam-se, por isso, das entidades filantrópicas ou de assistência social e das organizações associativas como os sindicatos, associações de moradores ou profissionais.

No Brasil, as ONGs tiveram nos anos entre 1970 e 1980 perfis fortemente marcados pelos pressupostos marxistas, da educação popular de Paulo Freire e pelo movimento cristão da Teologia da Libertação. É a partir dos anos de 1980 que as organizações começam a se espalhar e assumir a terminologia de ONG, diferenciando-se das demais organizações da sociedade civil.

Nesse período, as ONGs começaram a estabelecer relações com agências internacionais de cooperação com sede na Europa e Canadá. São relações de grande significado tanto pelo fornecimento de aportes financeiros, e que possibilitaram uma independência e autonomia em relação ao Estado, diferenciando-as das entidades filantrópicas e assistenciais, como pela participação em debates sobre diversas questões relacionadas à sociedade civil.

Com a eclosão do processo de democratização na década de 1980 e a proposta de elaboração de uma nova ordem constitucional, observa-se uma primeira crise de

identidade das ONGs. Afinal, elas eram constituídas por atores da sociedade civil com voz própria ou eram organizações auxiliares de apoio aos movimentos sociais?

Na década de 1990, o cenário sócio-econômico brasileiro tem sua situação agravada pela globalização neoliberal fundada no privatismo e na proposta de reforma do Estado.

O cenário é de desmoronamento do aparelho estatal, de movimento de retrocesso nas políticas públicas, de substituição do conceito de universalização por focalização, o que significava a desconstrução dos direitos sociais, e por último, de desqualificação das organizações de trabalhadores e do movimento sindical e popular enquanto entidades legítimas de representação.

A crise do Estado é usada como um argumento para difundir as idéias de antiestadismo a favor das privatizações, gerando uma postura de crescente desobrigação do mesmo em relação às políticas públicas, por sua visível incapacidade de atuar no atendimento às necessidades sociais de forma eficaz.

Em meio a todas estas mudanças políticas, observa-se um aumento significativo de novas organizações sem fins lucrativos, cujo objetivo é de atuação no campo social. São entidades sociais, assistenciais, organizações de ações solidárias e fundações empresariais, que surgem, disputando o significado do termo ONG e começam a ser vistas de formas diferenciadas, ora endeusadas, ora satanizadas como comenta-nos Haddad (2000):

Muitas vezes, elas são tomadas com tamanha diversidade de olhares que acabam sendo responsabilizadas por tantos aspectos da intervenção social, que nem sempre correspondem ao que efetivamente fazem ou são capazes de fazer (...) Para alguns, são motores de transformação social, uma nova forma de fazer política. Para outros, um campo propício às ações do neoliberalismo, que busca repassar as responsabilidades sociais para o campo da sociedade civil (p. 9).

Surge, neste contexto, a chamada teoria do Terceiro setor, a qual transfere a responsabilidade pela garantia da coesão social para as empresas e entidades sem fins

lucrativos. Segundo Rifkin (1997), um dos precursores desta teoria, devemos alertar para a seguinte questão:

o governo está começando a desaparecer da vida das comunidades, seu papel é cada vez menos importante, está passando a delegar verbas e programas... e a responsabilidade da vida cívica passará a ser cada vez mais do Terceiro Setor, do setor não governamental (p. 20-23)

Se por um lado esta teoria pode ser compreendida sem grandes indagações, visto reafirmar um dos principais pressupostos da democracia, que é o da participação da população nos processos de ordem social, por outro cria uma separação estanque entre Estado e sociedade civil. Neste sentido, torna-se contraditória, visto que em países ditos desenvolvidos como Estados Unidos, França e Alemanha, 50% do total de gastos do Terceiro Setor com atividades sem fins lucrativos são pagos com fundos públicos oriundos dos impostos.

É também nos anos de 1990 que se inicia o processo de construção de legitimidade e uma maior visibilidade das ONGs. Segundo Landim (2002), vários acontecimentos importantes marcaram este processo, como a fundação da ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais) em 1991, e a realização do encontro internacional de ONGs no Rio de Janeiro promovido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Em 1992, ocorre outro grande evento, o ECO-92, também no Rio de Janeiro, pela Unced (United Nations Conference on Environment and Development), com grande destaque na mídia.

Também nesse período inicia-se a construção de uma identidade latino-americana das ONGs, que estimuladas pelas agências de cooperação, realizam encontros e a formação de redes continentais como a Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción (Alop), o Innovación y Redes para el Desarrollo (Ired) e o Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (Pread).

No decorrer da década de 90, ocorre uma série de mudanças nas relações de cooperação internacional que financiava o trabalho das ONGs, gerando uma redução de

recursos e levando várias organizações a uma reestruturação interna e atuação como prestadoras de serviços aos órgãos públicos, executando projetos, pesquisas ou consultorias. Se por um lado esta mudança de posicionamento em relação às esferas do governo representava uma alternativa de sobrevivência, por outro colocava em “xeque” a preservação da identidade e autonomia política das ONGs brasileiras.

Podemos dizer que a partir do final dos anos 90, o significado da terminologia ONG, perante a opinião pública encontrava-se bastante vago e ambíguo. Observamos frequentemente uma supervalorização do papel das ONGs na mídia, enquanto substituição eficiente de ações do Estado, em atuações exemplares, porém pontuais pela impossibilidade das mesmas em desenvolverem ações de grande escala e de massa. Em contrapartida, nota-se o não reconhecimento das ONGs como sujeitos políticos e autônomos da nossa sociedade.

Na atualidade, em face deste cenário de crise generalizada caracterizada por um descomprometimento do Estado; uma crescente criação de políticas neoliberais; uma crise no mercado de trabalho e fragilização dos sujeitos coletivos e dos movimentos sociais, o grande desafio das Ongs está relacionado à redefinição de sua identidade na sociedade: *“As Ongs têm como desafio crucial esclarecer se querem ser uma força funcional ao esquema de dominação ou se acreditam ter um papel antisistêmico, não funcional na sociedade”* (DURÃO, 2001, p.17).

Atualmente, a legislação brasileira considera apenas três formatos institucionais para a constituição de uma organização sem fins lucrativos, sendo elas as associações, fundações e organizações religiosas.

Juridicamente, toda ONG é uma associação civil ou uma fundação privada, porém nem toda associação civil ou fundação é uma ONG.

Se compararmos instituições como hospitais, universidades, clubes recreativos, associações de bairro, creches, fundações, institutos empresariais às ONGs perceberemos objetivos e atuações distintas e muitas vezes até opostas.

Segundo dados fornecidos pela ABONG, o estudo mais recente sobre o universo associativo do qual as ONGs fazem parte, foi lançado em dezembro de 2004 pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e aponta que, em 2002, havia 276 mil fundações e associações sem fins lucrativos no país, gerando um total de 1,5 milhão de pessoas atendidas pelas mesmas.

Outros dados desta pesquisa apontam para a imensa pluralidade dessas organizações e que, de um modo geral, o conjunto de associações e fundações brasileiras é constituído por milhares de organizações muito pequenas e por uma minoria que concentra a maior parte dos empregados das organizações. Deste total acima citado, cerca de 77% das ONGs não têm sequer um empregado, no entanto, 2500 organizações (1% do total), absorvem quase um milhão de trabalhadores.

Esse pequeno universo é formado por grandes hospitais e universidades pretensamente sem fins lucrativos, na sua maioria, entidades filantrópicas, com isso, são portadoras do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social o que possibilita a isenção da cota patronal, em virtude da contratação de funcionários e prestadores de serviços.

Grande parte destas ONGs, como é o caso da Ação Comunitária dedicam-se à atendimentos sócio-educacionais, assumindo espaços de educação formal e informal em muitos bairros periféricos de nossa sociedade, onde a ineficiência do Estado tem deixado imensos vazios.

1.3 Características da ONG estudada

Acreditamos que situar *o lócus* de pesquisa e os sujeitos investigados, auxiliarão na compreensão a respeito dos objetivos a que se propõe esta pesquisa.

A Ação Comunitária é uma organização não-governamental fundada há 39 anos, no município em São Paulo, em plena efervescência do regime militar.

Sua história começou no ano de 1967, quando empresários paulistas, sensibilizados com a crescente problemática social, buscaram referências em projetos sociais bem sucedidos de organização humana na Colômbia e Venezuela, com o apoio técnico da Action Internacional (Fundação Americana de Assessoria Técnica a Organizações Não Governamentais). Replicaram tais idéias no Brasil, escolhendo a cidade de São Paulo que, já naquele tempo, despontava como o maior pólo industrial da América do Sul.

Naquela época a sua missão objetivava o desenvolvimento de trabalhos sociais voltados à formação e articulação de lideranças comunitárias, apoio jurídico para a constituição de organizações de bairro e mobilização de moradores.

Inicialmente foram implantados três projetos pilotos, num cortiço no bairro da Bela Vista, numa favela do Jaguaré e em mais duas vilas operárias no Jardim Verônica e Jardim Ibirapuera. O atendimento social objetivava contribuir para uma mobilização em busca de recursos sociais escassos ou inexistentes.

Na década de 80 a sede da Ação Comunitária foi transferida para o bairro do Campo Limpo e o atendimento tornou-se diversificado. A ONG começou a definir em sua missão, objetivos voltados à formação profissional de educadores sociais e lideranças comunitárias. A partir de então, este trabalho de parcerias com as lideranças comunitárias é oficializado através de convênio que define as responsabilidades para ambas as partes. Este documento prevê as formas de relação da parceria, cabendo às lideranças comunitárias oferecerem um espaço adequado ao desenvolvimento dos trabalhos sociais, a responsabilidade de recrutarem os educadores e acompanharem a rotina de trabalho realizada pelos educadores sociais. A ONG responsabiliza-se pela assessoria e supervisão pedagógica num trabalho de formação contínua, seleção dos educadores sociais, merenda e materiais pedagógicos necessários ao atendimento oferecido.

No ano de 1987, a ONG iniciou a implantação de diversos projetos sociais, a fim de atender aos propósitos da sua nova missão: contribuir para o processo de auto-desenvolvimento (educação, cultura e cidadania) de crianças e jovens atendidos em parceria com organizações formalmente organizadas²:

- *Projeto Sondagem de Aptidões*: promovia cursos profissionalizantes (manicura, artesanato e corte e costura) às mulheres moradoras do bairro, com o objetivo de contribuir para o aumento da renda familiar;
- *Projeto Educação Infantil*: atendimento destinado às crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, cujo objetivo era suprir as demandas não atendidas pelas EMEIS locais;

² São consideradas formalmente organizadas as organizações parceiras que possuem toda a documentação necessária aos trâmites legais como CNPJ, inscrição estadual e um estatuto registrado em cartório definindo o seu grupo de gestores (diretores, vice-diretores, tesoureiro, secretários e conselheiros, etc).

- *Projeto Cultura e Lazer*: cursos de teatro, esportes, balé e propostas de socialização aos grupos da terceira idade.

A partir de 1990, o atendimento da ONG foi ampliado e expandido às outras comunidades carentes das regiões de Santo Amaro e Capela do Socorro, com projetos que antes só eram oferecidos no bairro de Campo Limpo. Nessa fase, o trabalho de formação profissional dos agentes comunitários³ e lideranças foi intensificado ainda mais.

Com o surgimento do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) ainda na década de 1990, a Ação Comunitária vê-se obrigada a rever a sua missão e a reformular os seus projetos de atendimento. O *Projeto Sondagem de Aptidões* passa a destinar seu atendimento aos jovens acima de 16 anos, passando a chamar-se de PPT – Preparação para o Trabalho e nasce o *Programa Crê-Ser*, com o objetivo de educação complementar à escola, atendendo às crianças e adolescentes de 07 a 14 anos.

Hoje, a Ação Comunitária trabalha com vinte e quatro organizações comunitárias parceiras e vem acentuando cada vez mais os investimentos na formação profissional daqueles que atuam diretamente com o seu público alvo (crianças e adolescentes), cerca de 120 educadores sociais e 66 líderes comunitários.

Suas ações são direcionadas essencialmente à região sul da cidade de São Paulo, nos bairros de Campo Limpo, Capão Redondo (distrito de Campo Limpo), Cidade Dutra, Grajaú, Socorro (distrito de Capela do Socorro), Cidade Ademar, Pedreira (distrito de Cidade Ademar), Santo Amaro, Jardim Ângela, Jardim São Luiz (distrito de M Boi Mirim), Marsilac e Parelheiros (distrito de Parelheiros).

A organização mantém-se basicamente por meio de recursos próprios, gerados através da produção e comercialização de cartões de Natal e de outros produtos (camisetas, agendas, canetas, etc.), os quais contribuem para a divulgação do seu nome institucional, e também pelo recebimento de recursos financeiros (doações em espécie) de empresários contribuintes.

³ Nomenclatura usada anteriormente para designar os educadores sociais.

1.4 O Educador social e seu trabalho: uma identidade a ser desvelada

O termo educador social é **freqüentemente** usado nos dias atuais para designar profissionais que trabalham em projetos sociais diversos, porém, não encontramos referenciais bibliográficos pontuais sobre esta designação na área educacional.

Encontramos o termo “trabalhador social”, usado de maneira recorrente por Paulo Freire para discutir o papel político deste profissional no processo de mudança social e por isso também considerado um educador:

*O papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social. Na estrutura social, enquanto dialética entre a infra e a supra-estrutura, não há permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou **disfarçá-la** com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra (FREIRE, 1987, p.38-39).*

Tendo como referência as idéias de Freire percebemos que a função do educador social requer **indubitavelmente** a constituição de uma identidade permeada por uma crença no seu papel de agente de mudança, o que implica em conhecer com profundidade a realidade onde atua e mobilizar outros indivíduos de sua comunidade para que este processo de mudança realmente ocorra.

Como dissemos anteriormente, em 1990, quando o *Programa Crê-Ser* da Ação Comunitária iniciou as suas atividades, o educador social era chamado de *agente*

comunitário ou professor leigo. Nessa época, ele não possuía necessariamente uma formação em Magistério, tampouco em nível superior. A exigência era a de que ele fosse um morador do bairro, com formação em nível fundamental ou médio e que demonstrasse empenho e disponibilidade para realizar um trabalho social junto às crianças e adolescentes de sua comunidade.

Quando concebido, o *Programa Crê-Ser* realizava atividades pedagógicas estritamente manuais e artesanais com as crianças e adolescentes atendidos. Hoje o programa possui pressupostos definidos e a sua proposta pedagógica não tem o caráter de reforço escolar. Seus conteúdos visam ampliar aqueles oferecidos pela escola formal, por meio das áreas de conhecimento de artes plásticas, leitura e escrita, jogos lúdicos ou de raciocínio lógico, o que exige um outro perfil profissional dos seus educadores. Para isso, a formação mínima exigida atualmente para a atuação do educador social é a habilitação em Magistério ou estar cursando o nível superior em áreas afins.

A função do educador social concebida pela ONG, exige um perfil profissional bastante abrangente, embora a sua jornada de trabalho diário junto às crianças e adolescentes seja de apenas três horas, perfazendo um total de quinze horas semanais.

O planejamento pedagógico mensal e diário das atividades a serem desenvolvidas é realizado pelo próprio educador social, a partir dos conteúdos sugeridos pela equipe pedagógica nos encontros de formação. Há, portanto, a predominância de uma certa dose de autonomia em relação à prática pedagógica implementada. Em sua atuação pedagógica, o trabalho realizado junto às crianças e adolescentes é constantemente permeado por questões relacionadas aos valores éticos, de cidadania e mediado por afetividade.

Faz parte da função destes trabalhadores sociais desenvolverem outras atividades sociais de atuação em sua comunidade. Dentre elas, destacam-se o trabalho de parceria constante junto às famílias e a UBS (Unidade Básica de Saúde) para um acompanhamento em relação às condições de saúde das crianças e adolescentes, acompanhamento do desempenho escolar por meio de propostas permanentes de parcerias com as escolas (em especial em relação aos conteúdos de língua portuguesa e matemática) e a busca pelo sucesso dos participantes nas atividades previstas pelo programa.

Além de organizarem e conduzirem reuniões sistemáticas (mensais/ bimestrais) com os pais, os educadores sociais visitam regularmente todas as famílias das crianças e adolescentes atendidos, obedecendo a uma **frequência** semestral (ao iniciar e finalizar o ano letivo). O objetivo destas visitas, além de conscientizar os responsáveis pelo acompanhamento escolar e de saúde dos seus filhos é conhecer a qualidade de vida sócio-econômica dos atendidos e a forma pela qual se processam as relações familiares.

Todas estas atividades de acompanhamento externo aos participantes do programa, são realizadas pelo educador social em horário alternativo ao trabalho que é realizado com os atendidos, o que explica a ampliação da sua jornada profissional. As informações referentes às crianças e adolescentes atendidos são coletadas e armazenadas em um sistema de banco de dados chamado SAMIS – Sistema de Avaliação de Mudanças e Impactos Sociais. A partir da caracterização das funções desempenhadas por estes profissionais, percebemos uma clara diferenciação entre a forma e a abrangência de atuação dos educadores sociais e os professores da escola formal, cabendo aos primeiros um acompanhamento sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes que vai muito além daquele realizado apenas dentro do espaço de sala de aula.

Há sem dúvida, uma grande diferença entre as formas de atuação desses profissionais: enquanto alguns educadores têm maior facilidade em explorar determinados conteúdos, outros se diferenciam pela forma de atuação pedagógica dentro de um caráter de maior ou menor rigidez em relação às questões de disciplina, maior ou menor empenho na sua função ampliada de trabalhador social.

Tais variações nas formas de atuação, nos remetem novamente à questão central deste trabalho e geradora desta nossa pesquisa: **em que medida o trabalho do educador social e a formação contínua oferecida pela ONG têm contribuído para a constituição da identidade destes profissionais?**

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1 A relação eu /nós e os processos de constituição da Identidade no campo da psicologia histórico-cultural

Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, consegui-la (DELEUZE e GUATTARI apud ROSE, 2001, p. 141).

Facilmente as expressões “identidade” ou “caráter identitário” remetem-nos à figura singular vivida e representada pelo “eu” no conjunto de suas manifestações individuais (bio-psico-sociais). No entanto, o sujeito individual constitui-se permanentemente através das relações interpessoais que estabelece e, portanto, falar em identidade, é “falar no plural” (CIAMPA, 1988 apud MATRICARDI, 2001).

As inúmeras discussões teóricas em torno do conceito de identidade têm levado a uma certa crise da idéia do “eu”, antes considerado universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado. No atual cenário chamado “mundo pós-moderno”, proliferam novas imagens subjetivadas do eu: “*como socialmente construída, como dialógica, como inscrita na superfície do corpo, como espacializada, descentrada, múltipla, nômade, como resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares*”. (ROSE, 2001, p.139-140) Tais imagens revelam-nos um sujeito demasiadamente fragmentado, multifacetado, suscetível e, portanto, muito mais plural do que possamos imaginar.

Refletir sobre a identidade nos dias de hoje, requer mais do que nunca que consideremos o seu caráter **fluido**, descontínuo, plástico, provisório e simultaneamente dinâmico. Ao sujeito pós-moderno cabe a possibilidade de ocupar uma diversidade constante de papéis e posições, conferindo-lhe uma variedade de “pluralidades” ou “identidades”. Desta forma, podemos dizer que o processo de constituição da identidade na **pós-modernidade** é sempre marcado pelas incertezas, pela diferença e

conseqüentemente pela exclusão: ser fluido impede o sujeito de ser sólido, ser descontínuo impede-o de ser linear, ser provisório impede-o de ser permanente (HALL, 2000). Todas estas rápidas e permanentes mudanças vividas pelos sujeitos pós-modernos geram a chamada “crise de identidade” e que segundo Marx já conferia à modernidade um caráter muito específico:

é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos ... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...(MARX E ENGELS, apud HALL 2005. p. 14).

Na tentativa de compreender esta “crise identitária”, têm sido produzidas exaustivas e variadas discussões acerca do tema dentre as diversas áreas do conhecimento. No campo da Psicologia parecem ser mais profícuas tais discussões, talvez pelo fato de esta ciência investigar mais a fundo as diversas formas de comportamento humano ou, em outras palavras, as manifestações mais significativas da identidade humana.

A psicologia histórico-cultural em especial, cujas raízes ideológicas encontram-se ancoradas nos princípios norteadores do materialismo dialético, consegue aprofundar-se ainda mais nestas discussões, por apresentar como pressupostos fundamentais os ideais marxistas de intercâmbio e transformação permanente entre o homem e o seu meio social, visto que para Marx (VI Tese de Feuerbach) , “*uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante*”. Portanto, toda vida humana se estrutura a partir de um processo de apropriação das experiências histórico-sociais e culturais herdadas. O homem considerado um “indivíduo” (do latim, *individuum*, ou aquele que não se divide), constitui-se e é constituído, transforma-se e é transformado permanentemente a partir da pluralidade das relações interpessoais que estabelece em seu meio sócio-cultural.

Ao nascer, o indivíduo apresenta-se como singular essencialmente por suas características naturais biológicas ou genéticas, no entanto, é através de seu contato com a sociedade que ele vai se transformando num ser cada vez mais complexo:

Somente na relação com os outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada destas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semi-selvagem. Pode crescer fisicamente, mas, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena (ELIAS, 1994, p. 27).

Para o sociólogo alemão Norbert Elias, os seres humanos pertencem concomitantemente a uma ordem natural e social, caracterizando assim um duplo caráter de constituição. Esta ordem social, peculiar da natureza humana, confere ao ser humano uma mobilidade e uma maleabilidade que lhe permite diferir do comportamento dos animais. Os animais “herdam” da natureza uma forma padronizada e fixa de controle comportamental em relação aos outros seres e coisas, já no ser humano este comportamento é produzido na companhia de outras pessoas e pela interação com estas. Assim, os humanos apresentam em determinados momentos ações regulares e automáticas denominadas sociais, em outros momentos regularidades “orgânicas e naturais”, contribuintes à constituição da sua individualidade.

Segundo Elias (1994) a individualidade humana só se processa e vai se delineando em sociedade, seja ela mais simples ou mais complexa. No entanto, o grau de individuação dos sujeitos é equivalente ao grau de complexidade proporcionado pelas relações que estabelecem na sociedade onde estão inseridos e, portanto, a compreensão da historicidade dos indivíduos é um caminho obrigatório para a compreensão da sociedade. De acordo com o autor, a sociedade atual tem difundido fortemente a idéia de auto-imagem, o que leva o indivíduo a pensar em sua singularidade quase que desvinculada dos outros com os quais convive e se relaciona.

O que se veicula através dela é a autoconsciência de pessoas que foram obrigadas a adotar um grau elevadíssimo de refreamento, controle afetivo, renúncia e transformação dos instintos, e que estão acostumadas a relegar grande número de funções, expressões instintivas e desejos a enclaves privativos de sigilo, afastados do olhar do mundo externo, ou até aos porões de seu psiquismo, ao semiconsciente ou inconsciente. Numa palavra, esse tipo de autoconsciência corresponde à estrutura psicológica estabelecida em certos estágios de um processo civilizador (ELIAS, 1994, p. 32).

Por outro lado é importante ressaltar que neste processo de constituição da sua estrutura psicológica, o indivíduo não se posiciona de forma passiva em relação às influências culturais recebidas por sua sociedade. Ele é capaz de processá-las internamente, selecioná-las e ir delineando a sua constituição psicológica individual:

O indivíduo não é um epifenómeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um pólo activo, impõe-se como uma praxis sintética. Mais do que reflectir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjectividade (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Desta forma, podemos dizer que a pluralidade do ser é uma pluralidade permanentemente, mutante e subjetiva, concebida em dois momentos distintos: na relação dele com a sua sociedade e os outros indivíduos e na própria relação que estabelece consigo mesmo nos diversos momentos de sua vida presente, passada e futura. Mesmo dentre os indivíduos nascidos e desenvolvidos num mesmo meio social e familiar, as formas como são subjetivadas e interiorizadas as relações sociais, históricas e culturais permitem a cada pessoa “escrever” a sua história de vida de modo essencialmente singular:

Há uma pluralidade no ser que não é a pluralidade das partes (a pluralidade das partes estaria abaixo da unidade

do ser), mas uma pluralidade que fica acima desta unidade, porque é a das fases do ser, na relação de uma fase de ser com outra fase de ser (SIMONDON apud PINEAU, 1988, p.66).

É no reconhecimento permanente das nossas singularidades que identificamos a pluralidade dos seres que compõem as nossas “identidades”, e é por meio deste conjunto de *processos mutantes* que recompomos constantemente os nossos processos de interação intrapessoal e interpessoal. Desta maneira, seria extremamente incoerente propor ao presente estudo embasamentos teóricos ancorados em antigas referências psicológicas inatistas ou nativistas e ambientalistas ou comportamentalistas/behavioristas⁴.

A apropriação dos pressupostos da psicologia histórico-cultural ou sócio-interacionista trazidas pelo teórico bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky, nos parece a mais apropriada para alimentar as reflexões geradas no decorrer deste estudo. Suas idéias oportunizam um novo olhar sobre as funções psicológicas humanas, levando em consideração os caracteres sociológicos, biológicos e culturais, aspectos essenciais ao estudo da individualidade e historicidade humana, sem gerar dicotomias (mente /corpo, objetividade /subjetividade, natural/ social, razão/ emoção) ou classificações em possíveis níveis hierárquicos, tal como previa a psicologia tradicional.

Tais pressupostos, amplamente citados na atualidade pelos profissionais da área educacional⁵, apontam para a necessidade de compreender a constituição do sujeito e sua subjetividade por meio de um conjunto de processos que contribuem para a individuação humana, levando em conta toda sua historicidade e cultura:

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à

⁴ A abordagem inatista tem como raízes as premissas da filosofia racionalista e idealista de René Descartes, do século XVII, definindo os traços de constituição humana como hereditários, genéticos e maturacionais, ou seja pré-determinados e na dependência apenas de um amadurecimento temporal para manifestar-se, ignorando assim as influências sócio-culturais. Já a abordagem ambientalista (séculos XVII e XVIII), cujos precursores foram os ingleses Francis Bacon, John Locke e Auguste Comte, atribuía exclusivamente ao ambiente e as experiências vividas pelo indivíduo a responsabilidade de definir a sua constituição psicológica.

⁵ Apesar do legado teórico de Vygotsky ser muito debatido e considerado uma fonte valiosa de conhecimentos às atuais práticas pedagógicas, ainda é pouco compreendido nas proporções necessárias pelos profissionais do campo educacional, o que gera muitas vezes uma apropriação indevida ou equivocada de suas idéias.

aproximação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir, etc.). O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sóciopolítico da época, da classe social a que pertence), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento (REGO, 1995, p.25).

O foco principal das pesquisas desenvolvidas por L.S. Vygotsky intencionava “*caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como estas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo*” (VYGOTSKY, 1984, 21). Tal interesse levou-o ao estudo do que ele denominou de processos psicológicos tipicamente humanos ou “*funções psicológicas superiores*”: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejar e estabelecer relações, imaginação etc. Tais funções, consideradas por Vygotsky como mecanismos psicológicos mais sofisticados, não estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento. Elas necessitam de um processo de desenvolvimento e maturação, viabilizado através das interações sócio-culturais estabelecidas. A forma como se processam tais funções nos diversos momentos de constituição do sujeito é carregada por uma grande carga de subjetividade e interpretada das mais diversas formas pelos estudiosos da obra vygotskyana.

Dentre os seguidores de Vygotsky, existe uma variedade de perspectivas no que se refere ao estudo dos processos subjetivos de interação e sobre as implicações destes processos na constituição do sujeito. As análises realizadas proporcionam reflexões sobre as influências dos aspectos intrapsicológicos ou intra-individuais e os aspectos interpsicológicos ou interindividuais no desenvolvimento e aquisição das funções psicológicas superiores.

Valsiner por exemplo, analisa a constituição do sujeito tendo como óptica central os seus aspectos intrapsicológicos, desenvolvendo uma proposta teórica a qual denominou de *perspectiva co-construtivista*:

A noção de cultura pessoal refere-se não somente ao fenômeno subjetivo internalizado (processo intrapsicológico), mas às imediatas (centrado na pessoa) externalizações destes processos (VALSINER, apud Molon, 2003, p.5).

Para o referido autor não ocorre a dissolução do sujeito no social. Todas as pessoas são co-construtoras de idéias, contribuindo por entender e ajustar conceitos e significados de forma totalmente singulares:

a pessoa constrói uma cultura pessoal (anticorpus da cultura coletiva) através de sua experiência prévia; a pessoa em desenvolvimento pode estar imune as sugestões do meio social, utilizando uma variedade de estratégias: ignorando, neutralizando, trivializando, resistindo, rejeitando. Essas estratégias desenvolvidas permitirão a construção de uma cultura pessoal e a diferenciação da cultura coletiva. A relação da pessoa com a realidade social caminha em direção à co-construção da individualidade da pessoa construindo a cultura pessoal (MOLON, 2003, p.51).

Wertsch (1988) por sua vez privilegia em seus estudos os processos interpsicológicos, que segundo ele possibilitam a transição aos aspectos intrapsicológicos. Para ele, tal transição só se torna possível por meio da utilização dos instrumentos semióticos (linguagem e instrumentos). O autor utiliza como exemplos as situações de aprendizagem compartilhada entre o adulto e a criança, em que os níveis de intersubjetividade vão se desenvolvendo. Num primeiro momento a forma como a criança vai definindo a situação que é colocada pelo adulto é tão diferente deste, que não é possível que ela vivencie um processo intersubjetivo. Num segundo momento já existe para a criança um entendimento da situação que é compartilhada. Num terceiro

momento ela já consegue interpretar e realizar inferências em relação à situação proposta pelo adulto e, num quarto momento a criança e o adulto conseguem estabelecer uma intersubjetividade completa; a criança já consegue dominar a situação que é colocada pelo adulto tornando-se co-responsável pela mesma.

Autores como Smolka, Góes (1993) e Pino (1990) insistem na proposta de superação do dualismo entre os aspectos intrapsicológicos e interpseudológicos, enxergando a constituição do sujeito a partir do estabelecimento de processos dialéticos entre ambos, sob o enfoque de uma dimensão semiótica e subjetiva: *“não é o plano do outro, mas o da relação com o outro. A intersubjetividade é inter-relação, é interação.[...] Dessa forma, o mundo é o lugar de constituição de subjetividade”* (Góes, 1993, p.8).

Considerando a citação de Góes, que enxerga o mundo como *“o lugar de constituição de subjetividade”* (ibidem), não podemos deixar de considerar que nos processos de formação em serviço são experienciadas, nas mais diversas formas e dimensões, as esferas intra e interpseudológicas de aprendizado.

Este caráter subjetivo e intermitente entre os aspectos inter e intrapsicológicos vividos pela pessoa na infância continuam presentes nos processos de desenvolvimento e aprendizado durante todas as etapas da sua vida adulta.

Reportando aos processos de formação em serviço dos educadores sociais, podemos considerar que todos os conteúdos e vivências experienciadas e as formas de interação, interpretação e interiorização destes mesmos conteúdos e métodos pertinentes à prática pedagógica contribuam para as formas subjetivas de constituição da identidade profissional e pessoal dos mesmos.

Os estudos relacionados aos aspectos da mente humana não se constituem tarefas fáceis de investigação, visto contarem com uma gama enorme de complexidade e subjetividade. Se é através da mediação com o outro social que me constituo enquanto pessoa, é através desta mesma mediação que poderei “autoconhecer-me” , “desvelar-me”, compreender melhor quais princípios valorizo, que desejos e aspirações impulsionam minhas ações e de que forma o meu modo de ser, pensar, agir e sentir contribuem para o alcance das minhas realizações pessoais e daqueles com os quais me relaciono. A identidade é, portanto, sempre marcada pela diferença, visto que é através do reconhecimento do outro que nos “autoconhecemos”: *“A identidade define, portanto,*

nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos” (MELUCCI, 1991, p.45), ou parafraseando Sartre (1960): “*para o homem conhecer-se é necessário primeiramente, que o outro o reconheça*” (informação verbal). Assim só vamos reconhecendo a nossa própria identidade na medida em que os outros vão nos dizendo, ainda que também de forma subjetiva como eles nos vêem:

A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros. Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo. (“Eu sou para Ti o que Tu és para Mim”) (MELUCCI, 2004, p. 45).

Esta subjetividade, segundo Leite (1999) é expressa primeiramente através da nossa *consciência individual*, que se constitui a partir das influências recebidas pela *consciência social*. A *consciência social* expressa toda a herança cultural de uma sociedade e é através da apropriação deste legado social que a pessoa vai delineando a sua consciência individual. Neste sentido, conseguimos reconhecer a nossa constituição identitária, se reconhecermos a constituição identitária daqueles com os quais nos relacionamos e vice-versa.

Sendo assim, a subjetividade pode ser compreendida como o produto das relações e mediações emocionais que surgem no decorrer do desenvolvimento da pessoa, dessa articulação social-individual (LEITE, 1999).

A subjetividade pode ser melhor compreendida pela intrínseca relação existente entre identidade e consciência, decorrentes do próprio significado conceitual dessas palavras. Se recorrermos às explicações propostas pelos dicionários (FERREIRA, 2004), encontraremos as seguintes definições para os conceitos acima: identidade - *caracteres próprios e exclusivos duma pessoa*; consciência - *percepção que um organismo tem de si e do que o cerca* (Ferreira, 2004, p. 459, 259). A subjetividade, portanto, sugere a forma relativa como compreendemos nosso próprio “eu” e envolve os nossos pensamentos e emoções (HALL, 2000, p. 55).

A definição teórica de consciência trazida por Damásio (2000) nos parece a mais oportuna para as reflexões que realizamos neste trabalho:

A consciência, de fato, é a chave para que se coloque sob escrutínio uma vida, seja isso bom ou mau; é o bilhete de ingresso, nossa iniciação em saber tudo sobre fome, sede, sexo, lágrimas, riso, prazer, intuição, o fluxo de imagens que denominamos pensamentos, os sentimentos, as palavras, as histórias, as crenças, a música e a poesia, a felicidade e o êxtase. Em seu nível mais simples e mais elementar, a consciência permite-nos reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivos e cultivar o interesse pelo self. Em seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver ”(p.20).

Sendo assim, tudo aquilo que somos e sabemos, ou tudo aquilo que sabemos que somos, só é possível pelos acessos mentais proporcionados por nossa consciência, levando em conta o caráter subjetivo segundo o qual ela se constitui. Desta forma, é a partir das relações estabelecidas pelo homem com a sua realidade que vão sendo delineadas as formas subjetivadas dos pensamentos em sua mente, ou seja, a sua forma consciente de enxergar esta mesma realidade e de enxergar-se a si próprio.

A identidade, portanto, sendo considerada como um estado permanente de inconclusão e “*devir*” conserva o seu caráter mutante pelos sucessivos momentos de tomada de consciência que a pessoa vai tendo das suas características pessoais e dos outros que o cercam. Portanto, não é possível discutirmos o conceito de identidade pessoal e profissional sem levarmos em conta o caráter subjetivo e perceptivo inerente a este tema.

2.2 A formação da Identidade Profissional

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma

bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas”(DOMINICÉ, 1985, p.60).

A crise da identidade docente já vem sendo discutida há algumas décadas e tem sido pauta permanente de reflexões nas mais diversas áreas no campo científico, como a sociologia, a filosofia, a história, as ciências políticas e, inclusive, a psicologia. Mas, se estas discussões estão ficando cada vez mais acirradas, é necessário explicitarmos de qual crise estamos falando. Em cada uma destas ciências, o olhar sobre a constituição da identidade docente denota as especificidades da área que privilegiam, no entanto, se valorizamos a formação integral do homem, devemos considerar os diversos pontos de vista relativos a esse assunto em cada uma destas áreas.

Neste trabalho o foco das reflexões sobre a temática da identidade docente considera as questões relativas ao percurso histórico-cultural dos sujeitos, aos momentos de valorização/desvalorização profissional pelo qual passaram e considera a formação em serviço como uma das possíveis alternativas de reafirmação identitária.

Dentro desta perspectiva, revisitar o passado pode ser um caminho importante para a compreensão do momento presente no âmbito da identidade docente. Recorrendo aos estudos históricos da profissão docente realizados por António Nóvoa (1995, p. 27) em seu livro “*Profissão Professor*” encontramos descrições sobre as trajetórias destes profissionais nas últimas décadas. Na Europa, no início da história docente a profissão de professor era muito pouco especializada e exercida por membros da Igreja Católica ou outros profissionais leigos. No decorrer dos séculos XVII e XVIII a Igreja Católica foi conferindo ao corpo docente uma série de conhecimentos, técnicas, normas e valores da profissão, configurando-lhe um caráter mais uniforme. A partir do final do século XVIII inicia-se a intervenção do Estado num processo de transformação, passando a conceber de forma corporativa o ofício da profissionalização docente, sendo permitido ensinar somente àqueles que possuíam licença ou autorização do Estado. Na década de 1960 os professores eram praticamente ignorados, reconhecidos apenas como números estatísticos e por seus papéis formalizados e a profissão docente era reduzida a um conjunto de competências técnicas. No decorrer dos anos 1970 eles eram vistos como vilões e acusados de contribuírem para acirrar a reprodução das desigualdades sociais.

A década de 1980 caracterizou-se por um aumento dos recursos de controle sobre os docentes e o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

No Brasil o percurso histórico destes profissionais recebeu constantes influências dos países europeus dentre outros. Embora as discussões acerca dos aspectos de formação e profissionalização docente tenham se iniciado no Brasil já no início da década de 1970, elas só se intensificaram a partir do final dos anos de 1990, quando foi concretizada a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), a qual reconheceu os professores e pedagogos como profissionais da educação (art.61 e 67). Foi justamente no decorrer dos anos de 1990 que se acentuaram os interesses pelas abordagens autobiográficas, dando “vozes” aos professores como uma forma de valorização destes profissionais.

Pesquisas realizadas pela ANPED, no período compreendido entre 1995-2002 constatarem uma acentuada utilização do termo “profissionalização” nas produções acadêmicas.

Tomando como referência este histórico, percebemos o quanto ainda é recente a temática da formação de professores no campo das reformas educativas:

É só a partir deste período que gradualmente as práticas de ensino começam a ganhar maior atenção, complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e à pessoa do professor. De fato, não parece ser mais possível aos e pesquisadores deixarem de considerar como prioritárias as questões que afetam diretamente a vidas dos professores, entre os quais o desprestígio profissional e o desânimo que toma conta da maioria deles em decorrência, principalmente, da perda de autonomia e da degradação salarial (BUENO, apud NÓVOA, 1994, p. 13).

Para Nóvoa esta falta de autonomia justifica o fato de os docentes se apoiarem cada vez mais na figura dos especialistas e desvalorizarem os conhecimentos e experiências próprias acumulados no decurso profissional, além do que, a falta de estima profissional coloca por terra qualquer proposta de formação e desenvolvimento. Ao revermos a história da profissão docente podemos identificar fortes paradigmas

culturalmente instalados na figura do professor em nossa sociedade, e que necessitam serem rompidos a fim de possibilitar uma nova reafirmação identitária.

Atribui-se à identidade docente uma série de caracteres muito generalistas e na maioria das vezes pouco fundamentados, como por exemplo, a questão da formação básica precária, a falta de envolvimento e motivação profissional, o baixo grau de identificação vocacional, pois:

no imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante décadas de sua carreira profissional ...é necessário propiciar a geração de formas de contra-memória, ou seja, ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas histórias de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história (CATANI, 1997, p. 29).

A ruptura com estes paradigmas não pretende desconsiderar o passado histórico da carreira docente, nem tampouco fechar os olhos para a difícil realidade na qual estão inseridos estes profissionais, mas sim deflagrar contra um discurso comum inculcado neste imaginário social.

Os processos de formação em serviço e pesquisas realizadas a partir das histórias de vida dos professores podem ser considerados como propulsores de reflexões acerca da construção da identidade docente, construtos de ruptura destes paradigmas e resgate da auto-estima profissional.

Dumazedier (apud PINEAU 1985, p. 65), considera que o processo de formação além de um processo de “heteroformação” (ação dos outros) e “ecoformação” (ação do meio ambiente) é um processo de “autoformação”, num “reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo”.

Dentro deste conjunto de proposições, as histórias de vida remetem os indivíduos para um processo de interioridade onde é “a própria pessoa que se forma”. Em virtude da inerente disponibilidade que lhes é exigida de entrar em contato com o seu percurso de vida e os processos para compreendê-lo, os sujeitos: *“integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a idéia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”* (NÓVOA, 1988, p.116).

Apesar de termos clareza de que o grupo que investigamos nesta pesquisa não receba a denominação de “docentes” e sim de “educadores sociais”, acreditamos que os estudos sobre o processo de constituição de identidade docente trazem importantes contribuições para o presente trabalho, visto que a identidade de educadores sociais, ainda pode ser considerada uma identidade em processo de constituição.

2.3 Identidade e afetividade: a cognição pelo afeto

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas”(VYGOTSKY, 2001, p.146).

Conforme comentamos anteriormente, os sujeitos participantes da presente pesquisa trabalham no Programa sócio-educativo Crê-Ser, promovido pela ONG estudada. Os pressupostos pedagógicos que norteiam tal programa estão embasados no conceito da “Pedagogia da Presença”. Trata-se de um referencial teórico, que considera a “presença educativa” uma necessidade básica para o aprendizado, com ênfase às relações de consentimento, reciprocidade e respeito mútuo entre educadores e educandos. O conceito da “Pedagogia da Presença” foi concebido pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa e tem sido amplamente difundido e utilizado pelas Ongs que realizam trabalhos sócio-educacionais. Costa (2001) buscou inspirações teóricas para declarar este conceito nas idéias de Anton S. Makarenko, educador

soviético que na década de 1920 trabalhou com jovens delinquentes e obteve resultados significativos que causaram impacto mundial na época e repercutem até hoje entre os profissionais que trabalham na área sócio-educacional:

Fazer-se presente na vida do educando é dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia ... É por intermédio de pequenos nadas que aquele educando arredio manifesta um desejo de aproximação. Um outro ocupa um tempo considerável do educador com um problema insignificante. Esta é a sua maneira de exprimir a confiança que começa a nascer em relação àquele adulto. Não é um conselho o que ele procura agora, mas reciprocidade, simpatia, amizade. O momento da orientação virá depois. Um “bom dia”, um “vai com Deus”, um “boa noite”, um sorriso, um olhar cúmplice do educando são sinais velados que indicam ao educador o avanço do seu trabalho. Em cada incidente, em cada circunstância, a tarefa essencial será sempre comunicar ao jovem elementos capazes de permitir-lhe compreender-se e aceitar-se e compreender e aceitar os demais.

A reciprocidade é quase sempre o fator que explica aqueles sucessos que surgem inesperadamente, quando todas as esperanças razoáveis já forem por terra. Atrás desses resultados, aparece sempre uma pessoa-chave, que conseguiu manter com o jovem em dificuldade uma relação pessoal que se mostrou capaz de restituir-lhe um valor no qual ele próprio já não acreditava. Alguém compreendeu e acolheu suas vivências, sentimentos e aspirações, filtrou-se a partir da própria experiência e comunicou-lhe, com clareza, a solidariedade e força para agir (COSTA, 2001, p. 23-53).

É a partir desta proposta, que o educador social ora investigado estabelece um vínculo profissional afetivo com os seus educandos, através de uma “*relação recíproca de ajuda*” baseada no sentimento, na expressão de afeto, na totalidade, no

consentimento mútuo, na expectativa, na comunicação e interação, na estruturação, na cooperação, na acessibilidade e segurança e na orientação para a mudança.

Acredita-se de que desta forma o educando sinta-se mais seguro no processo educativo, e possa também reconhecer-se como protagonista das atividades e projetos pedagógicos desenvolvidos pelo programa sócio-educacional.

Sendo a afetividade um recurso bastante recorrente à prática pedagógica do grupo de educadores sociais desta pesquisa, achamos pertinente realizarmos algumas reflexões teóricas no campo da psicologia histórico-cultural sobre as possíveis relações existentes entre afeto e cognição, como dimensões indissociáveis do psiquismo humano.

Apesar da questão da afetividade ser ainda pouco explorada e, portanto, considerada um campo um tanto quanto “nebuloso” na área educacional, há uma emergência de estruturação e sistematização deste tema nas atuais práticas educativas.

No cenário educacional a temática da afetividade vinculada à identidade docente também vem sendo construída historicamente na medida em que, na prática cotidiana, são mais ou menos valorizadas as características de um professor carinhoso, afetuoso e/ou preocupado não só com o aprendizado, mas com as influências do “estado emocional” dos seus alunos para “o aprender”.

No campo científico, a psicologia histórico-cultural parece ser uma das ciências que mais pode viabilizar estas reflexões, pois além de nos fornecer consistentes subsídios teóricos a respeito do tema, tem como foco central das suas discussões o processo de construção cultural da significação e da sua relação com os aspectos cognitivos.

A psicologia histórico-cultural surgiu com o propósito de rompimento com as idéias legadas pela Revolução Cognitiva (BRUNER, 1990; 1997) de supervalorização dos aspectos de processamento humano das informações. Tem, portanto, como objetivo maior estudar as questões relacionadas à subjetividade da identidade humana, evidenciando a compreensão dos aspectos comportamentais que a constituem.

Conforme já mencionado anteriormente, o funcionamento psicológico humano é constituído a partir de processos mediados culturalmente e herdados historicamente e é através desta relação dialética entre o homem, a natureza e o seu meio social e cultural que os aspectos identitários formam-se e transformam-se continuamente.

Em virtude das suas singularidades, os indivíduos absorvem e interpretam de formas totalmente diferenciadas as influências culturais recebidas, assim como são capazes de modificá-las, imprimindo-lhes constantemente novos significados. Desta forma, podemos dizer que nem a cultura é o único determinante do modo de funcionamento psíquico/psicológico dos indivíduos e nem estes se comprazem por serem os únicos responsáveis em delineá-la. Visto sob este enfoque ambos - cultura e indivíduo - definem-se mutuamente a partir deste movimento de constituição permanente.

Seguindo por esta linha de raciocínio, podemos dizer então que todas as formas de comportamento humano, inclusive aquelas relacionadas às emoções e aos sentimentos são constituídas a partir deste processo constante de interação entre o organismo e o seu meio sócio-cultural e que, portanto, as emoções, os sentimentos e seus significados são aprendidos e modificados o tempo todo por meio deste processo.

Ainda na década de 1930, Vygotsky iniciou o estudo da afetividade partindo da questão das emoções no campo da psicologia; porém, em decorrência da sua morte precoce, seus manuscritos a respeito desta temática só foram publicados em versão integral cinquenta anos após a sua morte (1984), no sexto volume da edição soviética de suas obras reunidas sob o título: *“A teoria das emoções. Uma investigação histórico-psicológica (VEER E VALSINER, 1996)”*.

Em virtude das próprias condições de produção deste autor, de vida extremamente curta e caracterizada por um longo período de doença, foram escassos ou muitas vezes esparsos os conteúdos teóricos por ele deixados a respeito desta temática. Contudo, os principais estudos por ele realizados deixam clara a sua preocupação com uma postura não separatista entre os caracteres humanos biológicos e psíquicos relacionados à teoria das emoções.

Ao pesquisar sobre os estudos já realizados sobre o tema, Vygotsky deparou-se em primeira instância com as idéias dos teóricos Lange e James, considerados os primeiros autores a investigarem tal temática. Ambos argumentavam este assunto sob um enfoque essencialmente biológico. Lange estudava as mudanças corporais ocorridas a partir das emoções e James as mudanças vasomotoras decorrentes da ação das mesmas.

Tais teóricos caracterizam-se por serem genuinamente dualistas; ou seja, amparam seus pensamentos nos aportes dos pensamentos cartesianos, considerando coerente a dicotomização entre corpo-mente, entre as ações e as emoções e conseqüentemente entre os aspectos afetivos e cognitivos. Além disso, estes autores consideravam que as emoções se davam em ordem completamente diversa daquela imaginada pela psicologia e o senso comum da época, que distinguiam três momentos ao sentimento: “O primeiro A - é a percepção de algum objeto ou acontecimento ou uma noção dele (o encontro com um bandido, a lembrança da morte de uma pessoa querida, etc.); B - um sentimento provocado por essa percepção (medo, tristeza); C - expressões corporais desse sentimento (tremor, lágrimas) (VYGOTSKY, 2001, p.127-128)”.

Assim o fluxo das emoções era analisado na ordem ABC (percepção, sentimento e mímica).

Já James e Lange propuseram a fórmula ACB (percepção, mímica e sentimento), ou seja, o que antes era considerado causa torna-se efeito e vice versa:

Por outras palavras, James supõe que esses ou aqueles objetos são dotados da capacidade de suscitar mudanças corporais imediatamente em nós por via reflexo, sendo que o sentimento em si já é um momento secundário da percepção desses movimentos. Segundo ele supõe, o encontro com um bandido suscita de modo reflexo em nós e sem mediação de qualquer sentimento o tremor, secura na garganta, palidez, respiração opressa e outros sintomas de medo. O próprio sentimento de medo não é outra coisa senão um conjunto dessas mudanças conscientizadas pelo organismo. Temer significa sentir o seu tremor, a sua palpitação cardíaca, a sua palidez, etc. De igual maneira a lembrança da morte de um parente ou outra pessoa querida suscita de modo reflexo lágrimas, o baixar a cabeça, etc.

A tristeza se reduz à sensação desses sintomas, e estar triste significa perceber as suas lágrimas, a sua pose curva, a cabeça baixa, etc.

Costuma-se dizer: choramos porque estamos amargurados, batemos porque estamos irritados, trememos porque estamos com medo. Seria mais correto dizer: estamos amargurados porque choramos; estamos

irritados porque batemos, estamos assustados porque trememos
(JAMES apud MOLON, 2003, p. 308).

As investigações de Vygotsky sobre este tema, mostraram que as teorias existentes eram impregnadas de um caráter essencialmente dualista, separando as questões relacionadas entre corpo e mente e gerando no campo da psicologia até os dias atuais, um modo dicotomizado de pensar a respeito da constituição dos sentimentos no psiquismo do homem:

A principal tese que Vygotsky procurou defender é a de que as teorias das emoções existentes eram essencialmente dualistas já que, coerentes com os pressupostos da filosofia cartesiana, separavam corpo e mente (ou corpo e alma). Para Vygotsky, o legado de Descartes não afetou apenas o estudo das emoções, mas a psicologia de um modo geral, estimulando sua cisão em dois campos, um modelado pelas ciências naturais, preocupado em estudar o comportamento, e outro mais próximo da filosofia, interessado em compreender significados, motivações e volições humanas. Em outra cisão, que em grande medida perdura até hoje, afeto e cognição também têm sido tratados separadamente, como dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 17).

É importante frisarmos que Vygotsky apesar de contestar as idéias cartesianas, em momento algum desconsiderou a natureza biológica das emoções. Ele reconhecia como evidente a raiz instintiva das emoções nos sentimentos por ele chamados de “*primitivos ou inferiores*” como, por exemplo, o medo e a cólera.

Reações mímicas muito comuns em animais e que ainda apresentam vestígios na espécie humana provenientes da sensação de medo, geram um processo de ampliação e preparação dos órgãos receptores para uma postura de prontidão frente ao perigo como, por exemplo, olhos esbugalhados, narinas infladas, orelhas em pé. Em seguida, dá-se o processo de tensão muscular que prepara para uma ação de fuga caso seja necessário.

Quando o sujeito encontra-se submerso em situações de perigo, surgem reações somáticas na forma de palidez, secura da garganta, diarreia, ocorridas por um refluxo na corrente sanguínea dos órgãos de menor necessidade e um afluxo do sangue por parte dos órgãos considerados mais importantes naquele momento a uma ação repentina e decisiva: *a respiração se torna profunda, intermitente, adaptada a uma fuga rápida* (VYGOTSKY, 2001, p. 133).

O autor define o medo, portanto como uma mobilização de todas as forças do organismo para uma fuga ao perigo, ou *fuga inibida*, ou seja, o medo é considerado uma forma de comportamento defensiva que surgiu do instinto de autopreservação. Já a cólera apresenta-se como um instinto de autopreservação na forma ofensiva, num movimento de mobilização para o ataque ou *briga inibida* como ele mesmo denominou, traduzida em gestos como punhos e dentes cerrados prontos para o ataque - assim como se portavam nossos ancestrais, rostos avermelhados e salientes e poses ameaçadoras.

Podemos perceber pelos estudos de Vygotsky que as emoções e os sentimentos instintivos vão sofrendo modificações significativas ao longo do processo histórico de evolução do animal para a espécie humana: *“O medo e a fúria de um cão são mais fortes e mais expressivas que a fúria de um selvagem; os mesmos sentimentos no selvagem são mais impulsos do que na criança; na criança são mais nítidos que nos adultos”* (VYGOTSKY, 2001, p. 134).

Quando nos referimos às pessoas que nos cercam, é muito comum tomarmos como referência as suas características mais ou menos estáveis. Costumamos dizer: “Fulano é uma pessoa sempre tão alegre!” ou “Beltrano é muito agressivo em seu modo de falar” etc. Esta forma de enxergar o outro, atribuindo um caráter permanente à sua postura pessoal pode ser muitas vezes precipitada e/ou equivocada, pois conforme comentarmos anteriormente, todas as formas de expressão das emoções e sentimentos transformam-se no processo de interação do sujeito com o seu meio sócio-cultural.

A valorização que é dada pelo sujeito às emoções, recebe diferentes graus de importância de acordo com o meio cultural, a forma e o momento em que são externalizadas, mas, podemos afirmar com certeza o quanto é extremamente perigoso querermos classificar as emoções e sentimentos em categorias. A externalização de uma determinada emoção que a princípio pode ser considerada de maneira genérica como “positiva”, como por exemplo, a alegria, pode ser julgada de forma extremamente

inconveniente em determinada situação ou local. O riso exacerbado, por exemplo, em situação de luto pode denotar sentimentos de crueldade ou desdém na cultura ocidental, diferentemente do que ocorre em alguns países do oriente.

Sabemos que é muito comum aos profissionais da área educacional ao avaliarem os seus alunos no que se refere aos aspectos cognitivos, levarem em conta também os aspectos comportamentais, classificando-os em “bons” ou “maus”, conforme as referências pessoais que possuem. Os significados pessoais que cada educador confere às emoções expressas por seus alunos durante os processos de aprendizagem, foram construídos por eles no decorrer das suas trajetórias de vida pessoal e, portanto, são representações muito individuais. A raiva, por exemplo, demonstrada por um aluno num ato repentino de agressão física, pode ser considerada para um educador social como uma ação digna de defesa e sob o ponto de vista de outro educador como uma exasperação insana, irracional. De um modo geral, não é comum aos profissionais da área de educação preocuparem-se em educar as emoções e/ou pelas emoções:

Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento. Quem entre nós já pensou que fonte inesgotável de excitações emocionais radica em um curso comum de geografia, astronomia ou história, considerando que as aulas desses objetos devem ir além dos secos esquemas lógicos e tornar-se objeto de trabalho não só do pensamento mas também do sentimento? (VYGOTSKY, 2001, p. 144).

Sendo assim, podemos considerar que as emoções e os sentimentos constituem-se em recursos importantes para a prática pedagógica e são passíveis de serem desenvolvidos/ aprendidos assim como são as demais áreas do conhecimento. A formação em serviço e a conseqüente atuação do educador enquanto mediador, responsável por este processo, são essenciais ao desenvolvimento desta aprendizagem.

É incontestável que o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores⁶ sejam essenciais ao ser humano e a toda sorte de atividade produtiva por ele desenvolvida. Em tese, todos os profissionais da área educacional deveriam buscar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento, visto serem eles os mediadores responsáveis pelos processos de estreitamento entre o conhecimento e o educando⁷. Supostamente, os processos de constituição da identidade docente e, portanto, de aprendizado e aprimoramento das funções psicológicas mais sofisticadas ou superiores também são oportunizados no decorrer de todos os momentos de formação do educador social ora investigado.

Desta forma, podemos considerar que a educação emocional seja importante para o aprendizado dos conteúdos na medida em que sem os processos de auto-regulação do comportamento emocional não seja possível o exercício dos mecanismos psíquicos mais sofisticados como, por exemplo, o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento. Todas estas funções são consideradas como recursos favoráveis para “o aprender”.

Para Vygotsky (2001) toda emoção é um mecanismo de reação, de resposta a algum estímulo do meio. Assim, toda emoção é definida por ele como sendo:

reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente...Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (p. 136).

⁶ Vygotsky nomeou de funções psicológicas superiores, os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos do ser humano, como: controle consciente do comportamento, ação intencional, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento.

⁷ Vygotsky considera que o desenvolvimento das características psicológicas superiores, dá-se por conta do aprendizado proporcionado pelos processos de interação entre o indivíduo e o grupo sócio-cultural a que pertence. A distância existente entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha de maneira autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela só consegue realizar com a ajuda de sujeitos mais experientes (nível de desenvolvimento potencial) o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Analizando o conceito de emoção discutido pelo autor talvez possamos compreender melhor porque os processos de rememoração agem de certa forma como impulsionadores, catalisadores das emoções e sentimentos vividos no passado, fazendo seus narradores “reviverem” de maneira real os sentimentos e emoções daquele momento regresso.

Assim, se as emoções e os sentimentos por ela gerados transformam-se e constituem-se em mecanismos de reação do organismo ao meio, podemos considerar que uma educação pelos sentimentos e emoções seja capaz de fornecer subsídios aos educadores e educandos de reconhecimento e controle das suas próprias emoções no sentido de conquista de uma postura de “autonomia”.

Num ambiente educacional onde são valorizadas as relações interpessoais, podem ser favorecidas também a liberdade de expressão das emoções e os sentimentos individuais.

O programa sócio-educacional *Crê-Ser* que é desenvolvido por este grupo de educadores sociais, privilegia de forma permanente e intencional o desenvolvimento de atividades grupais entre os educandos atendidos, e a própria postura pedagógica diária destes educadores são permeadas por ações afetivas. Portanto, a proposta pedagógica pertinente ao programa reconhece e acentua a importância das emoções nos processos de ensino e aprendizagem.

Talvez, por esta razão, haja um discurso recorrente durante os processos de formação do grupo de educadores sociais em torno da questão da afetividade. Este discurso acentua a premissa de que o exercício das relações afetivas entre educadores e educandos é o grande propulsor dos processos cognitivos, em especial pelo fato das crianças e adolescentes atendidos serem considerados “carentes”, “excluídos” social e afetivamente.

Hipoteticamente, a formação contínua oferecida pela ONG pode estar contribuindo para que as identidades dos seus profissionais apresentem traços marcantes de afetividade em especial no exercício da prática docente. Sendo assim, interessa-nos compreender/ identificar a presença destes traços, dentre outros, a segurança pessoal e profissional na atuação, a facilidade de expressão e relacionamento interpessoal, a postura pesquisadora, etc., na identidade dos sujeitos estudados.

CAPÍTULO III METODOLOGIA: A PROPOSTA DE PESQUISA-FORMAÇÃO

3.1 A escolha e fundamentação do método (auto) biográfico

A utilização do método (auto) biográfico⁸ no campo educacional ainda gera nos dias atuais muitas discussões a respeito da falta de legitimidade, atribuída na maioria das vezes ao seu caráter subjetivo⁹. Na tentativa de compreender tal metodologia enquanto recurso legítimo de pesquisa, recorreremos ao longo deste capítulo às idéias de diversos autores que fazem uso deste método investigativo nos processos de formação de professores tais como António Nóvoa, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Denice Bárbara Catani, Belmira A. Barros Oliveira Bueno dentre outros.

Ferrarotti (1979), aponta o recurso ao método biográfico como uma alternativa em relação à crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia em virtude de seu caráter exageradamente técnico, fundado na objetividade e hegemonia da intencionalidade nomotética:

a sociologia clássica é impotente para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual. Propõe correlações constantes e gerais, onde seriam necessárias pontes que ligassem a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura (p. 20).

Desse modo o autor refere-se ao método biográfico como uma forma autônoma de investigação sobre o homem e sua história individual no campo das ciências sociais:

Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a

⁸ Optamos pela expressão comumente utilizada por António Nóvoa (1988), fazendo uso dos parênteses para nos referirmos às narrativas das histórias de vidas dos sujeitos –método (auto-biográfico).

⁹ Apesar da utilização recente na área educacional, pesquisas realizadas por Bueno apontam que a disponibilização de tal método vem sendo empregada desde a década de 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago (Frederick Erikson, Clifford Geertz entre outros) empenhados na busca de novas alternativas à sociologia positivista.

*partir da especificidade irredutível de uma práxis individual
(FERRAROTTI, 1979, p. 26 - 27)”.*

Segundo Josso (2004), o que caracteriza essencialmente este tipo de proposta investigativa é a sua estruturação em etapas, essencialmente elaborada a partir das experiências profissionais e pessoais dos sujeitos. É o conjunto destas experiências o conteúdo gerador das reflexões teóricas sobre a formação, com ênfase aos processos vividos pelos sujeitos que se formam.

O método biográfico permite que o indivíduo reconheça de forma consciente as etapas processuais pelas quais passou e de que forma as absorveu para si:

enquanto instrumento de investigação formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador (FINGER; NÓVOA, 1988, p.13).

A opção por esta proposta investigativa também chamada de “biografia educativa” por Pierre Dominicé (1982), pareceu-nos a escolha mais adequada para tornar significativa a empreitada de pesquisa e formação dos sujeitos envolvidos. Ao longo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa-formação havia a intencionalidade de que os educadores sociais percebessem as influências sócio-culturais recebidas no decurso de suas vidas e a contribuição das mesmas para a constituição das suas identidades.

Por meio deste trabalho tornou-se inerente a auto-valorização atribuída aos sujeitos pesquisados, visto os mesmos ocuparem um lugar central nas discussões a respeito de seus processos de aquisição de conhecimentos, tanto no âmbito pessoal como profissional. Assim, a (auto) biografia além de um instrumento de “*investigação*”, é ao mesmo tempo um instrumento “*pedagógico*” (DOMINICÉ, 1982, p. 103).

Como seres históricos e culturais que somos, são as nossas trajetórias de vida, definidas em tempos e espaços particulares e as relações interpessoais estabelecidas no decorrer deste percurso, os principais fatores responsáveis pelo delineamento de nossas singularidades inter e intrapsíquicas.

Como já mencionamos anteriormente, a questão do uso do instrumento (auto) biográfico e o seu caráter subjetivo pode ainda trazer algumas discussões a respeito de sua legitimidade no campo científico. Segundo Ferrarotti, querer transformar o método biográfico em “método científico” de acordo com as exigências apresentadas pelas ciências tradicionais demonstra uma atitude “equivocada” e “escandalosa” devido à incompreensão do valor que tal método atribui à subjetividade. O autor argumenta de forma incisiva, o quanto tal método pode tornar-se um novo caminho viável de pesquisa social enquanto objeto de conhecimento científico, visto que todo relato de uma vida, retrata um processo de interação social:

Da subjetividade reivindicada à ciência: o que torna único um ato ou uma história individual propõe-se como uma via de acesso – por vezes a única possível- ao conhecimento científico de um sistema social. Via não linear, frequentemente crítica, que exige a invenção de chaves e de métodos novos para ser percorrida... todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social (FERRAROTTI, 1979, p. 27).

Através desta afirmação, reconhecemos o quanto é legítimo o estudo do “universal” através do “singular” e do “objetivo” através do “subjetivo”.

Para Ferrarotti este tipo de abordagem coloca em xeque a visão determinista de que os comportamentos humanos são definidos pelos “reflexos passivos” da sociedade, visto que a práxis individual por meio de um movimento dialético “*desestruturante-reestruturante*” modifica o meio e o homem que se encontra inserido nele.

A socióloga e antropóloga, Marie-Christine Josso (2004), apresenta-nos em seu livro: “Experiências de vida e formação” uma série de reflexões que mostram as diversas preocupações a respeito do uso das autobiografias em pesquisas científicas, corroborando com autores que compreendem as “histórias de vida como uma

metodologia de pesquisa-formação¹⁰, visto que nela a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (Nóvoa, 2000, 24).

Ocupando assim esta posição de centralidade, não há como o sujeito deixar de enveredar-se pelo campo do autoconhecimento, do olhar-se, reconhecer-se internamente e refletir sobre a qualidade das relações que estabelece com os demais, aludindo a este olhar um caráter concomitantemente crítico e transformador.

Josso (2004) utiliza-se do termo “*caminhar para si*”, considerando-o como o mais apropriado para definir o uso das histórias de vida como projetos de conhecimento e de transformação das práticas educacionais.

A autora nos chama a atenção para a questão da originalidade desta metodologia, na medida em que a mesma consegue fazer com que os narradores das histórias realizem uma produção de conhecimentos que faça sentido para eles.

O método de autoformação apresenta um movimento essencialmente dialético e cíclico entre os contextos da interioridade e exterioridade. Na “*busca de si*”, ao realizar o movimento de “*dobrar-se sobre si mesmo*”, o sujeito reconhece as suas idiossincrasias e percebe de que modo elas se expandem e impactam nas relações com os outros que o cercam, voltando de forma sucessiva a entrar em contato com suas características pessoais, com o seu “eu interior”:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas do humano¹¹. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmos sobre os processos de formação psicológica, psicosociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras,

¹⁰ Pierre Dominicé utiliza-se do termo “investigação-ação” para denominar este modelo de pesquisa.

¹¹ A autora utiliza-se do termo “ciências do humano” para designar as ciências que tratam das diferentes dimensões do ser humano, achando neste caso inadequado usar “ciências humanas” visto tal terminologia incluir a física, matemática, a biologia, enfim todas as demais ciências, pois como todas as ciências são criadas pelo homem, não existem ciências não-humanas.

procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas ... Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoiéticas¹². (JOSSE, 2004, p. 38).

Podemos considerar que neste tipo de abordagem investigativa o sujeito pesquisado ocupa um duplo lugar de destaque: o de investigador, pesquisador da própria história de vida e formação e de formador de si próprio na medida em que ao contar sobre sua história, analisa e reflete sobre os investimentos que realizou nesta área:

A abordagem biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida. A investigação torna-se então a que cada um pretende. Contribui para a formação, do mesmo modo que a formação a torna possível. Assim como a nossa investigação contribui para a nossa formação, também a nossa formação nos conduziu num determinado momento a esta investigação”.(DOMINICÉ, 1985, p. 144).

Josso (2004) também nos traz a idéia de que o trabalho desenvolvido de “peregrinação vital” por meio das histórias de vida em formação, está alicerçado sobre quatro eixos principais, norteadores de quatro buscas, conscientes ou não, ao longo das vidas de seus autores: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do real e a busca de sentido.

A busca da felicidade é considerada por Josso como espontânea desde o nosso nascimento, gerando uma constância dialética entre as sensações de bem-estar e de sofrimento em nossas histórias de vida. Dia-a-dia nos deparamos com momentos felizes

¹² Termo de origem grega que significa “produzir a si mesmo” (autós=próprio e poiéses=fazer/produzir). Neologismo vindo das biociências e frequentemente utilizado nos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela (Josso, p. 20).

e dolorosos, oriundos de questões psíquicas ou físicas e é nesta tentativa de evitar o sofrimento e buscar a felicidade interior que vamos ao encontro do outro:

Se o EU está no centro desta busca, as pessoas por saberem que têm de conviver com um meio sociocultural e regras de jogo de toda a natureza, são sempre, de boa ou má-vontade, confrontadas com a articulação da sua felicidade com a da comunidade na qual vivem, seja ela entendida de forma restrita ou ampla, assim como com a dos grupos aos quais pertencem de fato ou que são por elas escolhidos. Assim, a busca da felicidade para si é quase sempre associada, mais ou menos explicitamente, à busca da felicidade coletiva. Neste caminhar, somos levados a procurar as causas dos nossos sofrimentos e das nossas divagações, tanto no nosso meio social como nas nossas dificuldades psico-afetivas e nas nossas falhas pessoais. Se os caminhos explorados para progredirmos na nossa busca são de natureza diferente, de acordo com uma ou outra das hipóteses com que escolhemos trabalhar, a interlocução e a interação com outrem apresentam-se sempre, num dado momento, como uma passagem obrigatória... Finalmente a busca da felicidade poderá ser caracterizada, numa forma lapidar, como a busca de um saber-apreciar, saber-amar e saber-amar-se (JOSSO, 2002, p. 90- 93).

A partir destas afirmações, torna-se inegável que quando interagimos com os outros estamos colocando em evidência as características pessoais que possuímos, as que gostaríamos de modificar ou abolir, ou ainda aquelas que acreditamos importantes de serem adquiridas para o alcance deste “estado de felicidade”.

Sendo assim, a atuação docente pautada fundamentalmente nos processos inter-relacionais, pressupõe um constante intercâmbio das formas de pensar e agir, que foram sedimentadas em outros momentos da vida, que não apenas no local de trabalho.

Portanto o exercício de resgate das histórias de vida, através da metodologia de pesquisa-formação, em especial pelo uso das narrativas de formação pode garantir um processo existencial, consciente, individualizado e transformador das práticas docentes.

3.2 A busca de si pela busca de nós: experiências de vida em formação

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular: totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, retotaliza-a, reproduzindo-se nele enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante de seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (FERRAROTTI, 1979, p. 30).

Nóvoa e Finger (1988) recorrem a uma citação de Gaston Pineau (1985), professor da Universidade de *Tours*, para ilustrar a dimensão do método autobiográfico, que permite a união do mais pessoal com o mais universal:

as histórias de vida como um método de investigação- ação que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal e de explicação de uma dada trajectória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva (p.14).

Foi partindo de tais premissas que sugeri juntamente com a equipe de técnicos¹³ da Ação Comunitária, a proposta de utilização da pesquisa-formação por meio das histórias de vida junto ao grupo de educadores sociais como proposta de formação continuada. Além de desenvolver esta pesquisa, na época atuava como técnica em educação na instituição. O meu objetivo como técnica educacional e pesquisadora foi o de proporcionar amplas discussões a respeito do uso desta metodologia à serviço da formação. Toda a equipe técnica de trabalho acreditou que esta opção nos proporcionaria a oportunidade de “*conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual (FERRAROTTI, 1979, p. 27)*”.

¹³ A função de técnico em educação é utilizada internamente pela ONG para designar os profissionais responsáveis pela formação contínua e pelas supervisões pedagógicas realizadas com seus educadores sociais. Hoje o programa é composto por um grupo multidisciplinar de três técnicos, um artista plástico, uma psicóloga e uma pedagoga.

Reuni-me inicialmente com o grupo completo de educadores sociais (sessenta profissionais ao todo), em fevereiro de 2004, a fim de colocar em ação o planejamento de formação continuada.

Reconhecida a importância de diferenciar a minha posição de pesquisadora e, ao mesmo tempo, formadora deste grupo, procurei naquele momento deixar bem claro que apesar de eu estar interessada em realizar uma pesquisa acadêmica, tive o cuidado de escolher uma metodologia investigativa que pudesse ao mesmo tempo ser utilizada por aqueles profissionais como um instrumento de formação em serviço. Busquei agir tentando garantir uma atuação que poderia ser considerada a princípio aparentemente contraditória, mas necessária para o sucesso da abordagem (auto) biográfica: “*a implicação e o distanciamento*” (DOMINICÉ, 1985, p.105).

O objetivo inicial dos trabalhos era sensibilizar aquele grupo de educadores sociais para a proposta de formação em serviço, a partir do resgate das suas histórias de vida, gerando assim uma disponibilidade individual para um processo de reflexão/revisão intencional das suas práticas pedagógicas.

Tomamos como ponto de partida o contato com uma obra memorialística que favorecesse, num primeiro plano, o entendimento sobre as características de um texto sobre si mesmo e o reconhecimento sobre a importância desta metodologia enquanto possibilidade de (re) conhecimento das identidades pessoais e profissionais, além de sensibilizar o grupo para a iniciação desta prática.

A obra de Elias Canetti, *A Língua Absolvida* (1987), já utilizada por uma equipe de professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹⁴ para estimular e favorecer análises a respeito das práticas no campo pedagógico, pareceu-nos uma referência bastante viável.

Nessa obra, o autor descreve com detalhes as suas primeiras experiências de formação e as relações estabelecidas com o conhecimento, tanto no ambiente familiar como escolar, havendo um destaque para o conceito e o papel do mediador como figura importante no estabelecimento destas relações. Personagens como familiares, cuidadores, educadores escolares e amigos integram permanentemente o cenário do

¹⁴ Denice Barbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Souza e Maria Cecília C.C. Souza conduziram no decorrer de 1993, um grupo de estudos com professores de magistério da rede pública, cujo objetivo principal era compreender a natureza das relações que cada um deles mantém com o conhecimento.

autor, como mediadores influentes na sua trajetória de vida e, portanto, da sua constituição identitária.

Como primeira atividade, pedimos aos participantes que lembrassem de um lugar marcante e agradável onde estiveram na infância, registrando por meio da escrita e do desenho as sensações vividas naquele local. O registro deveria ser guardado para ser trabalhado posteriormente.

Em seguida, realizamos alguns pequenos recortes da obra de Canetti, onde o mesmo descrevia situações marcantes de sua infância nos contextos familiares e escolares e pedimos aos educadores que os lessem e discutissem em grupos.

Seguem alguns dos trechos selecionados das memórias de Canetti (1987) utilizados por nós para suscitar os processos de rememoração dos educadores:

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro ... Tratava-se de The Arabian Nights, As mil e Uma Noites, numa edição para crianças...Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler...Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro, eu não tive que interromper minha leitura um dia sequer” (p. 50).

Naquele tempo, a escola me dava tanto quanto em outras épocas só me deram os livros. Aquilo que eu aprendia de viva voz dos professores, conservava como imagem de que dizia, e em minha memória assim ficou gravado para sempre. Mas, se havia também professores dos quais eu nada aprendia – mesmo assim eles deixaram sua impressão por si próprios, por sua figura peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar, e, sobretudo, por sua antipatia ou simpatia, conforme o que sentíamos. Havia todos os graus de afeição e de calor, e não me lembro de um professor sequer que não tenha se esforçado por ser justo.

Mas nem todos conseguiam administrar a justiça de forma a ficarem completamente ocultos o desagrado ou a estima. A isso se acrescentava a diferenciação de recursos internos, a paciência, a sensibilidade, a expectativa (p. 172).

Karl Beck era um professor como todos o desejam, enérgico e brilhante. Entrava na sala de aula com a rapidez do vento, se colocava à nossa frente, não perdia tempo e entrava em cheio no tema. Era empertigado e magro, mantendo-se ereto sem qualquer sinal de rigidez. Seria pela índole da matéria que suas aulas transcorriam sem quaisquer complicações pessoais? Sua matemática era clara e se dirigia a cada um de nós. Ele não fazia distinção entre os alunos, cada um existia por direito próprio. Mas se alegrava quando havia bom aproveitamento; tinha uma maneira de demonstrá-lo que não era tomada como favoritismo, assim como suas decepções não denotavam preterição... Ele não procurava nos agradar, tampouco nos oprimia... Não procurava se impor por sua importância, como os professores tendem a fazer, mas por sua constante vitalidade e clareza (p. 258).

Seguindo os trabalhos, realizamos uma reflexão coletiva, coordenada em plenária por mim sobre os trechos relatados, onde os participantes puderam fazer comentários acerca da situação vivenciada por Canetti, chegando a um consenso sobre a riqueza de informações que são experimentadas através do texto autobiográfico tanto ao nível das relações pessoais como interpessoais.

Foram feitos alguns comentários com o grupo como, por exemplo, sobre o objetivo de introduzir no processo de formação contínua a prática de exercícios autobiográficos enquanto recurso de reconhecimento e possível reconstituição dos componentes identitários adquiridos ao longo das suas experiências de vida.

Neste momento as idéias de Michel Pollak (1989), subsidiaram nosso discurso com o grupo de educadores sociais a respeito da proposta, visto que o mesmo refere-se às histórias de vida nas ciências sociais como: “*instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais*” (p.13), assinalando ainda que:

por reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (p.13).

Finalizamos este encontro com a leitura de alguns relatos feitos pelos educadores sociais participantes.

Todos os educadores saíram deste encontro com a tarefa da leitura do primeiro capítulo do livro de Canetti e o real interesse despertado em trilharem o retorno às suas memórias de vida e formação.

O segundo encontro coordenado por mim em conjunto com a equipe técnica educacional, aconteceu dois meses depois, no final do mês de abril de 2004, com uma duração de três horas, reunindo os mesmos educadores sociais, porém agora em grupos menores, de quinze pessoas.

Iniciamos este encontro com comentários gerais sobre a leitura do texto de Canetti, destacando os trechos mais significativos. Em seguida, foi solicitado que todos realizassem um novo exercício de escrita autobiográfica. Tal proposta tinha como objetivo associar um acontecimento vivido pelo autor com uma história de vida pessoal do período da infância, ou seja, se os educadores tivessem passado por experiências similares àquelas descritas pelo autor, deveriam descrevê-las através do registro escrito. Novamente, os relatos foram socializados e imbuídos das mais variadas emoções (alegria, tristeza, medo, etc.).

Finalizamos este momento de formação, propondo reflexões e discussões coletivas a partir das seguintes questões:

- Como está sendo para cada um de vocês este processo de falar sobre as suas histórias de vida?

- Vocês estão conseguindo estabelecer relações entre as experiências de vida pessoais e a atuação profissional que desempenham hoje? Quais são estas relações?

As questões propiciaram discussões muito ricas a respeito das relações estabelecidas nos ambientes familiares e escolares no período da infância, e sobre as possíveis influências geradas naquela época que evidenciam determinadas posturas atuais.

A partir destas discussões surgiu a idéia da construção de um álbum de memórias com relatos de experiências familiares, escolares e profissionais. Alguns educadores comentaram sobre a existência de um diário pessoal na infância ou na adolescência, mas que tal prática perdeu-se no decorrer da vida adulta. A construção do álbum foi optativa, porém, boa parte das educadoras realizaram-no.

Desta vez o grupo recebeu uma dupla tarefa para o próximo encontro de formação: ler o capítulo 2 da obra de Canetti e trazer um livro que havia marcado a sua infância. Quem não conseguisse trazer o livro, tentaria lembrar e recontar a história do mesmo.

Encontramos-nos novamente no final de junho, para a troca de relatos orais a respeito dos livros ou histórias infantis que marcaram o período da infância.

O exercício de ouvir e falar a respeito do livro ou qualquer outro recurso escrito como instrumento de mediação ou de aproximação entre a família e a criança demonstrou um significado emocional forte a todos os presentes. Em todas as situações descritas pelos educadores, o livro havia deixado de ser um mero instrumento de leitura para tornar-se um elo de aproximação afetiva entre eles e seus pais na infância, o que melhor pode ser compreendido através da fala do sociólogo francês, Bernard Lahire¹⁵ (1995):

Quando a criança conhece ainda que oralmente, histórias escritas, lidas por seus pais, ela capitaliza na relação afetiva com seus pais estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais

¹⁵ Lahire realizou uma pesquisa com famílias de baixa renda na cidade de Lion na França e após a coleta e análise de dados identificou as intrínsecas relações entre o gosto despertado pela leitura e escrita por meio da afetividade, oportunizada a partir dos investimentos pedagógicos familiares realizados.

recebe o afeto de seus pais. Isso significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas (p. 20).

Finalizamos mais este encontro definindo uma nova tarefa para o próximo. O exercício escrito de relato (auto) biográfico partiria da seguinte questão:

- Quais foram os educadores familiares e escolares que marcaram sua trajetória de vida? Conte-nos um pouco sobre a relação estabelecida com eles?

Encontramos-nos novamente em setembro de 2004, num grupo de quinze pessoas. Aquele seria o nosso último encontro do ano para finalizarmos o processo de exercício (auto) biográfico de “caminhar para si” em grupo.

Foram lidos todos os relatos, que definiam o grau de importância atribuído aos educadores familiares e escolares como precursores ao mundo do conhecimento a estes profissionais. Seguem abaixo alguns trechos dos relatos socializados naquela manhã:

Vera¹⁶: “Quando vim pra São Paulo, estava mais ou menos com seis anos, lembro-me que a minha mãe pediu para que sua amiga Fátima me alfabetizasse, até que iniciasse o ano letivo seguinte. Ela era super amiga da família, porém na frente de minha mãe ela me elogiava, só que na casa dela me dava altas broncas, obrigava a fazer várias vezes a lição quando eu errava. Sofria cada vez que tinha que ir para sua casa. Quando fui para a primeira série foi um pouco traumático, pois lembro-me que eu era super insegura e a minha professora Maria Helena tinha uma irmã gêmea, Maria Alice, elas beliscavam os alunos bagunceiros, era super assustadora a primeira série. Lembrou-me de minha tia Guinícia, ela ensinava a gente durante as férias de julho e dezembro mas quem me incentivou à leitura foi meu pai. Sobre o professor que me marcou muito foi o professor Diógenes porque ele era um revolucionário, fã do Che-Guevara”.

Beatriz: “Em minha infância, minha mãe teve um grande papel em minha educação, tanto escolar, quanto em casa. Ela sempre me ajudava em minhas lições de casa, mesmo com dificuldades por não saber ler. Na escola também tive uma professora que marcou muito a minha vida escolar. Ela se chamava Beatriz, muito carinhosa e toda vez que eu precisava faltar na escola, no outro dia ela me

¹⁶ Neste caso utilizamos nomes fictícios, visto não possuímos a autorização destas depoentes para uso neste trabalho.

ensinava a lição do dia anterior, sempre preocupada com os alunos de todos os meios”.

Ilda: “Minha mãe sempre se esforçou muito para que todos os filhos estudassem, para que aprendessem apesar dela só ter o primário. Lembro-me do meu primeiro dia no pré-primário (arrei uma choradeira) e minha professora Sandra, pediu para que minha mãe ficasse comigo na escola nesse dia. Depois me acostumei que nunca faltava. Lembro-me do carinho dessa professora que ia conosco até o banheiro na hora de escovar os dentes e repetia: “com calma e devagar, pros dentes ficarem bem branquinhos ”.

Clara: “Não tenho imagens significativas dos meus primeiros professores, não tenho lembranças nem positivas nem negativas... Confesso que passei a gostar realmente dos meus educadores, um pouco mais tarde. Foi quando fiz o magistério, os educadores foram verdadeiros estimuladores (vida, estudo e trabalho)”.

Roberta: “Minha educadora familiar foi minha mãe, pois sempre estive com ela desde que nasci. Minha infância foi muito tumultuada, meu pai sempre esteve ausente, pois viviam brigando e desde muito cedo se separaram e fomos morar em outras cidades, assim ela sempre cuidou de mim com muita dificuldade, sempre se preocupou em me dar o melhor e fazer com que estudasse sempre. Não tive as melhores coisas, mas sempre me ensinou o melhor. Minha primeira educadora escolar foi a professora Elisabeth, ele era loira e muito branquinha e quase sempre ficava toda vermelhinha, era muito calma e ensinava com muita paciência e acima de tudo nos tratava como filhos”.

Na medida em que os relatos eram lidos pelo narrador, geravam um grande envolvimento dos ouvintes, que curiosos realizavam perguntas ou faziam comentários acerca da experiência vivida pelo colega. As intervenções eram bem-vindas pelos narradores, que se entusiasmavam ainda mais em detalhar as suas histórias.

Finalizados os relatos e comentários, lançamos ao grupo a proposta de reflexão a partir da seguinte questão:

- Em que medida esta experiência de formação está contribuindo para a percepção de cada uma de vocês em relação aos traços de identidade individual e profissional que possuem?

De forma unânime, os educadores sociais responderam que desde o início dos exercícios oriundos da proposta (auto) biográfica, vinham percebendo as influências familiares e escolares recebidas no decurso de suas vidas e em que dimensão elas contribuíram/contribuem para a constituição de suas identidades pessoais e profissionais. Neste momento, percebemos que os frutos deste trabalho estavam desabrochando de forma consciente a todas as participantes, enquanto instrumento efetivo de revisão ou revisitação às suas formas de ação profissional.

Finalizamos este encontro, perguntando aos participantes se havia interesse em continuarem participando desta proposta de formação no ano de 2005 e houve concordância plena. Todos estavam muito entusiasmados nesta busca do “caminhar para si”, como forma de poderem melhor caminhar no futuro. Elegemos uma frase de Josso (2004), já mencionada anteriormente para refletirmos e finalizarmos os trabalhos de formação daquele ano:

Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrupção das representações do saber e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no ambiente natural (p. 29).

CAPÍTULO IV. OS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: DANDO VOZES ÀS EDUCADORAS SOCIAIS E DIALOGANDO COM OS DADOS DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que mais é apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo (BERGSON, apud BOSI, 1994, p.68).

4.1 Sobre o método da pesquisa, as entrevistas, os instrumentos de coleta e suas protagonistas

A metodologia utilizada nesta pesquisa caracterizou-se essencialmente por seu caráter qualitativo, concretizada em três momentos distintos, porém, concomitantes e complementares: a pesquisa em relação aos referenciais teóricos, a pesquisa de campo empírica e a análise dos registros autobiográficos orais.

A pesquisa teórica proporcionou conhecimentos fundamentais sobre os pressupostos da psicologia histórico-cultural, sobre o papel das ONGs no cenário contemporâneo brasileiro e sobre o processo de formação de educadores sociais oportunizando algumas reflexões intertextuais e complementares entre as áreas do conhecimento da psicologia, da sociologia e da história da educação docente.

As entrevistas foram realizadas com oito educadoras sociais, agendadas e realizadas no decorrer do mês de dezembro de 2005, na própria sede de trabalho das educadoras, findado o horário de atividades com as crianças e adolescentes atendidos.

Foram considerados dois critérios primordiais para a seleção das participantes da pesquisa: 1º) disponibilidade em relatarem as suas histórias de vida pessoais e profissionais; 2º) tempo mínimo de quatro anos na função de educadora social. A opção por estes critérios visava à necessidade de respondermos da forma mais aprofundada possível, a pergunta central deste trabalho: “Em que medida o trabalho que é

desenvolvido pelo educador social e a formação oferecida pela ONG têm contribuído para o processo de constituição da identidade pessoal e profissional destas pessoas?”

A real disponibilidade das participantes em responderem a pesquisa, almejava algumas garantias com relação a fidedignidade na coleta de dados, de forma que as pessoas entrevistadas não se sentissem constrangidas em falarem sobre as suas histórias de vida pessoais e profissionais a um entrevistador que até há pouco tempo havia ocupado a função de supervisor pedagógico das suas atividades. Além disso, houve a preocupação de que todas as entrevistadas pudessem se sentir muito confortáveis para avaliarem de forma crítica e reflexiva a formação em serviço que é oferecida pela ONG na qual trabalham¹⁷.

A fim de facilitar a seleção das educadoras participantes da pesquisa, tendo como base esta disponibilidade interna, realizamos as seguintes perguntas:

“Você gostaria de participar de uma pesquisa de caráter acadêmico?”

“Nesta pesquisa você falará a respeito da sua trajetória de vida pessoal e profissional. Você se sente à vontade para contar-me sobre a sua história de vida?”

“Nesta pesquisa procuraremos nos aprofundar mais a respeito da sua história de vida profissional, e saber como você avalia a formação em serviço que é oferecida pela ONG. Você se sente à vontade para falar sobre este assunto? A sua participação nesta pesquisa é totalmente opcional”.

O convite à pesquisa foi realizado inicialmente a doze educadoras sociais. Uma delas, apesar de ter aceitado de imediato participar, alegou, posteriormente, por questões pessoais, não ter um horário livre para a realização da nossa conversa. Outras três desligaram-se do trabalho social no decorrer do processo. As oito entrevistadas participantes efetivas, demonstraram interesse em fornecer seus depoimentos.

A questão da proximidade com este grupo de educadoras, que a princípio poderia significar um elemento dificultador à coleta de dados e gerador de possíveis interferências nos depoimentos fornecidos, proporcionou, contrariamente, uma grande disponibilidade e envolvimento por parte das entrevistadas. Todas as educadoras

¹⁷ Procurei tomar estes cuidados, pois apesar de encontrar-me afastada das atividades da ONG no período em que realizei as entrevistas, formalmente ainda ocupava a posição de supervisora educacional das atividades pedagógicas destes educadores, o que poderia ocasionar um certo constrangimento no momento dos relatos. Meu afastamento das atividades, ainda que temporário foi fundamental para emoldurar naquele momento meu papel como pesquisadora.

contaram, de forma muito espontânea, detalhada e paciente, os fatos marcantes das suas trajetórias de vida pessoais e profissionais.

Podemos deste modo, constatar aquilo que Ferrarotti já havia observado:

Nós não contamos a nossa vida e os nossos “Erlebnisse”¹⁸ a um gravador, mas sim a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda a reciprocidade (FERRAROTTI, 1979, p. 27).

Desta forma, levando em conta os devidos cuidados, podemos considerar positiva a atuação de um pesquisador engajado em seu próprio campo de pesquisa, diferentemente do que se pensava num passado recente, pois:

se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Os instrumentos elaborados para a pesquisa de campo foram a ficha identitária (anexo I) e o roteiro da entrevista semi-estruturada (anexo II). O conteúdo da entrevista era composto basicamente por quatro questões centrais:

1. Quais foram as lembranças da infância que marcaram a sua história de vida?
2. Quais as influências familiares que marcaram a sua história de vida?
3. Quais as lembranças das suas experiências escolares?
4. Como você avalia a formação em serviço que é oferecida pela ONG?

¹⁸ Palavra de origem alemã que refere-se a experiência ou conjunto de experiências para atingir um resultado.

O roteiro foi criado com o objetivo de proporcionar um maior detalhamento das informações fornecidas pelas entrevistadas, funcionando como um propulsor para o detalhamento das memórias nos tempos da infância, nos ambientes familiares, escolares e profissionais, através de uma permanente mediação do pesquisador. Todas as outras questões que complementaram este roteiro tinham como objetivo instigar as participantes a relatarem com minúcias as suas trajetórias de vida pessoal no campo familiar e escolar, fazendo-as seguirem pretensamente esta mesma linha de raciocínio e narrativa ao relatarem os depoimentos sobre as suas trajetórias de formação profissional, em especial a atuação enquanto educadoras sociais na ONG estudada.

Um outro material utilizado como referência foram os registros escritos significativos, material autobiográfico produzido pelas educadoras durante o programa de formação em serviço durante o ano de 2004 como mais uma fonte de informação.

Havia a intencionalidade de análise dos registros escritos significativos produzidos pelas participantes da pesquisa, durante o processo de exercício autobiográfico na formação em serviço, considerada a sua devida importância:

Entendo o registro significativo justamente como aquele que revela o que a Vida inscreve em cada um de nós, e, com isso, possibilita uma revisão de nós mesmos em outros tempos, em outras situações, de modo a nos oferecer oportunidades para percebermos nossa constituição identitária em processo, no rol da trajetória de vida e de profissão (SABBAG, 2005, p. 16).,

No entanto, tal análise demandaria um maior aprofundamento dos seus conteúdos e uma relação comparativa com os depoimentos orais, inviabilizado neste momento por questões temporais. Desta forma, como já havíamos mencionado mantivemos tais registros como anexo deste trabalho para uma possível consulta e análise do leitor.

A pesquisa de uma maneira geral valorizou mais o que Ferrarotti (1979) considera como “*materiais biográficos primários*” que são as narrativas ou os relatos autobiográficos coletados pelo pesquisador, expressos neste caso pelas entrevistas face a face em detrimento dos “*materiais biográficos secundários*” (anexo IV), ou seja,

aqueles produzidos com a finalidade de pesquisa como diários, fotos, correspondências, etc.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas minuciosamente na íntegra em cd room, compondo o presente trabalho. O tempo de duração dos depoimentos foi de, em média, cento e vinte minutos. Para efeito de análise dos dados coletados, optamos por recortes significativos dos depoimentos, de acordo com as necessidades de aprofundamento da investigação realizada nos campos da identidade pessoal, familiar, escolar. Procuramos selecionar dos depoimentos as falas que melhor explicitassem dados essenciais à análise central de nossa pesquisa: o processo de formação da identidade profissional deste grupo de educadoras sociais.

A fim de apresentarmos as participantes da pesquisa¹⁹, elaboramos um quadro descritivo, a partir de dados considerados essenciais extraídos das fichas identitárias (anexo I):

¹⁹ Ao final da pesquisa de campo consultamos as entrevistadas sobre a possibilidade de declararmos a identidade pessoal de cada uma ao invés da utilização de uma identidade fictícia. A intenção era de valorizar a participação pessoal dos depoimentos concedidos e possibilitar que suas vozes fossem ouvidas não só no ambiente externo a pesquisa, mais também internamente pela organização onde atuam. Como houve concordância, sem o menor constrangimento por todas, colhemos as autorizações individuais para efeito de publicação (anexo III).

QUADRO IDENTITÁRIO:

Nome:	Idade:	Local de nascimento:	Estado civil:	Nº filhos	Tempo no bairro:	Residência:	Formação:	Curso e ano de conclusão:	Tipos de escolas que cursou:	Estuda atualmente	Pretende voltar a estudar? Qual curso?	Local de nascimento dos pais (pai/mãe):	Escolaridade dos pais (pai/mãe):	Tempo na função	Outras funções exercidas
Margareth Sampaio Neri	25	São Paulo/ SP	Solteira	-	23 anos	Própria	Superior Completo	Letras 2002	Pública (Fundamental e Médio) Particular (Superior)	Sim Italiano	-	Feira de Santana BA/ Vitória / BA	Fundamental (4ª Série) Fundamental (4ª série)	11 anos	Instrutora de datilografia e professora eventual
Adriana Borges	31	São Paulo/SP	Solteira	03	06 anos	Própria	Superior Completo	Pedagogia 2003	Pública (Fundamental e Médio) Particular (Superior)	Não	Sim Artes	Garanhuns/PE Amparo/ SP	Fundamental (3ª Série) Fundamental completo	05 anos	Atendente lanchonete e linha de produção de fábrica
Elisângela Gomes Pereira Suzuki	31	São Paulo/SP	Casada	04	08 anos	Alugada	Superior Completo	Letras 2004	Pública (Médio) Particular (Fundamental e Superior)	Não	Sim Educação Física	Marília /SP Marília /SP	Fundamental (4ª Série) Fundamental (3ª série)	08 anos	Auxiliar de creche, feirante e recepcionista
Luciana Pereira Costa	31	Uruçuca / BA	Casada	01	11 anos	Própria	Superior Cursando	Pedagogia 2007	Pública (Fundamental e Médio) Particular (Superior)	Sim	Pretende cursar História	Gandu /BA Uruçuca /BA	Fundamental (1ª série) Fundamental (6ª série)	08 anos	Operadora de caixa
Maria Aparecida dos Reis Silva	43	São Paulo	Casada	02	19 anos	Própria	Superior Completo	Pedagogia 2004	Pública (Fundamental e Médio) Particular (Superior)	Não	Sim Habilitações do curso de Pedagogia	Aracaju/ SE Petrolina /PE	Fundamental (2ª série) Médio (1ª série)	10 anos	Doméstica, Operadora de máquinas e Auxiliar de escritório
Sueli Batista Lopes	51	São Paulo	Casada	02	23 anos	Própria	Superior Incompleto	Pedagogia 2007	Pública (Fundamental e Médio) Particular (Superior)	Sim	-	Belo Horizonte /MG Rosário do Sul - RGSul	Fundamental completo Fundamental (3ª série)	09 anos	Auxiliar de Laboratório e Auxiliar de Chefia de Magazine
Maria Aucione Batista Santana Ferrante	53	São Paulo	Separada	03	35 anos	Própria	Ensino Médio Completo	2001	Pública (Fundamental e Médio)	Não	-	Antas –BA	- Fundamental (4ª série)	08 anos	Montadora, recepcionista, líder de produção e professora de culinária
Zilda Gonçalves dos Santos Reis	53	Turmalina MG	Casada	01	18 anos	Própria	Magistério completo	2004	Pública (Fundamental e Médio)	Não	Sim. Pedagogia	Turmalina MG Turmalina / MG	Pais nunca frequentaram a escola	12 anos	Doméstica, seladora de embalagens e professora

Optamos por uma análise dos dados que focasse as diversas facetas identitárias na ordem em que as mesmas se apresentaram no roteiro das entrevistas: identidade pessoal, familiar, escolar e profissional.

A divisão da pesquisa de campo nestes quatro blocos não teve a intenção de “fragmentar” o estudo dos sujeitos, ao contrário, pretendia contemplar as diversas fases da sua constituição identitária, além de identificar os grupos sociais de pertença com os quais interagiram ou ainda interagem no decorrer de suas trajetórias de vidas. Este esforço justifica-se pela necessidade de examinar a síntese complexa de elementos sociais que constituem cada indivíduo, conforme avalia Ferrarotti:

Famílias, peer groups de trabalho, de vizinhança, de classe, da caserna, etc.; todos estes grupos participam simultaneamente na dimensão psicológica dos seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social... o método biográfico dirigiu-se quase sempre ao indivíduo. Esta escolha tem a banalidade da evidência, mas esconde um equívoco grosseiro, pois o indivíduo não é, como se acreditou demasiadas vezes, um átomo social que seria a mais elementar das unidades heurísticas da sociologia... Longe de ser o mais simples dos elementos do social – o seu átomo irreduzível - o indivíduo é por sua vez uma síntese complexa de elementos sociais. Não funda o social, mas é o seu produto sofisticado (FERRAROTTI, 1979, p. 32-34).

4.2 Relatos significativos da identidade pessoal

A partir das informações constantes no quadro identitário, podemos perceber alguns dados recorrentes em relação à identidade pessoal das educadoras sociais.

Uma primeira informação refere-se a faixa etária das mesmas. Sete das entrevistadas possuem idade superior a trinta anos e tempo de atuação como educadora social acima de oito anos, o que demonstra um ingresso relativamente tardio na função.

Em relação às suas origens, somente duas das entrevistadas não nasceram na cidade de São Paulo.

No grupo todo, apenas uma das educadoras é solteira sem filhos, sendo esta a mais jovem delas com vinte e cinco anos de idade, na época em que a pesquisa foi realizada.

No que diz respeito à formação acadêmica, o grupo apresenta um perfil diversificado: quatro possuem nível superior completo (duas em Letras além do curso de Magistério e duas em Pedagogia), duas estão cursando o primeiro ano de Pedagogia, uma possui o curso de Magistério e somente uma delas possui formação apenas no ensino médio.

Constatamos, portanto, que não se trata de um grupo de educadores “leigos”, visto todas possuírem formação especializada para atuação na área educacional, apesar de a maioria delas ter concluído recentemente o curso superior.

O tempo de moradia no bairro também é um dado importante a ser observado. A maioria das educadoras moram há mais de oito anos no mesmo local, nos bairros do Capão Redondo, Jd, Umuarama, Parque Santa Amélia, Pedreira, Vargem Grande, Santa Francisca e Campo Limpo. Todos estes bairros estão localizados na região sul de São Paulo e pertencem às subprefeituras de Santo Amaro, Campo Limpo e Capela do Socorro. Sete delas já moram há muito tempo no bairro com tempo variando entre dezoito e trinta e cinco anos. O fato de ser uma moradora “antiga no bairro” pode proporcionar a educadora social informações importantes acerca da realidade em que vive e atua e uma maior proximidade com os educandos e familiares atendidos.

Apenas uma das entrevistadas não possui casa própria e pode ser considerada uma exceção em relação ao grupo, visto ser a única que não mora no bairro em que trabalha.

A baixa escolarização dos pais parece-nos ser uma outra informação relevante e que merece ser destacada. Sobre o grau de escolarização dos progenitores há uma predominância de nível de formação no ensino fundamental incompleto. Apenas dois deles concluíram o ensino fundamental e somente um ingressou no ensino médio sem conseguir concluí-lo. Há um único caso em que os pais nunca freqüentaram a escola. Este dado demonstra que as entrevistadas deram um salto qualitativo em relação a história de vida escolar familiar, visto que quase todas elas conseguiram chegar à universidade.

A seguir iniciaremos a análise das informações da identidade pessoal das entrevistadas, obtidas por meio das entrevistas realizadas.

Num primeiro momento, ao serem indagadas sobre as lembranças da infância que marcaram suas vidas, as educadoras sociais enfatizaram algumas questões relacionadas a forma de composição familiar, a maneira como eram estabelecidas as relações interpessoais neste ambiente e as influências destas relações no modo como foram educadas. Há momentos em que prevalece um discurso calcado em uma formação moral e disciplinar rígida, definida pela imposição das regras de convivência entre os membros familiares:

“Ah, no período de infância o que marcou muito foi que minha mãe me teve e o meu pai não quis casar com ela, então eu fui criada pela minha avó porque minha mãe trabalhava... Minha mãe sempre nos cobrou isso, né? Respeitar o próximo, quando nós éramos crianças ela nunca admitia que você chegasse com uma coisa diferente em casa, os horários pra se chegar, a gente nunca pôde ultrapassar aquilo lá e ela sempre nos cobrava, sempre, sempre, e a gente acostumou assim. Quando nós começamos a trabalhar, nós não gastávamos o que recebíamos; o salário nosso vinha num envelope, o dinheiro, nós chegávamos com o envelope e dávamos pra ela, e dali ela tirava o que era pra nós e o restante ela que guardava” Maria Aucione.

“Bom, eu acho assim, o que tem bastante forte na minha vida, o que foi muito marcante foi a questão de ter uma educação rígida. E essa questão rígida fez com que a gente pensasse muito antes de fazer qualquer coisa...” Sueli.

“Minhas lembranças são muitas, mas as que marcaram a minha história são as de família, que é muito forte. A forma que meu pai tratava a família ficou muito marcada. Eu não considero que ele tenha feito isso de propósito, acho que foi a vida mesmo. Quando criança eu não conseguia entender. Ele era muito rígido e esta rigidez passava para a violência mesmo” Zilda.

“As lembranças são poucas. Era um lar feliz, onde havia respeito. A minha mãe procurava passar para a gente sobre um respeitar o outro, mas esse tempo foi pouco. Ela faleceu cedo, quando eu tinha 5 anos. A parte que eu mais precisava eu não tive” Maria Aparecida.

“Olha, mesmo a minha mãe, mesmo depois que eu fui morar com a minha mãe, a minha mãe, ela mostrou muito a questão da importância da honestidade, a questão de não estar mentindo, a questão de sempre falar a verdade, não pegar nada dos outros, a preocupação dela era essa questão. A questão de respeitar os mais velhos, que aquilo ali era sagrado, ser organizada” Sueli.

“Ah, isso sempre minha mãe falava... as questões de ir na casa dos outros, nunca mexer em nada, não pegar as coisas, sempre esperar a sua vez, nunca passar na frente dos outros, se alguém perguntar você fala, senão, fica quieto, não responder os mais velhos, ter limites. Isso a minha mãe sempre trabalhou dentro de casa”. Elisangela.

“Essas questões de valores e princípios éticos sempre tivemos muito, meu pai sempre tem uma história para contar sobre algum valor moral, as chamadas dele eram contando histórias, minha mãe falava, falava, ele chegava com uma história e pronto, tanto que eu sempre admirava essa coisa, com um cordel ele sempre tinha na ponta da língua para contar. Ele contava o Pavão Misterioso, um cordel que ele tinha com fundo moral, era a forma que ele tinha de falar conosco de uma coisa que achava bacana ou alguns princípios, a partir de uma história, de um cordel... eu tenho até hoje comigo, depois eu gostava de ler e descobrir como foi... tal livro... como foi tal cordel. Minha mãe sempre falou o que era bacana e o que não era” Margareth.

Aparece de modo evidente a ênfase atribuída aos valores éticos e morais no campo familiar; em especial a questão do respeito em relação aos pais ou outros adultos mais velhos. Em alguns casos há uma forte dose disciplinar e uma rigidez em relação a tais princípios. Outros valores enfatizados nestes depoimentos são os que se referem aos comportamentos baseados na honestidade e sinceridade, de acordo com uma postura considerada socialmente “adequada” ou àquela que retratasse o quanto os sujeitos são “educados” ou receberam uma “boa educação” de seus pais.

Sobre a qualidade de vida na infância aliada às questões de moradia, alimentação ou vestuário, várias educadoras relataram as dificuldades sócio-econômicas, mas, apesar das situações de grande precariedade financeira, em nenhum dos casos houve relatos de situações de miserabilidade:

“A qualidade de vida não era boa. As condições financeiras eram muito precárias... Por isso a nossa vida era muito apertada... eu nunca cheguei a passar um dia sem comer, mas era muito apertada a nossa vida...” Zilda.

“Eram precárias. Só o meu pai que trabalhava para sustentar os cinco. A gente tinha uma alimentação saudável na medida do que ele podia dar para a gente. Tinha semanas... eu lembro que meu irmão falou uma vez: "Nós vamos comer ovo de novo?" Meu pai falou: "Vamos, é o que eu tenho. Se você não está satisfeito você pode procurar e ajudar também!" Eu lembro dessa fala do meu pai. Foi marcante. Ele procurava dar tudo pra a gente, mas dentro das possibilidades dele” Maria Aparecida.

“Lembro que eu às vezes via a minha mãe chorando e eu não sabia por quê. Agora quando a gente conversa ela fala:” – Era porque eu dava a mistura pra vocês e eu tinha que comer farinha e ovo. Não tinha pra todo mundo aí eu chorava. Eu ficava pensando: Meu Deus, que vida é essa que eu to levando!” Luciana..

“Ah, a cidade onde a gente morava é perto de Arapiraca. Arapiraca é uma cidade de Sergipe que as pessoas sobrevivem do fumo que planta...E eles plantavam e colhiam e dividido em meia, porque ia pra casa de farinha fazer farinha e é dividido, por exemplo, se o vizinho, no sítio dos vizinhos dava bastante feijão, então era dividido. O outro dava mandioca, fazia farinha de mandioca, dava. O outro plantava arroz, então era dividido em todos e a criação, a carne era de frango ou galinha que criava, porco...Saudável, tudo o que se colhia era pro ano inteiro...Vestuário... uma vez por ano a gente comprava roupa... mas ninguém nunca passou falta de nada” Maria Aucionne.

“Olha, eu vou te falar uma coisa, olha, eu acho que eu era feliz e não sabia, mas eu não dava importância a isso, eu não dava importância a isso porque assim, nós tínhamos um quintal enorme, minha mãe plantava de tudo, minha mãe e meu padraсто plantavam de tudo, é, nós tínhamos horta, nós criávamos muita galinha né. Tinha fartura. Minha mãe, normalmente a minha mãe fazia o pão feito em casa, direto ela fazia o pão feito em casa. Cada vez que eu ia à escola e eu via as minhas amigas comendo o pão francês, eu achava que aquele era o mais gostoso, né... Eu me recordo da facilidade que tinha de ir à horta colher alface e almeirão e todo fim de semana eu até falo até hoje quando eu estou com as minhas irmãs, a gente recorda muito essa questão. Todo fim de semana era galinha. Ou era frango frito, ou era frango cozido, e a gente detestava aquele fim de semana porque era sempre a mesma coisa, mas hoje eu vejo eu falo puxa vida né, tanto conforto

e a gente não sabia dar valor a tudo isso É por aí, mais assim, condições de dinheiro mesmo, que eu me recordo, que a gente tinha assim, família grande... Mas não passava nenhum tipo de necessidade financeira... Não. Nunca chegamos a isso, graças a Deus, tá bom?” Sueli.

“Tínhamos sim. Na época a gente trabalhava para sobreviver e meu pai e minha mãe se esforçavam muito para não faltar nada em casa; mas não era nada fácil. Minha mãe vendia roupa, ela viajava, comprava roupa...” Adriana.

Segundo o sociólogo francês Bernard Lahire (1995) gerir as condições e disposições econômicas também é um aprendizado que ocorre no ambiente familiar, e mesmo as famílias com perfis sócio-econômicos homogêneos podem encontrar formas muito diferenciadas de “gerirem o ingerível”, pois,

se quiserem sobreviver e não afundar, os pobres devem, como carga suplementar, irônica e perversa, gerir seu dinheiro, como os contadores o fariam. Nada pode ser ultrapassado, afrouxado, relaxado, nem mesmo um pouquinho (HOGGART apud LAHIRE, p. 24).

Por outro lado, a maioria dos depoimentos trouxe relatos bastante positivos em relação às condições de moradia vividas pelas educadoras durante o período da infância:

“Olha, uma casa grande, confortável, mas assim, é, não tinha essa questão de... na época, não tinha essa questão de ter sala que a gente tem né... Tinha sala grande, mais assim, a sala era restrita à visita, você não tinha nem acesso, porque quando chegava a visita você não podia nem ficar próximo né, bastava a mãe olhar assim... Se ela olhasse diferente você já tinha que sair fora. Então a casa era ampla, quartos grandes, bastante camas” Sueli.

“..., era a casa que era oferecida pelo... não lembro se era pelo governo ou pela prefeitura. Eram aqueles conjuntos habitacionais da época. Eles davam condições até razoáveis para as pessoas mais simples comprarem, era casa num tamanho bom, não era nada apertado. O espaço era uns 3 ou 4 cômodos e a gente foi melhorando. Hoje em dia é uma casa grande” Adriana.

“As casas lá são muito grandes, têm muitos cômodos, a casa da minha mãe eu lembro que tinha três quartos, tinha uma sala enorme e tinha uma cozinha e depois tinha outra cozinha fora, assim pegado com o fogão à lenha... Um quintal enorme cheio de árvores frutíferas” Aucione.

“A casa era simples, mas era aconchegante. Era na roça, na Zona Rural, um local agradável. Era nossa mesmo. A gente tinha um pedacinho de terra nosso dentro de uma fazenda. Só que era muito simples, metade de taipa, metade era de alvenaria. Eu não tenho muita lembrança, mas depois eu saí de lá e fui para a cidade” Zilda.

“Era uma casa grande, enorme. Tinha 3 quartos, 2 salas, 2 cozinhas, banheiro e, no quinta... o quintal dela dava pra fazer uma outra casa desse mesmo tanto. Então, eu morei nessa casa até os meus nove anos. Foi o tempo que a minha mãe demorou para construir a casa dela. Aí depois já era uma casa menor: 2 quartos, 2 salas, cozinha. Eu ainda peguei uma fase da minha infância nessa casa que a minha mãe mora até hoje. Esta casa que ela construiu com muito sacrifício” Luciana.

“Era muito boa, engraçado porque eu morava numa casa boa, o pessoal falava: “tem muito dinheiro”, era uma casa muito bonita, bacana, as condições eram boas, nessa época, só meu pai trabalhava e já era o suficiente” Margareth.

Percebemos pelos depoimentos que mesmo sendo pertencentes a famílias de origem simples, as educadoras avaliam que tiveram uma infância de boa qualidade.

Apesar da maioria dos relatos retratarem o auxílio sistemático nas atividades domésticas familiares, não foi observada nenhuma situação que pudesse ser caracterizada como trabalho infantil intencional pelos pais a fim de que suas filhas contribuíssem para o complemento da renda familiar. Apesar dos compromissos com os afazeres domésticos, o “brincar” era algo muito valorizado. São significativas as recordações das educadoras sociais sobre a quantidade e qualidade das brincadeiras na infância. Inclusive, em alguns casos foi mencionada a participação compartilhada dos adultos da família nestes momentos de ludicidade:

“Eu fazia fogãozinho, panelinha, tudo de argila. De argila, tá. E se usava muito naquela época você fazer comidinha, então eu reunia um monte de meninas e a gente ia fazer comidinha, minha avó dava as coisas já cozidas, a gente brincava, depois almoçava. Era

muito rico, a gente aprendia a brincar com muitas coisas, a boneca a gente enchia sabe de quê? De palha de milho, milho seco, a gente pegava aquela palha e enchia as bonecas” Maria Aucione.

“Eu brincava de casinha... brinquei de boneca até os 11 anos! Brincava de bolinha de gude, não tinha separação de brincadeira de meninos e meninas. A gente saía da escola, chegava em casa, comia alguma coisa e brincava. Acho que naquela época os pais não cobravam muito de “ta” cuidando da casa, dos irmãos. Quem passou mais por isso foram os meus irmãos que eram mais velhos. Quando chegou no meu tempo eu já tive mais oportunidade de ter esse espaço de brincar garantido, sem ter essa cobrança de ficar cuidando de irmãos, da casa...

Ajudava, mas eu não era tão cobrada quanto as minhas irmãs. Mas eu tinha as minhas tarefas e tinha que dar conta delas. Eu tinha que lavar a louça , secar e guardar. Eu brincava mas eu sabia que tinha que fazer aquilo. A minha mãe chegava e já tinha que estar tudo organizado. Então era tudo dividido” Adriana.

“Brinquei muito, foi muito bom, brincar de boneca, de fazer roupas de bonecas, até os nove anos... Eu tinha máquina de costura, queria fazer as roupas.

Meu irmão mais próximo de mim é o irmão caçula, tinha brincadeiras em comum com ele. Soltar pipas... Esses dois lados, brinquei de bonecas até os quinze anos, dia que fiquei menstruada pela primeira vez. Fazia atividades, tinha uma casa ... era muito engraçado... tínhamos muito livros em casa. Foi uma infância muito gostosa.

Era mais velha não brincava de bonecas, tinha uma outra vivência.

Minha mãe permitiu ..imagina isto, tirar todas as roupas do armário fazer casinha de bonecas, roupas de bonecas...

Era muito engraçado quando não tinha ninguém para brincar eu não me importava ia para o fundo da casa e brincava de auditório, sem ninguém, tinha microfone, salto alto ... achava aquilo o máximo... eu fazia peruca... adorava mesmo.Minha mãe dividia as tarefas de casa, como eu era a menor de casa, as meninas eram mais velhas e lavavam as louças e limpavam o banheiro. Eu varria a casa e tirava pó.” Margareth.

“Minha tarefa era varrer e ir buscar três potes de água lá no rio. Não era muito longe, mas para uma criança de 10 anos é meio complicado. Como a minha tarefa era só essa, o resto do dia era para brincadeiras. As brincadeiras... eram mais com carrinho e cavalo de pau. Eu tinha mais irmãos homens. Quando tinha grupos que a gente ia para casa de parentes, a brincadeira era de "cadeira de roda". Os brinquedos eram as frutas que caíam no chão e o imaginário. O imaginário era exatamente o meio que a gente vivia, as

peessoas da fazenda. Eram os cavalinhos daquelas frutas que caíam e a gente mesmo fazia. Os carrinhos dos meus irmãos eram eles quem faziam. Bonecas... com 12 anos que eu fui ter uma boneca de pano que a minha mãe mandou fazer. Quando meu irmão cresceu e veio para São Paulo, ele me mandou uma bonequinha de plástico. Essas duas bonecas me acompanharam até os 18 anos, eram a minha paixão.

Mesmo a minha mãe sendo muito brava, mas tinha diálogo, tinha brincadeiras, cantávamos juntas, ela contava histórias... tanto essas lúdicas como histórias da Bíblia”
Zilda.

“Eu me lembro que ela brincava muito com a gente. Brincava de esconde-esconde, pega-pega. Ela tinha essa coisa com a gente. Ela levava eu e meu irmão (que éramos os mais velhos) pra fazenda nos finais –de –semana... Aí a gente ia para o rio e pescava quase a tarde toda. Depois ela limpava o peixe ali mesmo na beira do rio e a gente tomava banho e ia pra casa. Ela gostava muito de sair com a gente por dentro da mata pra pegar banana, jaca, essas frutas que tinha, cajá.... A gente ia muito pra dentro da mata, isso era legal, isso me marcou muito... Na adolescência, com 12 anos eu ajudava em casa e com 14 anos eu comecei a trabalhar na feira aos sábados. Eles contratavam pessoas da minha idade para ajudar a vender na feira. A gente ganhava o equivalente a R\$20,00, R\$15,00 por dia.

Mas isto eu fazia mais no fim do ano, no São João, festas juninas. Isso pra comprar uma roupinha diferente, alguma coisa que minha mãe não podia ou não queria comprar. A partir dos 12 anos quando a minha avó ficou doente ela começou a me ensinar a fazer comida, limpar a casa... mas antes disso não” Luciana.

“São as brincadeiras... eu brincava muito de casinha. A gente tinha uma horta, a gente pegava as verduras e brincava de casinha... Eu sempre encerava a casa. Eu lembro que eu brincava com meu irmão de sentar na blusa de lã pra dar brilho no chão, não tinha enceradeira... quando eu tinha 9 anos a minha mãe engravidou da minha irmã e era eu quem ajudava ela a cuidar. Eu lavei muita fralda, ajudava a fazer mamadeira, eu ajudava ela em tudo” Elisangela.

“Então a gente brincava de roda, sabe, então tinha muita brincadeira de roda, muitas brincadeiras que hoje né, pelo fato de a criança ter mais acesso ao conforto...Muito, brincava muito, muito mesmo... Então, eu acho que com isso, facilitava também a gente ter mais amizades... Doméstico? Cheguei, cheguei várias vezes...Ajudava muito, muito, muito. Ajudava a cuidar dos meus irmãos menores... Dez, onze, doze, já cuidava dos meus irmãos. Tinha que cuidar muito bem...Tinha que trabalhar muito...Trabalhei muito

assim, eu acho assim, eu até peguei trauma, teve uma época que eu peguei até trauma de ficar com criança.” Sueli.

4.3 Relatos significativos sobre a identidade familiar

Considerando os dados coletados sobre a identidade familiar, constatamos que a maioria dos pais das educadoras sociais são migrantes. Oito dos progenitores são oriundos dos estados nordestinos da Bahia e Pernambuco e os demais nascidos nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Apenas três nasceram no interior do Estado de São Paulo.

Sobre o convívio no ambiente familiar as entrevistadas relataram de um modo geral em seus depoimentos uma boa qualidade nas relações interpessoais, com base no diálogo, apoio moral e afetividade:

“Ótimas. Até hoje. Eu amo meus pais e meus irmãos. Sempre! Até hoje meus irmãos de 50 anos, beijam, abraçam, pegam no colo. Os meus pais também” Adriana.

“As relações sempre foram boas, eu com meus irmãos, porque a gente briga mas ninguém pode falar nada deles que a gente já tá (risos) entrando, é assim como qualquer outro irmão. Nós somos muito unidos.. Com a minha mãe também, nós somos muito unidos e a gente, um ajuda o outro quando precisa. Sempre teve diálogo, a gente sempre sentou, conversou e sempre um precisando o outro estava sempre disponível a ajudar. A gente sempre teve uma boa relação entre os meus irmãos, a gente sempre conversou e a gente nunca partiu assim pra briga, a gente discute, mas quando um tá errado, o outro chega, fala. Às vezes ele não aceita, mas a gente deixa pra lá e depois ele volta a falar: eu errei” Maria Aucione.

“Eram boas. Meu pai todos os dias chegava do trabalho, lavava as mãos, lavava o rosto e vinha já beijar a gente, perguntar como foi o dia... Sempre tinha essa coisa do beijo e do abraço. Eu gostava muito de sentar no colo do meu pai.

A minha mãe também, mas durante a semana a gente a via menos que meu pai. Meu pai era mais sério, mas ele sempre beijava a gente, conversava” Luciana.

“Eram boas, tinha diálogo, meu pai conversava, não tanto, ele chegava muito cansado ou outras coisas, mas minha mãe era muito presente, fazia muito bem o seu papel sempre com um cuidado muito grande... essa coisa sempre teve, eu acho que a qualidade de diálogo bom... tudo que a gente fazia meu pai ficava sabendo... quando acontecia alguma coisa mais importante ela contava a noite. Apesar de não estar durante o dia acompanhava a nossa educação... Era muito carinho, foi muito bom, desde deitar junto, (sair) de casa junto...às vezes ia tomar banho no nosso banheiro e depois eles passavam e cada um ficava um pouco, contavam... eu lembro que eu não queria que ninguém contasse para eles que eu já era uma moça, eu não queria contar que já era uma moça, eu queria continuar brincando. Tinha essa coisa de deitar junto, fazer carinho, minha mãe também. Se ficava doente levava café na cama, umas coisas muito boas, que lembro com saudade, eu falo “não quero crescer”. Foi muito bom, muito gostoso, tem que lembrar e vivenciar. Engraçado que todo mundo nos via como referência por causa dessas coisinhas. Mesmo na rua tinha essa coisa de parar e fazer carinho ... essas coisas foram presentes e absorviam, eu acho que me encho de orgulho até hoje quando alguém comenta alguma coisa da minha família nesses sentidos mesmo”Margareth.

“Ele era muito rígido e esta rigidez passava para a violência mesmo...Eu nunca fui agredida, mas eu vi ele agredir com muita violência os meus irmãos. O que mais penalizava não era nem meus irmãos, era a agressão que ele tinha com a minha mãe. Para nós isso era muito dolorido. Por causa desta forma , a gente não tinha muita convivência com ele. Lembra que eu te falei que eu não tinha muitas respostas sobre ele? Eu questionava muito porque ele era muito religioso, mas não condizia o que ele pregava e como ele vivia em casa...Existia um diálogo grande. Não que ela soubesse fazer aquele diálogo voltado à educação, era mais moralístico. Mas ela contava história, conversava com a gente, só que ela não sabia direcionar para a educação. Ela educou muito bem, mas mais no sentido moral. Minha mãe educou tudo no sentido moralístico e religioso... Entre meus irmãos a convivência era muito boa. Minha mãe conseguiu mesmo com esse formalismo envolver de maneira que não havia briga entre os irmãos. Não podia ter briga. Ela conseguiu isso até o final da vida dela...Então tinha uma convivência muito boa, só que tinha um detalhe na minha família: nós éramos só duas mulheres e era muito separado dos homens. Não tinha muita aproximação, minha mãe tratava como se fossem dois pólos. Se ela estava próxima podíamos ficar conversando, senão ela não deixava ter essa convivência” Zilda.

“Não tinha, porque meu pai, por ser uma pessoa criada num regime antigo, ele achava que ele não tinha que conversar com a gente. Então as meninas, o que nós aprendemos

foi conversando com amigos, na escola... saía de manhã, só chegava de noite. Ele só olhava se a gente tinha comido, tomado banho...Tinha uma pessoa que conversava uma coisa ou outra, a gente perguntava, era uma tia minha. Ela é esposa do irmão da minha mãe. Ela sim a gente podia conversar, ela explicava as coisas para a gente. Só que ela morava longe e a gente não tinha contato direto. Tinha que aproveitar os momentos que ela vinha visitar a gente” Maria Aparecida.

“Hoje eu analiso que meus pais tinham muita preocupação em não deixar faltar nada para os filhos. Eu acho que eles não pensavam nessa questão de diálogo, de ter uma conversa sobre os assuntos da casa, do jeito que eu educo os meus filhos. Meus filhos sempre estão por dentro das dificuldades. Minha mãe não era muito de conversar, não tinha muito tempo, ela era muito preocupada em suprir, suprir, suprir. Mas ela acompanhava a nossa educação. Agora o meu pai era totalmente ausente. Ele só vinha quando precisava corrigir. Ele era muito nervoso, irritado. Só tinha a preocupação com a parte financeira. Pra ele era o essencial. Só que vínculos afetivos a gente tinha muito. Como a gente vem de origem italiana, então era sempre todo mundo junto, sempre reunido, aquela festa, aquela bagunça. No final do ano sempre juntava todo mundo, isso sempre era conservado. Mas diálogo mesmo era difícil” Elisangela.

“Olha, minha madrinha sempre foi rígida, sempre foi ali, rígida, mas o meu padrinho compensava esse lado rígido dela, ele era extremamente amoroso, e não era só comigo que era afilhada, era com todos os filhos... Eu sonhava morar com a minha mãe, então a criança acha que com a minha madrinha é ruim, mas com a minha mãe vai ser bom, aí você vai morar com a mãe e a mãe tem a mesma atitude... Então ele era daquele de sábado fazer um prato diferente, sabe? Ele gostava muito de mesa farta, coisas boas né, então ele tinha prazer de sentar-se à mesa, colocar aquela mesa farta e ver a gente comendo com aquela boca bem gostosa, e ele ali participando.... Independente disso ele era assim muito amigo, mas não que a minha madrinha não seja, ela era mais rígida, mas assim, tipo assim, um equilíbrio” Sueli.

Analisando os depoimentos percebemos uma variedade no que diz respeito à qualidade das relações estabelecidas.

Algumas entrevistadas destacaram uma excelente qualidade do diálogo em família e evidenciaram as demonstrações de afeto recebidas no ambiente familiar. Já outras como as educadoras Maria Aparecida e Elisangela relataram a inexistência do

diálogo pelo fato de seus pais não valorizarem tal prática, contudo, elas não chegaram a classificar as relações familiares estabelecidas como ruins.

Apenas a educadora Zilda relata sobre uma relação familiar negativa, imbuída de desrespeito e agressão por parte de seu pai, mas compensada pela figura da mãe e dos irmãos. Zilda realiza um comentário curioso a respeito da separação que a mãe fazia dela em relação aos irmãos, decorrente das questões de gênero. Segundo ela esta regra familiar a impediu de ter uma proximidade mais afetuosa mesmo com os seus irmãos.

Sobre as profissões exercidas pelos pais, os dados denotam uma origem familiar simples, retratada pelas condições sócio-econômicas pouco favorecidas. Prevaecem as profissões voltadas às linhas de produção braçais ou manuais como as de lavrador, costureira, metalúrgico, prendas domésticas, prensista, fundidor, pintor. Houve dois casos de mães que exerciam a profissão de professoras em paralelo com a atividade de vendedoras de roupas.

Os depoimentos sobre as lembranças marcantes em relação às profissões dos pais ou responsáveis pelas educadoras na infância também enfatizam estas dificuldades relacionadas às condições financeiras:

“Acho que minha marca maior foi a minha família, principalmente a minha avó. A minha mãe trabalhava muito. Durante o dia ela era balconista e de noite ela era professora. Então ela não tinha muito tempo para cuidar da gente, era a minha avó quem cuidava... Ela chorava porque ela não deixava a gente passar necessidade. Ela comia ovo com farinha, mas a nossa alimentação era balanceada: arroz, feijão, carne, frutas. As frutas tinha à vontade no quintal, mas legumes, verduras, ela não deixava faltar. Nem roupa, mesmo porque ela trabalhava numa loja de roupas, então aos poucos ela pagava”
Luciana.

“Meu pai era lavrador, mas ele não fazia isso com responsabilidade. A minha mãe é quem mantinha a casa, porque meu pai como lavrador quase não produzia nada”. Zilda.
“Minha mãe era doméstica e meu pai trabalhava de motorista numa empresa Ele trabalhou na lavoura e com domaço de cavalos também... Ele se aposentou na cidade, como metalúrgico...,” Elisangela.

“Então ele trabalhava como carregador autônomo no Mercado Municipal de São Paulo. Trabalhou a vida inteira lá. Eu me lembro que foi bem na época que eu nasci que ele já havia largado o boxe. Só que ele já representou o Brasil em vários lugares, já foi

campeão e eu guardo os jornais, passaporte, roupa, eu procuro guardar como recordação...Na época a gente trabalhava para sobreviver e meu pai e minha mãe se esforçavam muito para não faltar nada em casa; mas não era nada fácil. Minha mãe vendia roupa, ela viajava, comprava roupa...” Adriana.

“... meu pai sempre foi pintor de parede. Nós tínhamos dinheiro o suficiente para viver, viajavamos todo final de ano para a casa dos meus avós na Bahia”. Margareth.

A forma como as educadoras sociais descrevem a educação familiar recebida durante o período da infância, denota a valorização dos estudos pelos pais:

“As mulheres, nós fomos acostumadas ...nós fomos ensinadas a nossa criação já é prá você ter uma... uma mãe que te ensina, você aprende a fazer de tudo e ajudar seu marido. Então, por isso que quando a gente vai começando a idade, a gente já entra no artesanato e a gente aprende a usar tear a tecer no tear é redes a fazer colchas, tudo isso a gente aprende, a gente aprende a bordar, tem aqueles bordado que é muito rico no Ceará que chama rechiliê os bordados são muito... Você aprende a bordar de tudo, quer dizer, a mulher já é formada na naquela época, pra ela fazer tudo dentro de casa e ajudar o marido, ela fica dentro de casa na educação dos filhos e ajudar o marido ... Ela (mãe) falava que queria que todos nós estudássemos porque ela nunca teve a chance de estudar” Maria Aucione.

“.... Minha mãe tinha muito essa coisa assim: criança tem que brincar e estudar. Principalmente estudar. Tanto que ela não aprovava eu ir trabalhar aos sábados na feira. Ela achava que eu tinha que estudar.

Falava que uma pessoa só é alguma coisa na vida se estuda. Só tem uma coisa na vida se estuda. Só tem uma vida melhor, bens materiais por causa dos estudos. Sempre acreditou que uma pessoa que conclui os estudos vai se dar bem na vida. Tanto que ela nunca permitiu que a agente trabalhasse enquanto não concluíssemos o segundo grau, nem eu e nem meus irmãos” Luciana.

“A escola não era obrigatória... porque meu pai não queria, minha mãe que queria. O meu desejo eu impus dentro de casa, que eu queria estudar, mas não era obrigatório.. Até pra que eu fosse para a escola houve várias brigas em casa. Ele dizia que mulher não precisava estudar, mulher era só para casar e ter filhos, então não seria diferente com as filhas dele. Já a minha mãe pensava diferente. Ela queria que as filhas fossem diferentes

do que ela foi. Tudo bem que a gente trabalhasse na roça, já que não tinha outra opção. Mas ela queria que a gente tivesse um outro conhecimento, uma outra estrutura de vida, para poder ser mais valorizado. Ela falava muito, tanto que quando as minhas outras primas mais velhas começaram a ir para a escola, ela também começou a trabalhar isso em casa. Deve ter levado muito por causa disso, mas ela agüentou e sustentou. Todos os filhos dela ela colocou na Escola Rural

Ela dizia para nós que era importante saber ler e saber escrever, primeiro para que a gente pudesse mandar um bilhete sem que o recado ficasse passando de boca em boca; e também ela já tinha claro a mudança de vida e que a gente poderia ter um emprego diferente. E se viesse a casar, poderíamos arrumar alguém diferente, com uma condição melhor. Ela não atribuía essa ignorância do meu pai ao analfabetismo, mas ela imaginava que tinha alguma coisa a ver. Ela discursava que era importante a gente estudar. Eu e meus irmãos não quisemos passar da escola rural, mas quando eu quis ela fez tudo o que ela pôde na vida” Zilda.

“Mas, aí, o meu padrasto, ele falava da questão assim, a gente tinha que estudar muito pra gente não sofrer igual ele sofria, a questão de trabalhar como ajudante, às vezes tinha que fazer hora extra, trabalhava à noite, vinha pra casa, tinha muito filho, não conseguia dormir, então ele ficava nervoso, então ele achava que se ele tivesse estudo ele não estava passando por tudo aquilo, e ele passava pra gente a mesma coisa, olha, estuda, vocês não precisam passar o que eu estou passando... Mais é isso que ele orientava a gente” Sueli.

“Era muito positivo. Que era o melhor caminho, que tinha que estudar, que era importante, poderíamos alcançar mais coisas do que eles alcançaram...” Margareth.

“Com relação aos estudos sempre procurei colocar como prioridade, eu tive bons exemplos em casa, que eram a minha mãe e a minha irmã, que também era professora” Adriana.

O discurso dos pais em relação aos estudos evidencia a valorização e a certeza de que a mudança de nível sócio-econômico está diretamente atrelada ao grau de escolarização alcançado. Portanto, para a maioria dos pais existia a crença de que a única forma de as suas filhas almejarem uma qualidade de vida futura melhor, diferenciada daquela que eles lhes ofereceram, dependeria do sucesso que elas obtivessem na trajetória de vida escolar.

Nos depoimentos das educadoras Maria Aucione e Zilda percebemos fortes traços de uma herança cultural “machista”, determinante de uma exclusão educacional das mulheres. Segregadas ao papel de cuidarem da casa, do marido e dos filhos, não haveria tempo e nem sentido para o investimento nos estudos como ferramenta de alcance do sucesso profissional. Em contrapartida o discurso da mãe de Zilda relaciona o nível de escolarização à possibilidade de realização de um bom casamento com um parceiro de um nível sócio-econômico privilegiado.

Quando indagadas sobre os hábitos de leitura e as práticas de escrita relacionadas à organização do cotidiano familiar as entrevistadas teceram os seguintes comentários:

“Não. Não havia” Zilda.

“Nada, nada. A única coisa que tinha hábito de escrita era a questão do meu padraço que escrevia pros parentes dele e vice-versa, chegava carta..... quando ele recebia carta, ele passava aquela carta pra todos os filhos lerem também, então o único hábito mesmo que eu tenho recordação era dele... Então a gente lia a carta da avó, em que a avó mandava beijo pra todos os netos, e aí ele colocava pra gente estar lendo...Mas ele incentivava, muitas vezes ele incentivava que a gente mandasse uma cartinha junto, né? Eu mandava, nós mandávamos sim, quer dizer escrevia pouquinho, mas a gente escrevia né?” Sueli.

“A única coisa que minha mãe lia de vez em quando era a Bíblia. Os livros que a gente tinha em casa eram livros didáticos, nunca um livro de leitura... Isso a minha mãe fazia. Ela sempre deixava bilhetes, recados” Elisângela.

“Não. Não era uma coisa que fazia parte do nosso cotidiano. O meu pai mesmo não tinha tempo de sentar com a gente... ele mal assinava o nome dele. A gente escrevia num papelzinho e ele copiava”. Maria Aparecida.

“Minha mãe comprou uma coleção de livros de pesquisa e dicionários quando a gente começou a estudar. Ela preferia que a gente pesquisasse em casa, não queria que a gente fosse fazer trabalhos na biblioteca. Ela era muito protetora.

Eu perguntava: “- Mãe, o que significa isto?” Ela dizia que no livro a gente encontrava a resposta. Ela nunca dava a resposta pronta. Ela queria que a gente aprendesse a pesquisar. Foi isso que criou o meu hábito de leitura.

Tinha muitos livros em casa.. Minha mãe comprou uma coleção inteira e por ela ser professora ela também precisava para pesquisar. Eu passava horas lendo. Eu fui percebendo que tudo o que eu queria saber estava no livro. Eu apanhei muito por causa disso porque eu esquecia panela no fogo, às vezes eles me perguntavam alguma coisa e eu não ouvia. Eu sou muito de imaginar, eu gostava muito de imaginar a cena daquilo que eu lia. Eu levava uns tapas por não responder quando alguém me chamava.

Engraçado... até hoje a minha mãe diz que não sabe porque eu gosto tanto de ler. Mas foi ela quem sempre me incentivou! Toda vez que ela estava dentro de casa, ela estava lendo!

Eu sempre disse que queria ser professora e uma coisa que marcou muito era essa coisa da leitura” Luciana.

“Olha, hábitos assim de leitura só foi adquirida depois que nós fomos alfabetizados, porque minha mãe era uma pessoa analfabeta, ela não sabia ler, mas ela tinha muito entendimento em relação a dinheiro e “a saber” as coisas.Com cinqüenta e seis anos, ela falou que ia se aposentar com sessenta anos, e ela falava assim que ela não ia receber a aposentadoria dela e pôr a digital dela, que ela queria assinar (risos) o documento dela, tanto que a profissional dela, quando ela trabalhava , tinha a digital e ela não gostava o RG também, aí depois ela estudou até aqui na associação. Quando tinha alfabetização de adultos, ela fez aqui.Meu padrasto, ele escrevia muito bem. Ah.Tinha uma caligrafia muito boa, ele gostava de poesia, ele fazia poesias...Ele incentivava a gente a ler e gostar de músicas, e gostava...” Maria Aucione.

“Já tinha esse hábito em casa com a minha mãe e depois quando eu entrei para a 1ª série também. A escola que eu estudei, Ademar de Barros, tinha uma sala de leitura com ambiente super agradável

Já tinha esse hábito em casa com a minha mãe e depois quando eu entrei para a 1ª série também. A escola que eu estudei, Ademar de Barros, tinha uma sala de leitura com ambiente super agradável... Estava dentro do nosso cronograma ter de 2 a 3 vezes por semana um momento de leitura, havia o tempo de uma hora de leitura e podia pegar livro emprestado. Desde a 1ª até a 8ª série eu sempre tive contato...ela tinha o hábito de contar histórias, histórias da família também; minhas irmãs também contavam histórias. Às vezes eles pegavam livros também e faziam leituras, só que como eles eram bem mais velhos que eu, muitas vezes não havia muita compreensão, porque eles eram bem mais avançados.

A gente teve muitos livros em casa. Minha mãe comprava sempre coleções que “passavam” de porta em porta. Comprava para a gente pesquisar, para tudo. Aí meu

irmão também, um dos mais velhos, começou a trabalhar numa empresa de livros. Ele trazia muitos livros para casa e ele está nesta firma até hoje.. A estante era cheia de livros. Minha mãe comprava muito desses vendedores de porta. Ela tinha essa preocupação de a gente poder pesquisar em casa e não precisar ficar saindo. A gente usava como desculpa que ia para casa de colegas para fazer pesquisa e ela não queria, então a gente fazia tudo em casa... Bilhetes, cartas, cartões de Natal, sempre teve. Cartas de um irmão para o outro, de mãe para filha, de filha para mãe. A gente escrevia cartas mesmo estando juntos. Os presentes eram trocados e a gente trocava bilhetes. Não importava a idade. A minha mãe tem cartões meus de quando eu tinha 7, 8 anos. Meu pai tinha o hábito de leitura de jornais. Isso não faltava em casa. Ele todos os dias chegava com o jornal debaixo do braço. Ele sabia de tudo. Ele assistia muito o jornal e eu ficava curiosa que uma pessoa com pouco estudo sabia de tudo como ele” Adriana.

“O meu pai tinha essa questão do cordel, ele lia, ele recebia... e gostava de falar muito do cordel depois, de declamar, e isso sempre me encheu os olhos, sempre gostei muito de ouvir, de ver ele falando. Acho que isso que me despertou para a leitura... eu sempre gostava de sentar e escutar também... tinha as histórias que ele contava, que meu avô contou... e minha mãe também contava as histórias clássicas como Os 3 porquinhos, Cinderela, e ela fazia sempre um paralelo com as questões de valores..... minhas irmãs não gostavam tanto de ler, até hoje,.... eu gosto muito... de uma forma diferente... me encantava e gostava de imaginar... me permitia isso...por isso que... tinha que ter um acervo... pra mim já não foi necessário, lembro que sentava e escutava... eu imaginava me colocar em outro lugar, meu pai contava muito a história de Lampião e Maria Bonita, foram umas coisas que ficaram, depois quando eu comecei a trabalhar com quatorze anos, minha mãe permitia que comprasse livros, tem que trabalhar para pagar, mas se você quer pode comprar livros, de lá para cá fui comprando, pegando livros na biblioteca... Da minha mãe... gostávamos de televisão, ver novela... de que era legal saber o que estava acontecendo lá fora, e ela deu a idéia de assinar o jornal. Eu era a primeira que mexia no jornal. A assinatura não foi para ele ou para outra irmã, foi para mim, era o Jornal da Tarde. Eu tinha de nove para dez anos e para mim foi legal. E revistas e gibi ela sempre permitia comprar” Margareth

Constatamos que dentre as entrevistadas cinco delas afirmaram que os hábitos de leitura e ou escrita no ambiente familiar eram pouco significativos, o que nos permite pensar que estejam relacionados à “carência cultural” familiar devido ao baixo nível de escolarização dos pais. Apenas duas entrevistadas nos responderam serem freqüentes

tais hábitos no meio familiar, além do constante incentivo ao exercício destas práticas no dia-a-dia, devido à atuação de suas mães como professoras.

Por outro lado, esta idéia se contradiz pelo depoimento da educadora Margareth, onde por “razões do improvável” (Lahire,1997), apesar de os progenitores possuírem um nível básico de escolarização (4ª série do ensino fundamental ou antigo curso primário) desenvolveram junto aos filhos hábitos de leitura e escrita de forma claramente intencional e sistematizada.

Desta forma, ao mesmo tempo em que devemos considerar o incentivo às práticas da leitura e escrita como uma importante postura educacional que merece ser “aprendida”, não podemos veiculá-la de forma determinista ao nível de escolarização dos educadores familiares ou à herança cultural familiar apreendida. Com relação aos hábitos culturais e de lazer, as educadoras de um modo geral apresentaram em seus relatos o acesso restrito aos pólos culturais e de lazer durante a infância, sendo esta prática mais valorizada através festas religiosas locais:

“Olha, cidade do interior bem no interiorzão da Bahia, as festas são festas religiosas, né? Então, quando tem a festa da cidade, aí tinha nossas festas, aí que a gente se divertia, o povo baiano é muito festeiro. Carnaval nem se fala. (risos)...O carnaval você começa a adoçar o carnaval...”

O baiano já tá fazendo uma festa hoje pensando na de amanhã né?

É, e a festa também é muito rica, além do carnaval que faz em Salvador, na cidade do interior é São João. É Santo Antônio, São Pedro e São João... É muito forte isso em todo o nordeste...” Maria Aucione.

“... Muito cinema. Na época do Mazaroppi minha mãe fazia questão que a gente fosse assistir. Era assim, cinema a gente tinha que ir de qualquer jeito. Ela juntava os filhos, os netos, os vizinhos que as mães não tinham condições de levar por falta de tempo ou de dinheiro mesmo...No Playcenter... muitas vezes! Eu lembro que com 6 ou 7 anos eu freqüentei direto. Quase a cada 15 dias. Eu passei bastante lá. E também no centro de São Paulo, que eu adoro. Acho muito interessante, tem uma história bacana... Ah, o Mercado Municipal... eu adorava ir lá, e hoje em dia está reformado. E ali, o Pátio do Colégio, a Praça da República, a gente ia almoçar lá e passear. Tinha aquela feira... Teatro não me lembro. Principalmente na escola. O que a minha mãe não podia levar ela

fazia questão de pagar na escola que era para a gente poder participar; teatro, lugares mais assim.” Adriana

“Isso era bem pouco. O lazer era a fazenda, praia. Agora já a cultura... eu fui conhecer cinema com 12 anos; teatro eu fui com 15 anos. Não tinha muito acesso porque lá era uma cidade muito pequena. Agora, nós fazíamos muito teatro na escola. Basicamente era isso. A gente conhecia teatro a partir do que a gente fazia na escola.

Eu comento muito isso com o Guilherme, que quadros de pintores, entender obras de artes, eu fui conhecer tudo isso aqui na Ação. Eu não tive muito acesso a essas coisas. Tinha o Circo, a gente ia muito ao circo e a parquinhos de diversão com roda gigante. Era o nosso lazer” Luciana.

“O lazer, a gente brincava na rua. A gente brincava de vôlei, mas assim... víamos o meu pai, a gente corria para dentro! As nossas brincadeiras eram na rua com os filhos dos vizinhos. Não tinha passeio no shopping, cinema... não existia isso” Maria Aparecida.

“Tinha um lazer, mesmo com dificuldade financeira, mesmo cansada do trabalho durante a semana minha mãe sempre levava a gente para passear. Eu conheci o clube da Ponte Preta, o Clube do Guarani... então ela sempre estava levando a gente para passear. Final de ano era sagrado viajar! A gente sempre viajava e era de trem. Não tinha ônibus, era uma viagem longa, demorada, mas era a melhor parte do ano. Mesmo com dificuldade a minha mãe sempre deixava aquele momento que era sagrado. A gente morava longe e tinha que viajar no final do ano pra passar com a família. Meus tios moravam todos em São Paulo” Elisangela.

“Minha mãe tinha mais... do que meu pai, lembro que uma vez fomos ao teatro, assistir a peça Carmen no teatro Municipal, meu pai brigou muito... minha mãe sempre gostou muito, isso para ela era muito importante... meu primeiro livro, foi muito engraçado, tínhamos os livros corriqueiros, minha mãe sempre contou historinhas à noite, eu gostava do Soldadinho de Chumbo. Engraçado que quando fiz terapia descobri por que gostava tanto dessa história, é por que ele tem uma perna só e ele é apaixonado pela bailarina que também aparece com uma perna só. Todos os dias eu queria escutar essa história, e ela comprou os disquinhos e eu queria aquela história sempre, eu lembro que arranhou e eu queria... Eu lembro quando ela me deu o primeiro livro, foi em 93, Nelson Mandela A luta é minha vida, coisa assim, foi o livro mais forte que eu li, acho que eu tinha 9 para 10 anos, foi assim que passou a coisa da 3ª série, foi um livro que gostei muito, queria saber sobre esse cara, quem era ... preocupação... de raça e cor... as pessoas com isso, tentei ter essa preocupação também” Margareth.

Em relação ao acompanhamento escolar realizado pelos familiares as entrevistadas trouxeram os seguintes relatos:

“Era minha mãe. O meu pai não. Ele acompanhava mais em casa. A gente ficava com medo da reação, de ele nos bater. Mas não, ele não batia, só conversava. Os meus irmãos apanhavam, mas era por outros motivos, nada ligado aos estudos. Era mais na conversa mesmo, no sentido de conscientizar a importância que ia fazer...A minha mãe sempre falava que estudar e ter uma profissão era importante...’Olha o estudo é super importante para você conseguir suas coisa’... O meu pai também! Ele sempre falou que tinha que ir para a escola. ‘Não queira ser assim igual ao pai, o pai é sem estudo’. Minha mãe até tentou voltar para terminar tudo, mas por motivo de doença ela não pôde. Mas ela valoriza até hoje. Até hoje meus pais se sentem super orgulhosos de eu e a outra irmã termos feito curso superior. Eles estão sempre incentivando...Eu não tinha problema de falta, de cabular. Mas de nota... eu nunca fui uma ótima aluna. Sempre procurava tirar na média. – Já (tirei nota baixa)... Minha mãe conversou muito comigo! Era muita decepção para eles... e a decepção deles era transparente. Aí perguntavam: O que te falta? Você faz alguma coisa, você trabalha, o que está te atrapalhando de ser melhor? Você está sendo explorada, está trabalhando demais? Então tinha essa cobrança. Ela queria saber, se fosse alguma coisa que estivesse atrapalhando ela queria resolver. A prioridade era estudar e se a gente não estava conseguindo, ela queria saber o motivo. Ela nunca era tão rígida, mas ela fazia cobranças que nos fazia refletir...”
Adriana.

“Quem acompanhava era eu...A própria escola entendia a nossa situação, eles conheciam o nosso histórico. Então quando eu ficava muito sem graça eu pedia para uma tia...Quando a minha tia não podia ir buscar minhas notas eu pedia para o meu irmão mais velho. Mas as outras, quem ia era eu” Maria Aparecida.

“Ela acompanhava, ela era super presente. Ela dizia para as professoras que elas tinham que dizer como eu estava indo porque ela não entendia. Todas as vezes que foi chamada ela ia e aplicava os corretivos que fossem necessários. Ela atendia às reuniões e tudo que fosse necessário ela ia. Acompanhava. Eu lembro que quando eu comecei a ter nota na escola da cidade, antes na escola rural não existia, ela perguntava se a nota era boa ou ruim. Ela perguntou para a professora, ela era muito desconfiada” Zilda.

“Não. Só cobravam resultado, no caso, passou... Porque antigamente era assim: passou? Passou. Não passou? Amém. Tinha que ter notas boas e... E se não tivesse notas boas? Olha, nós tínhamos medo, porque era prometido apanhar mesmo. Meu padrasto, a gente, todo mundo morria de medo do meu padrasto. Eu do meu padrasto e meus irmãos do pai deles, né? (risos)... Batia, ele achava que não tinha que negociar com filho pra passar de ano, que é obrigação da gente, que a gente estava só pra aquilo, só pra aquilo pra ele, né? Porque eu trabalhava em casa também. Controle de frequência na escola, esse controle tinha no sentido assim, ele mandava a gente pra escola, então como a gente sabia a educação que tinha em casa, a gente não vacilava, cabular aula, essas coisas a gente nem ouvia falar. (risos) Ficava fora completamente de cogitação a questão da gente não ir à escola, ta louco, ia apanhar até” Sueli.

“Olha, não tinha acompanhamento escolar porque minha mãe era analfabeta, mas... toda a vez que chegava, como minha mãe não sabia ler, ela ia olhar quantas folhas nós escrevemos na escola, tanto eu quanto meus irmãos, primeiro foi eu, né?... Aí ela olhava se tinha escrita e se tinha alguma coisa assim, letras depois a linha estava incompleta, se a gente tinha que fazer lição de casa ela, ela sabia... Ela percebia que... Ela tinha noção de espaço e ela cobrava da gente... Ela que fazia, ela cobrava, ela ia nas reuniões da escola, e ela nos cobrava porque ela falava assim que ela não queria que nós fôssemos igual a ela porque ela não teve oportunidade de estudar” Maria Aucione.

“... Minha avó era semi-analfabeta. Ela falava: agora ta na hora de vocês estudarem e fazer a lição.... Quando minha mãe chegava ela conferia os cadernos, se tinha alguma coisa errada tínhamos que corrigir. Minha mãe que ia às reuniões... Ela acompanhava muito, cobrava muito da gente. Não admitia que a gente tirasse notas ruins. Inclusive porque a gente era filho de professora.... Por eu ser filha de professora eu tinha muita dificuldade, tinha muita cobrança. Eu era cobrada constantemente tanto pela minha mãe quanto pelos colegas. Eu falava: Eu sou filha de professora mas eu não sou professora! Eu ficava muito mal quando tirava nota baixa” Luciana.

“Era minha mãe, ela que ia e fazia questão mesmo de ir às reuniões, acompanhava as lições de casa minhas e da Magnólia... Até hoje minha mãe é sossegada para dar uma bronca, chamar atenção, a Magnólia já era mais brava, tinha que chegar da escola e já fazer a lição, quando não queria fazer ela que brigava...” Margareth.

Como percebemos, apenas no depoimento de Maria Aparecida não acontecia o acompanhamento escolar pela família, neste caso justificável pelo falecimento da sua mãe e pela conduta de seu pai. Ela mesma é quem cuidava dos acontecimentos relacionados à sua vida escolar e dos seus irmãos. Mesmo assim, a entrevistada comenta a respeito de um acompanhamento eventual de sua tia, quando solicitada.

Dois depoimentos bastante significativos referem-se ao acompanhamento escolar realizado pelos familiares das educadoras Maria Aucione e Zilda. Apesar das limitações da sua mãe que era analfabeta, Maria Aucione tinha um acompanhamento escolar diário realizado pela mesma com vistas ao cumprimento das lições de casa e ao comparecimento às reuniões escolares. No caso de Zilda o acompanhamento era realizado pelo constante diálogo estabelecido por sua mãe com as suas professoras.

O depoimento de Sueli denota um uso exagerado da autoridade familiar no acompanhamento escolar, pela forma coercitiva de controle realizado por seu padrasto, através de constantes ameaças no caso de insucesso escolar.

Excetuado estes casos, notamos um grande investimento no acompanhamento escolar das demais educadoras, realizado em alguns casos por mais de uma pessoa como, por exemplo, a avó e a mãe ou pela mãe e irmã mais velha.

Notamos que em todos os casos a tarefa de acompanhamento escolar era realizada pela figura da mãe, reforçando mais uma vez a prática cultural de que a atribuição de cuidar da educação dos filhos seja uma tarefa essencialmente feminina.

4.4 Relatos significativos sobre a identidade escolar

A respeito do processo de escolarização das entrevistadas podemos perceber a predominância de frequência às escolas públicas durante o ensino fundamental e médio e a realização do ensino superior em escolas particulares. Apenas uma das entrevistadas cursou escola particular no ensino fundamental.

Duas entrevistas ainda estão cursando o ensino superior e dentre aquelas que já concluíram apenas uma está dando continuidade aos estudos com um curso de especialização em língua estrangeira. Todas que concluíram o ensino superior responderam que pretendem voltar a estudar e realizar um outro curso em áreas diversas como de Artes, Educação Física e História.

Grande parte das entrevistadas tem boas lembranças em relação à escola. Apenas em três situações a passagem pela escola não traz recordações agradáveis e estão intimamente ligadas ao processo de adaptação de moradia em um novo Estado ou às questões relacionadas ao preconceito.

Mesmo nestas três situações as entrevistadas demonstraram ter superado as dificuldades iniciais da vida estudantil.

Os depoimentos trazem informações referentes à qualidade do ensino, que apesar ser considerado “rígido” era, segundo elas, “forte” conseguindo contemplar de forma satisfatória o aprendizado e os hábitos de estudo. Muitas educadoras estabeleceram relações entre o “gostar” ou “não gostar” da escola na infância, às aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais por ela proporcionada (condições de estrutura física, conteúdos, professores com os quais tinham uma maior ou menor afinidade):

“Olha, eu acho assim uma escola maravilhosa, eu tenho uma lembrança tão boa até hoje, eu vejo hoje a escola que eu estudei uma escola particular. Hoje, no nível de uma escola particular. Quando eu vejo as crianças falando hoje do comportamento dos professores, comportamento deles dentro de sala de aula, eu fico assustada, agora, não acontece isso só em escola pública, em escola particular também acontece, muitas coisas que às vezes a gente fica admirada. Mas, a questão de estudo, de conteúdo mesmo, eu sou grata pelo primário que eu tive. Todos os meus professores foram muito dedicados, eu acho assim, aquele método tradicional, né? Tipo assim, se não fizer direito, vai fazer tantas vezes, se você não fizer a letra a, você vai fazer dez. Mas eu acho que, contudo, funcionou. Hoje eu já não tenho essa visão, de que esse é o método melhor pra se trabalhar, mas do jeito que a escola está indo, eu fico pensando... Será que se não pegar mais firme nessas crianças não vai avançar? Eu adorava essa escola, eu adorava, sempre gostei. Eu acho assim, como eu acho que eu não saía pra lugar nenhum, então ali era tudo pra mim, né?” Sueli.

“Eu gostava muito de ler, quando era o dia da leitura eu gostava muito. Eu também gostava de escrever, pra mim essas duas coisas estavam interligadas. Mas a parte que eu mais gostava eram as lições. O recreio era muito pouco. A gente perdia muito tempo na fila pra pegar o lanche. Eu geralmente levava um gibi dentro da bolsa e aproveitava pra ler um pouco.

Tinha uma coisa que eu não gostava que era o desenho. Sexta-feira que era dia de “artes” eu já ia nervosa, porque eu achava que eu não sabia desenhar. Quando a professora passava pouca lição eu já achava que não tava bom. Eu gostava muito dessa parte, ler e escrever” Luciana.

“Olha, primeiro porque eu não fiz a pré-escola, quando eu fui pegar no lápis eu fiquei assustada né? Aí eu estudei numa escola que ficava ali perto, na Nossa Senhora do Sabará, eu lembro, ninguém lembra da escola, mas eu lembro até hoje, ali depois do Shopping Marajoara, era uma escola de madeira e eu fiquei poucos meses ali e o que marcou muito é que naquela época eles davam a vacina, a BCG e eles deram a vacina na minha perna e aquilo me afetou, que eu fiquei muitos meses sem ir na escola porque, aquilo infeccionou e teve uma reação horrível, me dava íngua, sabe? E eu chorava muito, eu tinha chegado a pouco tempo aqui em São Paulo, longe da minha avó e só com a minha mãe, minha mãe, minha mãe também não sabia muita coisa né? Aí eu chorei muito, isso me marcou muito, por isso que eu não esqueço da escola, depois quando eu fui pra escola Lineu Prestes, eu fiquei da primeira à quarta série lá... A professora passava a lição, mas a gente tinha medo da professora, porque a professora brigava com a gente quando a gente não acertava fazer a lição. Certo. E era uma escola que ficava longe de onde eu morava, mas minha mãe sempre me fazia ir. E quando a gente chegou aqui em São Paulo, minha mãe foi trabalhar e eu tinha que ir sozinha...Ah, eu lembro que era uma escola de madeira, o assoalho assim era meio suspenso do chão e tinha aquelas madeiras assim que quando a gente pisava fazia barulho né? Mas dava, eu tinha uma raiva que a gente pisava fazia “tum” e não tinha merenda, não tinha nada, era uma escola que tinha duas salas de aulas só. Pequena... Pequena” Aucione.

“São boas. As escolas eram bem estruturadas. A direção da escola era muito boa e o ensino muito forte. Tanto que mesmo eu indo para o segundo ano, eu tive uma dificuldade de acompanhar por conta da primeira escola. Os professores tinham uma paciência muito grande. Eles entravam naquilo que nós falamos hoje de “regionalizar”. Entendiam as minhas dificuldades por conta da família e de onde eu vim. Minha professora trabalhou mais o conhecimento, o que eu conseguia. Ao longo do ano ela foi trabalhando as dificuldades de linguagem. Acho que era o conhecimento. Queria aprender cada coisa nova, as novidades eram grandes. Até hoje a questão das novidades me pegam muito. Talvez no hábito de leitura ainda pegue” Zilda.

“As escolas que eu estudei eram muito organizadas e limpas. Tinha também gincanas, tinha o hino nacional que eu achava bonito, jurar a bandeira... Eu estudei numa escola que era muito legal. Tinha uma quadra que era no meio e a escola cercava ela. A estrutura física dela era muito legal, muito interessante. E eram limpas. Tinha laboratório de ciências, eu achava muito legal poder participar daquilo. Tinha também um piano... algumas coisas que tinha na escola antes e eu acho que perdeu-se um pouco. Quanto à estrutura, ela tinha um bom funcionamento. Eu gostava muito de estudar, gostava muito de ir para a escola... Bem mais de ir para a escola do que de estudar. Mas até o primário eu sempre tirei notas boas, sempre me destacava. Eu gostava muito de ir para a escola por causa dessa coisa de vínculo, de fazer amizade. Eu gostava de aprender, nunca fui muito de pegar e estudar, mas eu ia para a escola para aprender. Agora estudar muito, não. Eu gostava de Educação Física, sempre gostei de esportes, sempre me destaquei” Elisangela.

“Ah, pra mim era excelente. Eu estudei desde o pré numa escola pública, era uma EMEI. Era a Escola Ademar de Barros, no Parque Ipê. Depois construíram uma escola do lado, de alvenaria, e aí transportou a escola que era de madeira. Essa ficou sendo uma EMEI... Era excelente também, tinha professoras boas, a gente tinha o hábito de leitura, sempre tinha estantezinha de livrinhos. Tinha um tempinho, podia pegar livros, levar para casa...

Aí depois fui para a escola Ademar de Barros, que era desde a 1ª a 8ª série. Era excelente a estrutura. É bem ao lado de uma favela e mesmo assim a escola pelo contrário, eu acho que mais a escola influenciou o bairro do que o bairro influenciou a escola. Era muito boa a relação com a comunidade. Até hoje é uma escola muito boa, a mais procurada do bairro... Sempre gostei. Não me lembro de não querer ir para a escola. Acho que só pra gente entrar no pré que é dolorido. Eu me lembro que no primeiro dia eu fiquei tentando me fazer de forte para a minha mãe, pra não chorar, porque eu achava que ela ia me largar lá e não ia me buscar mais” Adriana.

“No começo eu não gostava. porque... as crianças tinham uma brincadeira que eles falavam: “Já chegou a sem mãe!” Aquilo me matava. Foi muito marcante.. As duas professoras (1ª e 2ª série) eram muito rígidas, isso me bloqueou um pouco. Eu passei a gostar mesmo foi da 3ª série em diante. Essa professora acompanhou mesmo, ela tinha um lado afetivo... Eu gostava mais de Língua Portuguesa. A gente lia, a gente brincava. Eu tinha a oportunidade que eu não tinha em casa... Aí eu aprendi a perceber a minha necessidade. Só que a hora que eu tive que escolher eu optei pela necessidade material e

não a formação como ser humano” Maria Aparecida.

“A história que me marcou. Na terceira série tive uma professora preconceituosa e eu sofri o ano todo, sempre era a última da fila. Chegou um dia que não queria ir mais na escola...”Margareth.

Sobre os professores, as disciplinas ou outros agentes escolares que marcaram destacamos como significativos os seguintes depoimentos:

“Olha, a quarta série me marcou muito. A Dona Augusta é uma professora assim, não sei, ela me marcou em pontos bons, ela era muito organizada, ela era muito assim, ela entrava em sala de aula, ela já tinha planejado a aula, eu lembro perfeitamente disso. Então ela não perdia tempo em sala, sabe rápida. E ela cobrava muito, toda semana ela fazia que nem uma avaliação pra saber se você estava desempenhando bem ou não e uma das coisas que eu achava muito bom que ela fazia assim, ela terminava um ponto, ela te dava uma avaliação, ela te dava outro ponto, ela te dava uma avaliação em seguida, então estava muito fresco na nossa mente, então eu acho que, ajudou a gente assim a crescer na série que ela atuou com a gente. Eu acho que ajudou muito, difícil hoje você dar três, quatro temas, depois você vai fazer uma avaliação com a criança e... Não fica tão nítido pra criança né? A criança tem uma certa dificuldade, eu mesma tenho na faculdade às vezes que tem três, quatro, cinco matérias, pra fazer prova eu fico meia perdida” Sueli.

“Tinha uma professora, a Aída, que eu tive muito contato com ela. Ela foi minha professora da 3ª a 4ª série. Ela tirava muito as minhas dúvidas, eu sentava bem perto dela, não precisava nem falar alto.

Até hoje quando eu vou lá na Bahia eu tenho que ir na casa da “tia” Aída... A minha primeira professora também está viva, é a tia Ceci, ta bem velhinha já. Mas ela não marcou tanto. Com ela eu tive um episódio que eu achei que ela foi muito injusta comigo. Ela me marcou negativamente. Foi um episódio com um guarda-chuva que eu esqueci na escola e ela não soube lidar com a situação. Eu falei que era meu e a outra menina falou que era dela. Ao invés de ela chamar os pais pra saber, ela perguntou para mim e para a menina. Eu falei: “é meu, minha mãe até costurou aqui!”. E ela pegou dois papéis e sorteou. Saiu o nome da outra menina e ela levou o guarda-chuva. Aquilo pra mim foi horrível. Eu fui até a casa da menina, a mãe dela não quis me devolver o guarda-chuva. Bateu a porta na minha cara. - A Vânia porque ela acreditava muito em mim. Ela me

valorizava, me incentivava muito. Eu gostava muito de falar e fazer perguntas, queria responder a tudo e sempre colocava meu ponto de vista. Ela me valorizava.

O Gilmar, pela paixão que ele tinha por História do Brasil. Uma das coisas que me suscitou essa vontade de fazer História foi esse professor. Ele falava com muita vontade. Eu achava o máximo a paixão que ele falava da política, essa coisa de contar a verdade do que acontecia no Brasil. Isso me fez vibrar. Eu gostava muito do jeito inovador que ele dava aula” Luciana.

“Nossa! Um anjo na minha vida. Além da professora eu acredito que ela era uma educadora social. Ela me pegou junto com ela, eu tinha parte na vida dela. Ela me levava para a casa dela, passava lição para mim. Dava um atendimento diferenciado. Ela entendia muito aquela linguagem diferenciada que eu tinha, as dificuldades de concordância... e é uma dificuldade que eu ainda sinto. Ela conseguiu que no final do ano eu chegasse no terceiro lugar da sala dela.

Na verdade a gente fazia uma troca, ela me dava 1 hora de aula particular e eu ajudava 2 horas cuidando dos filhos dela, para ela cuidar da casa dela... Essa foi a primeira professora na escola da cidade. Ela levou até a 4ª série. Marcou mesmo porque ela pegou a 2ª, 3ª e 4ª série.

No ginásio eu peguei alguns professores bons e outros muito ruins... Tinha a Dona Maria...Ruim. Ela tinha devia ter uma imensa facilidade com o português, e eu como sempre, com a minha dificuldade de linguagem... E eu tinha dificuldade em linguagem, não, era gramática, gramática a outra professora tinha me deixado ótima, mas mesmo assim não corrigia os meus hábitos familiares.

Uma outra coisa que foi muito difícil é que eu não conhecia nada de fora da minha cidade, e eles adotavam livros que falavam de Brasília. Inclusive eu não gosto muito daquele escritor do Sítio do Pica Pau Amarelo, Monteiro Lobato, por causa dos livros que eles adotavam. Tinha “Emília no País das Maravilhas”, “Emília no País da Gramática” e eu lá sabia que país era esse? E nas redações eles mandavam escrever “como você se vê em outro país”. Eu que nunca tinha saído da minha cidadezinha... Ela aplicava isso e não trabalhava o imaginário. Eu sempre brinquei com o imaginário lá na roça, mas no estudo eu achava que a coisa tinha que ser real, então eu não conseguia transportar esse imaginário para a minha escrita. Foi muito difícil o primeiro ano no ginásio... mas o professor de inglês que era o médico da cidade também marcou pelas piadas que ele fazia em classe. A professora de História marcou muito pela falta de conhecimento. A gente não conseguia acompanhar porque ela passava o resumo do livro para a gente copiar e era só isso. Eu não tinha livro, então tinha dificuldade, mas não

era só o meu caso, eram todos os alunos que acabaram fazendo abaixo assinado para tirar a professora porque ela não tinha o conhecimento sobre a matéria que ela estava dando. Marcou porque a sala toda levou suspensão de três dias porque alguém escreveu na lousa "A professora fulana de tal não sabe nada". Aí o diretor queria saber quem tinha sido... mas ninguém ia falar, porque ela não sabia nada mesmo.

As outras professoras não marcaram muito. Matemática eu não tinha problema. Português eu fiquei travada até hoje em concordância e formação de frases. A gramática eu tiro de letra, mas travou aí” Zilda.

“Eu lembro que tinha uma professora na 4º série que obrigava a gente a ler. Todo dia tirava um momento para a leitura, tinha que ler independente de estar gostando ou não. Era daquela série vaga-lume. Também eu lembro que no ginásio eu não gostava muito de ler porque tinha que fazer resumo, aquele questionário que tinha no livro, e depois tinha que fazer a prova do livro. Aquilo pra mim era... eu odiava. Eu não gostava de algumas matérias, Geografia, História...Eu tinha uma professora de matemática que pegava bastante no pé, na 7ª série. Eu tive uma professora que me deu uma suspensão porque eu tava brincando na sala e ela disse: "Eu vou te dar um ponto negativo porque você está bagunçando", e eu balancei o ombro pra ela, então marcou muito. Até hoje ela é diretora aqui na escola. Lembro de um professor de Educação Física também, ele não era meu professor mas ele brincava com os alunos” Elisângela.

“Dona Lazária da 2ª série, porque ela punha todo mundo de castigo em cima do milho. Como doía!... Porque era a índole dela. Foi a maneira que ela encontrou de castigar. Desrespeitar o professor aquela época, jamais! Ela marcou por conta disso...Dependendo do que a gente aprontava no dia. Meia hora, 40 minutos, 15 minutos... Nossa, como nós agradecemos à Deus quando acabou o ano! Ela gostava da gente do jeito dela, mas eu não gostava dos castigos. Ela castigava com frequência...A Dona Janice, que era professora de música...Acho que a música naquele momento teve um papel positivo na minha vida. Ela trabalhava com músicas corriqueiras, só que ela tocava no violão. Como eu não tinha nada daquilo, me encantou. E a maneira como ela falava com a gente, muito tranqüila. Ela era alta, bonita... não que fosse uma pessoa exuberante, mas a maneira como ela lidava eu achava bonita. Todo mundo gostava dela. Uma outra que marcou foi a Dona Marilires, eu peguei ela até a 5ª série... A Dona Marilires fazia eu pular o portão da escola e ir ao cartório pra ela... a maneira como ela tratava a gente. A confiança que ela passava. A gente tinha abertura de perguntar e ela tinha paciência para explicar. Os professores que mais marcaram são os da infância mesmo, porque já do ginásio foi um ou outro...Tinha uma professora que eu não gostava.

Ela dava OSPB, a Dna Maria Odete. Eu não conseguia entender o que ela falava, por mais que eu perguntasse, eu não entendia. Ela ficava num canto sentadinha na mesa dela. Eu acho que era isso, aquela coisa do professor tradicional que fica num patamar superior? Eu acho que era isso. Ela era tranqüila...” Maria Aparecida

“Se teve no sentido negativo eu acho que eu apaguei, eu deletei... Eu não consigo me lembrar. Eu me lembro muito claramente da minha professora do pré...Eu lembro que era a tia Gracinha, ela era muito boazinha com a gente. Ela dava bastante livros para a gente ler, fazia atividades lá fora... Ela tratava a gente muito bem. Ela não expunha alunos e tinha professores que faziam isso. Eu tinha medo de ficar de castigo lá fora, e eles faziam isso. Como a escola era de madeira e do lado de fora era tudo barro, elas colocavam as crianças para fora... e eu morria de medo que fizessem isso comigo. Tinha uma professora que pegava muito no meu pé, de matemática. Eu nunca fui muito boa em matemática, mas sempre tinha que tirar nota na média. Sempre ficava de recuperação, tinha que me esforçar muito. Acho que se tornou um peso maior porque eu tinha colocado na minha cabeça que eu não gostava. Depois eu tive que começar a mudar esse meu conceito. “Eu não gosto mas eu preciso aprender.” Porque antes era : não gosto e pronto. Essa professora Maria Helena era muito rígida.

Ela era rígida, a gente tinha que aprender. Ela cobrava. Eu aprendi muito com ela neste sentido. “Olha, você vai precisar, vai te fazer falta!” A maioria dos alunos não gostava dela porque ela tinha uma postura rígida mesmo... então a gente achava que era por mal, mas não era. Ela queria que a gente aprendesse.

E tem outra professora, de História. Tive aula com ela desde a 5ª até a 8ª série, e ela foi excelente professora. Eu gosto de História até hoje por causa dela e há pouco tempo eu tive oportunidade de falar isso para ela. Ela mora aqui do lado da Ação Comunitária. Ah, até o meu professor Paiva, também do Kennedy, ele mora aqui em frente a Ação também. Então você acaba revendo e depois percebe as preferências que teve e vai entendendo muita coisa.

Até hoje eu gosto de História por causa dessa professora Maria do Carmo. Ela foi uma referência positiva” Adriana.

“A história que me marcou. Na terceira série tive uma professora preconceituosa e eu sofri o ano todo sempre era a última da fila. Chegou um dia que não queria ir mais na escola. Não devo xingar minha colega na verdade eles que me xingavam... tinha uma personagem na novela acho que chamava Perpétua. Minha mãe foi na diretora foi em setembro. Eu e essa colega. Eu gostava de um menino e a professora sabia disso

Ela fez um casamento desse menino com a Silvana, foi mais pra me ferir...a professora...no ano seguinte fui à psicóloga... não queria voltar pra escola.

Tinha sempre uma coisinha que ela fazia pra me deixar triste, tinha nota vermelha e ela escrevia colou, eu não colava, sempre tinha uma coisinha pra desestimular que ela fazia. Na minha fileira ninguém sentava só eu e a Vanessa.

Pra se ter uma idéia como é que foi a estrutura da minha mãe que me ajudou muito a superar tudo isso, por que a outra colega Vanessa continuou na escola e quando estava no primeiro ano do magistério descobri que ela se matou. Ela é uma criança que ela tinha, E a carta quando surgiu, ela tinha deixado uma carta. Pra ela que foi tão difícil por ser preta e ser normal, a filha dela contraiu o vírus da AIDS, isso foi em 94 e ela se matou e matou a criança, e ela deixou isso escrito, que pra ela que era normal e era preta foi difícil, imagina a filha dela preta e com AIDS como seria.

Tanto é que depois no primeiro ano do magistério eu procurei uma psicóloga pra ver se eu queria fazer o magistério por mim; por que eu gostava muito de moda, falava que queria fazer moda, ser estilista ou queria fazer por isso que eu passei. Para que quero fazer o magistério? Pra fazer o mesmo que fizeram comigo? Descobri que na verdade não era...” Margareth.

“Ah eu tive uma professora que marcou minha vida foi na época que eu estava aprendendo a ler e a escrever e ela marcou muito na minha vida, eu me lembro até hoje, eu tenho foto dela... Porque ela era paciente, se a gente errava, ela chegava com o maior carinho, e explicava direito: -“ Não, a gente apaga, nós vamos fazer de novo até você saber”. E tinha aquela época que você não conseguia fazer porque suas mãos era dura, ela pegava na mão da gente e falava: “ Tá vendo como é fácil?” Isso aí marcou muito na minha vida. Essa pode-se dizer que foi minha pré-escola...” Maria Aucione.

As marcas deixadas pelos professores apresentam variáveis diversas. Em alguns depoimentos é enfatizada a maneira de atuação em sala de aula, relacionada à metodologia, em outros a forma de relacionamento com o conteúdo da disciplina ministrada e em outros momentos a própria relação pessoal polarizada estabelecida com o aluno: atendimento geral/individualizado, incentivador/desestimulante, lúdico/sancionador, acolhedor/preconceituoso, tradicional/inovador, etc. Contudo, há em todos os depoimentos um reconhecimento das entrevistadas sobre as influências exercidas pelos professores na constituição de suas identidades pessoais e também profissionais, ora fugindo a estas polarizações ora mantendo-as. Outros agentes

escolares também são considerados como pessoas significativas, tão ou mais do que foram os próprios professores:

“Teve a servente da escola...A de ensino fundamental, Ademar de Barros. A dona Edna cuidava da gente mesmo, pegava no nosso pé. Se via aluno cabulando, pulando o muro ela sempre interferia. Tinha uma postura que na época a gente achava que ela era brava; mas não, era bacana. Eu lembro muito dela. Tem as cozinheiras também que eu não me recordo os nomes, mas eu lembro delas. Elas serviam o lanche e era até um lanche bom. Elas caprichavam para a gente.... Coordenador, diretor, todo mundo conhecia, todo mundo tinha contato e a gente respeitava muito eles. Até hoje eles estão lá na Ademar de Barros... Postura. Eu acho importante, e eles tinham isso. Uma postura de gostar da escola, de representar, de cobrar. Eu acho que a partir do momento que eles tinham uma postura tal, eles cobravam da gente também. A nossa escola não era puxada. Eles iam atrás, iam lá na casa do aluno” Adriana.

“Eu me lembro muito das tias, as serventes...Elas me colocavam na frente de todo mundo para eu pegar o lanche primeiro. E com as minhas irmãs também a postura era a mesma coisa. Eu ia para as reuniões, nunca saía sem comer alguma coisa. Tinha um vínculo afetivo”. Maria Aparecida.

“... Tinha uma servente, elas antigamente chamava servente.Ela chamava Cida, mas a dona Cida era tão brava, tão brava, tão brava, que quando ela aparecia no pátio, todo mundo ficava é... Sentido! Aí você tinha que medir a distância e você tinha que ficar quieta, aí ela fazia cantar o Hino Nacional e rezar o Pai-Nosso aí depois que a gente ia pra sala...Você não entrava sem uniforme... Ah, mas ela parecia que era a diretora, na minha concepção da minha vida, parecia que ela era a diretora porque na hora “Lá vem dona Cida, todo mundo já! Certo. E você ia uniformizada, eu me lembro que o meu uniforme era marrom, saía plissada marrom, é meu sapato era preto, meia branca e a blusa branca. E se você não ia uniformizado, você não entrava.

Então tinha uma rigidez também nessa segunda escola, mas assim...

Era respeito que a gente tinha, não era medo era respeito, porque ela falava assim:

‘ Se vocês não se comportarem, vocês vão ficar de castigo lá na frente’, mas ela não colocava não, todo mundo tinha vergonha de ficar na frente lá, no pátio, aí todo mundo ficava quietinho”. Maria Aucionne.

“Um diretor também, no ensino fundamental marcou muito... Ah, esse diretor, ele assim, ele tinha o hábito de saber quem tinha se destacado naquele mês, quem se sobressaiu com determinada atividade...Então ele tinha... Inclusive, eu tenho até hoje um quadro de honra que eu ganhei dessa época, né? Então ele dava, ele levava a gente pra... ele encaminhava a gente pra diretoria e lá ele parabenizava o aluno, né? E falava porque que ele estava tendo aquela atitude e assinava lá um quadrinho de honra no... e dava pro aluno, eu acho assim que incentivava, não deixava de ser um estímulo pra nós que estávamos começando não é? ... E eu gostava muito disso, eu achava bonito isso dele. .. E ele fez eu, muitas vezes ele fez eu pensar em mim, estar sempre melhor, mesmo que eu não gostava de uma matéria eu tentava buscar, porque eu queria sempre ter méritos, né? Então eu achava isso bom, eu acho que isso também ajuda a estimular a criança... Muito bom, ele me marcou muito, ele tinha muito isso, ele quando ele ia ao recreio assim nos intervalos, ele... Ele era muito querido, o pessoal cercava ele, sabe? E eu tenho essa lembrança boa dele, porque ele não era afastado dos alunos, não é? Ele estava sempre presente, eu achava isso muito bom. Que legal” Sueli.

Uma outra informação relevante refere-se a conclusão dos estudos acadêmicos deste grupo de educadoras que deu-se a partir do ano de 2001, demonstrando um movimento recente de retomada aos bancos escolares²⁰.

A partir da determinação legislativa prevista pela LDB 9394/96, a ONG colocou como exigência à continuidade na função de educadora social a retomada aos estudos, com o objetivo de garantir que todos seus educadores possuíssem como formação mínima a habilitação no curso de magistério ou nível superior.

4.5 Relatos significativos sobre a identidade profissional

Os dados de análise deste tópico remetem-nos à intencionalidade maior desta pesquisa: compreender qual é o impacto do processo de formação em serviço na constituição da identidade pessoal e profissional deste grupo.

²⁰ As emoções e sentimentos relacionados ao processo de mudança na vida pessoal e profissional destes educadores, geradas por tal exigência, são descritas e analisadas cuidadosamente por Sabbag em sua dissertação de mestrado “Identidade de educadoras: emoções e sentimentos relacionados à mudança”(2001). O grupo de educadores sociais pesquisado na época atuava com educação infantil, no Programa Primeiras Letras nesta mesma instituição.

Todas as educadoras entrevistadas atuaram em profissões diversas como nas áreas administrativas, comerciais, de produção ou serviços antes de se tornarem educadoras sociais. Apenas três delas já haviam trabalhado por um curto período como professoras do ensino formal antes de iniciarem as atividades na área sócio-educacional.

Os depoimentos a respeito da escolha pela profissão de educadora social demonstram que não havia uma intencionalidade das mesmas em atuarem na área social. Em apenas um dos casos a atuação foi intencional e em apenas um deles, a “profissão professor” não era algo que fazia parte de um projeto de vida profissional das entrevistadas:

“Olha, eu me vi desempregada, sozinha, depressiva, querendo fazer alguma coisa nem que fosse voluntária. Aí, uma amiga que foi convidada pra trabalhar com a Ação Comunitária, pra ser educadora da Ação Comunitária, pra atuar aqui no Centro de Promoções Humanas, e ela não aceitou, por outros motivos particulares, e ela me convidou pra estar indo no lugar dela...Então, como ela falou prá mim que era pra trabalhar como voluntária e pra trabalhar com crianças carentes, ela já me pegou, Aí eu fui correr atrás...Aí depois eu pequei e fui na Ação Comunitária... Não, minto, primeiro eu falei com a irmã Agnes, aí a moça que conversou com a Solange, que a moça chama-se Solange, né? Que é a Maricy, que era da Ação Comunitária, ela falou com a Maricy e a Maricy ligou pra minha casa, nós marcamos um encontro lá na Ação Comunitária, fiz uma entrevista com ela, fiz teste com ela, aí uns dois dias depois ela me ligou pra minha casa falando que eu tinha condições de ficar trabalhando com o grupo aqui no Centro de Promoções... Aí eu entrei em contato com a irmã, a irmã pegou e já me trouxe pra cá, pra mim conhecer o ambiente, e aí eu comecei trabalhar aqui na Ação, com as crianças...Ótimo, e eu adorei viu? Nossa, gostei muito, depois que eu entrei aqui, me encontrei” Sueli.

“Na verdade não foi bem uma escolha. Na época eu estava desempregada e eu queria exercer a minha profissão. Quando eu vim da Bahia para cá eu havia concluído o magistério, mas não tinha experiência. Eu trabalhei aqui de caixa durante sete meses, mas eu queria trabalhar na minha área. Só que eu não conhecia nada aqui em São Paulo, não sabia como funcionava essa coisa de entrar numa escola e ninguém que eu conhecia sabia me informar.

Então eu comecei a buscar, mas logo em seguida eu fiquei grávida e fui morar com meu marido. Ele falou que eu só iria trabalhar se eu quisesse. Só que eu sentia muita falta.

Quando meu filho fez dois anos eu decidi não ficar mais em casa, eu queria ajudar nas despesas, mas eu queria trabalhar na minha área. Eu comentei isso com o Padre da comunidade católica que eu atuava e ele me ofereceu pra trabalhar como educadora social no projeto que ele tinha na comunidade. Eu falei que não sabia como era e ele disse que eu podia ir aprendendo. Fiz a entrevista com o coordenador e ele disse que eu podia começar.

Era um projeto chamado NICOM. Eu ficava só uma hora e meia com as crianças da faixa etária de 7 a 14 anos. Eram 30 crianças. Eu atuava como professora, eu ensinava Matemática, Português, História, como se fosse uma sala de aula...Então veio a proposta do Núcleo Sócio-Educativo, que hoje chama assim, naquela época era ACJ. Era conveniado com a prefeitura, com a Secretaria de Assistência Social. Aí eu comecei a fazer o trabalho, e eu comecei a gostar. Eu via que era diferenciado. Tinha a oportunidade de ver a criança como um todo, como um indivíduo completo. Isso me fez ver a diferença de entrar na sala de aula como professora formal e como educadora social.

Hoje eu já penso muito se eu quero dar aula de Educação Formal. Porque é muito conteúdo: português, matemática, geografia... e a criança não quer só isso. Não pode ser só isso para a criança.

Mas nessa época eu já entrei assim, precisando trabalhar e aí eu queria que fosse na minha área. E isso já tem 8 anos. Só que até o ano de 2002 eu ainda carregava muito essa coisa de “professor”, porque eu entrei em 97. Mesmo atuando nessa área de educação social. Aí em 2002 a Zilda me apresentou a Ação Comunitária porque ela não ia poder mais ficar com os dois horários e ela me ofereceu pra ficar no seu horário”
Luciana.

“Olha, não foi bem uma escolha, eu entrei... Eu não queria entrar, aí eu fui convidada a entrar, eu achava que eu não era capaz, pra começo de assunto...Eu achava que eu não ia dar conta, a minha área sempre foi outra eu sempre gostei de ser... Eu acho que eu era meio cigana, eu sempre gostei de ser livre, eu não gostava de me prender a nada, entendeu? Assim, na área profissional, gostava de chegar, fazer as coisas, não tinha regra, eu gostava muito de aprender o novo, estar sempre na área de artesanato, sempre fiz cursinhos: “ Ah, tem um cursinho ali” eu ia, na área de artesanato e culinária, sempre foi o que eu gostei de fazer. Aí eu fui convidada, eu entrei meio com medo, eu chequei lá e estava muito assim...

A presidente da organização estava tendo problemas com a merendeira e como ela sabia que eu gostava de cozinhar, ela me pediu para organizar a cozinha, e como eu gostava muito de fazer isso, eu entrei pra organizar a cozinha, fiquei fazendo a merenda, consegui organizar o cardápio e as crianças gostavam muito da minha comida.

Quando chegou no final do ano ela disse que ia me inscrever pra ser agente comunitária, não era educadora social, era agente comunitária e eu aí eu falei que eu não era capaz, então ela disse que eu iria e que se eu não fosse ela ia me arrastar e me levar até lá, então eu perguntei a ela: “E a senhora vai largar o seu trabalho? E ela disse que não servia mais pra fazer aquilo, que não queria mais. Eu fui lá fazer a inscrição com tanta vergonha, eu tremia tanto, a minha letra ficou horrível, eu pensei que não fosse passar. Naquela época era o Ricardo que fazia a entrevista e ele me disse que estava tudo bem e que eu podia começar, e eu comecei.

A minha primeira sala tinha quarenta e cinco alunos, eu quase não dava conta, nós não tínhamos mesa pra dar aula. Aí o pai de um aluno, tinha umas portas aqui na organização e ele fez umas mesas pra nós, tanto que não podia deixar as mesas montadas porque tinha aula de capoeira, não podia deixar nada no salão onde eu dava aula pro Crê-Ser, ele fez uns cavaletes e eu montava e desmontava aquelas três portas todos os dias, todo o material era guardado e eu não dava muita leitura e escrita era mais artesanato que a gente dava naquela época. Aí foi o primeiro ano, no segundo ano eu já tinha duas salas e eu não agüentava tanto aluno e era aluno, aluno, aluno e eu pensava: “Caramba, eu não vou conseguir”. E foi indo, e eu comecei a me empolgar, eu comecei comprar livros... É, eu achava que eu não era capaz de dar aula, eu trabalhava com adultos é diferente de você trabalhar com artesanato dando aula pra adulto do que você trabalhar com criança, é uma área totalmente diferente, eu pensava: “Nossa, esses meninos vão me pisotear vão me deixar lá em baixo”. Eu tinha medo, um medo tão grande, eu tremia tanto que eu... Naquela época, minha coordenadora era a Maricy. Certo. E ela começou me empolgar: ‘Não, Aucione, vamos, as mães também, a gente ajuda...’. Aí eu comecei. Quando foi no segundo ano já não tinha mais insegurança, já comecei a fazer. Aí comecei a comprar livros, tantos livros, comecei a estudar sozinha...” Maria Aucione.

“Não foi exatamente uma escolha, foi uma oportunidade, mas o processo de chegar, desde quando eu estava na escola da Zona Rural, eu dizia para a minha mãe: eu quero estudar porque eu quero ser professora. Não sei de onde veio, mas eu já tinha isso. Tanto que casei, andei, parei e consegui chegar...Quando o meu filho nasceu, fizemos a opção de pelo menos nos primeiros anos de vida acompanhá-lo. O meu marido trabalhava e apesar de ser muito difícil nós superamos porque achávamos que era imprescindível para a vida dele. Quando ele tinha já 6 anos eu comecei a ter tempo livre. Eu queria fazer algo. Mas voltar a estudar? Eu tinha muito medo, eu achava aquela coisa que eu não ia conseguir terminar o ensino médio.

Mas ao acompanhar o meu filho no EMEI, tinha uma pessoa, a diretora da escola, que me convidava muito para estar junto com ela. Ela foi uma das responsáveis. Eu comecei a fazer parte da APM, dos conselhos de escola e eu sempre acompanhava, eu gostava desse meio. Acredito que ela foi me observando então ela começou a me levar para as formações. Fui me envolvendo com o processo da escola. O meu filho deu um pouco de trabalho na escola porque ele não ficava com ninguém, eu tinha que ficar sempre por lá. Uma vez uma professora passou mal, não tinha substituta e a diretora foi levá-la no posto, não tinha ninguém para ficar na sala. Não sei como se resolve isso hoje, mas na época me chamaram porque eu estava na escola esperando o meu filho, eu fui ficar com a sala. Um bando de crianças sozinhas, coitadas, lá vou eu! Fui brincar com as crianças. Quando a diretora voltou a sala estava quieta, ela olhou... ela falou: "Nossa, tá tão bom que eu nem vou entrar aí!" E ficou observando. Todas as vezes que alguém precisava sair, se eu estivesse na escola, eu ficava na escola. Aí começou.

Quando entrou a Erundina com os primeiros projetos na escola, ela disse: "Você vai fazer, você tem jeito." Ela foi na escola, fez minha inscrição e me mandou. Ela me incentivou...Era aquele Projeto Férias ... Quando passou esse trabalho, ela disse: "Zilda, eu vou correr atrás de um trabalho para você, mas eu quero que você volte a estudar. Enquanto você não volta, eu sei que você se encaixa em um trabalho que eu quero fazer nessa comunidade, trazer crianças da rua para dentro da escola. Eu achava que não ia conseguir. Ela queria esse projeto para trazer as crianças para dentro da escola no período que eles ficavam na rua. E não é que ela conseguiu? Ela foi atrás do projeto e conseguiu. Ela fez a minha inscrição na Ação Comunitária como Agente. Eu fui chamada antes de o projeto ir para a comunidade, eu fui chamada para trabalhar lá no Madislau onde eu estou trabalhando esse ano. Não chamava Cáritas. Eu comecei lá no 2º semestre de 1993". Zilda.

"Foi uma escolha. A princípio quem me indicou esse trabalho foi uma pessoa aqui da comunidade. Essa pessoa acreditou, ela falou do projeto Guri e me apresentou para a Sônia. Eu falei que eu gostaria de tentar esse trabalho com crianças, aí ela me indicou para a Lúcia. Ela era educadora social nessa época. Eu fui lá conhecer o trabalho dela, isso em meados de 96. Terminamos o ano, continuei como voluntária e tal. Aí em 97 eu fui convidada para fazer uma entrevista na Ação Comunitária para uma possível sala aqui no Guri. Nessa época o Guri já veio aqui para a igreja, esse novo espaço. Na época eu não tinha nem o Fundamental completo. Aí quando eu assumi a sala, que eu fechei a porta, eu falei "Meu Deus, e agora?". Eu não tinha prática, não tinha nada. Eu busquei no dia a dia e com o passar do ano, veio a necessidade das crianças, eu fui percebendo que a minha formação não era suficiente, que eu tinha que

buscar mais. E assim eu fiz. Quando chegou em 98 eu engravidei e em janeiro de 99 eu tive outro filho. Eu pensei: agora eu saio. Mas aí a Sônia me ofereceu para assumir a alfabetização de adultos, que é de noite e eu tinha quem ficasse com meu filho, e no ano seguinte eu pegaria a escola de novo” Maria Aparecida.

“Eu trabalhava já no Messias Freire, aí como havia essa parceria das crianças virem para o Click²¹, surgiu uma oportunidade através da direção de lá que havia conversado com alguém daqui, para que viessem algumas educadoras que tivessem interessadas pra vir fazer uma entrevista aqui que eles estavam contratando... Foi um comunicado daqui pra lá, se algum educador tivesse interesse... pra surgir essa parceria que era montar o projeto lá. Aí veio eu, a professora Lucimeire e mais umas duas professoras. Eu falei... eu vou, porque eu fico aqui um horário, não vai atrapalhar em nada. É, apareceu uma oportunidade. Perguntaram se alguém estivesse interessado, deveria dar o nome e vir aqui conversar. Eu fiz a entrevista com o Ricardo na época. Ele gostou, aprovou, e eu e a Lucimeire ficamos. ... Apareceu. E eu já conhecia um pouco trabalho da Ação Comunitária, e aí essa intenção de fazer uma parceria com a escola, de fazer o Crê-Ser lá, eu disse: ‘vou tentar’. Foi pela experiência e para complementar o salário” Adriana.

“Quando meus irmãos fizeram a pré-escola, lembro que tinha muito bilhetinho pedindo tal coisa, cobrando tal coisa, quando eu fiz a pré-escola... não existia essas coisas, eu lembro que a professora tinha um perfil diferente.... eu sempre a via como diferente, sabia que ela recebia muito pouco, por que a gente não pagava, digo que ela recebia pouco porque eu não pagava à ela, minha mãe pagava e achava que ganhava muito pouco e ela era muito boa, gostava muito de tudo que ela fazia, desde uma coisa que ela fazia diferente...desde os materiais diferentes que ela trazia a postura mesmo, as vivências, etc. Quando cresci e descobri ... diferente não só na postura na escola de cobrança, material, mas por ela ser uma educadora social eu quis muito, tanto que quando surgiu essa vaga de trabalhar nesta instituição pré primária, tinha uma outra coisa para trabalhar no escritório mas eu não me via, eu dizia que queria ser educadora social, nem era educadora social na época tinha outro nome era agente comunitário... Isso foi um fator muito importante para mim, ter tido esta pré escola, acho que se não tivesse tido esta vivência lá e também dentro da minha casa, em dois espaços educacionais diferentes pode ser que não teria surgido essa preocupação de ajudar o próximo, acho que é mais fácil na educadora social ... a impressão que eu tenho é que quem procura uma instituição diferente... procura diferente de uma escola institucional.

²¹ Projeto de Informática da ONG para atender em sua sede aos alunos da rede pública estadual, neste caso optou-se em oferecer as vagas para as crianças da escola mais próxima EE Messias Freire.

O caráter é diferente... e a professora foi maravilhosa, lembro um dia que ela fez um passeio para a casa dela...e era só por que a gente não tinha dinheiro, para não precisar pedir dinheiro para os pais... instituição...então fomos para a casa dela, a mãe dela fez um bolo... foi muito gostoso ir para a casa da professora ... como um dia de passeio... achei o máximo” Margareth.

As entrevistadas conseguem identificar mudanças significativas no campo pessoal e profissional decorrentes das influências recebidas por este trabalho:

“...É uma coisa que pra mim, pra mim, é muito gratificante, é muito bom, eu me vejo assim, fortalecida, eu me vejo fortalecida em muitos momentos porque assim, às vezes você vem pra sala de aula com problemas, né? Às vezes vem com problemas, você vem sentida com um monte de coisas e você entra em sala de aula e vê tantas crianças precisando de você, de um sorriso seu, de uma palavra amiga, aí você entra e percebe que o seu problema é tão pequeno, você percebe o quanto que você tem que estar forte pra estar oferecendo coisas boas pras crianças, e com isso, eu acredito tanto no vínculo que eu tenho com as crianças, pela confiança que eles têm em mim, pelo que eles contam pra mim e não contam pros pais, sabe? Então eu não sei nem como explicar, um sorriso deles me levanta, um bilhetinho deles me levanta, uma poesia que eles trazem, parece que eles estão lendo o meu problema, eu penso no meu problema e de repente eu recebo um bilhetinho tão carinhoso... Parece que está vindo de encontro com aquilo que eu estou sentindo e faz eu esquecer todos aqueles probleminhas bobos, aí eu percebo, que gostoso!Que essência mais linda que têm essas crianças, não tem coisa melhor na vida! Isso me deixa forte de qualquer forma” Sueli.

Para Sueli uma das maiores contribuições do seu trabalho, refere-se ao fortalecimento do seu estado emocional. Na troca com seus alunos, além de acolher sente-se também acolhida. Ela considera que é capaz de fortalecer-se na medida em que percebe a grandeza das dificuldades vividas pelo outro.

“Primeiro a minha visão. Eu não sou uma professora, mas uma educadora. Aquela que conduz a criança, que ensina muito mais que Português e Matemática. Conduz a ter metas, não só no âmbito escolar, mas na sociedade em que ele vive, na família. A gente faz uma orientação familiar, social. Eu mudei muito nesse pensamento. Eu achava que

era suficiente a criança saber ler e escrever. Isso mudou desde que eu entrei na Ação. E a questão do meu conhecimento que ampliou muito quando eu entrei na Ação.

Essa coisa do aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer; isso eu não sabia que existia, nem tampouco que isso podia ser aplicado para a criança. Eu não acreditava que a criança era capaz de realizar coisas por ela mesma. Eu acreditava que nós professores é quem transmitíamos o conhecimento. Eu achava que tudo, tudo que o aluno aprendia era porque o adulto ensinou”. Luciana

Luciana tem plena consciência do seu papel como educadora, que extrapola a mera questão da absorção dos conteúdos programáticos por seus educandos para o aprendizado e prática no cotidiano dos temas transversais. Desta forma, afirma que está contribuindo para que seus educandos desenhem um projeto de vida pessoal, considerando a máxima marxista de que só a partir do reconhecimento da sociedade em que vive e atua, o homem é capaz de modificar-se, modificando esta mesma sociedade.

Uma outra observação no depoimento de Luciana, diz respeito à apropriação e utilização teórica da concepção construtivista de ensino em sua prática pedagógica, que tira o educador da posição de mero “transmissor de conhecimentos”, fazendo-o ocupar o lugar de mediador, ou seja, aquele capaz de contribuir para o encurtamento da distância entre os conhecimentos previamente adquiridos por seus alunos e aqueles que ainda precisam ser conquistados.

“Houve, houve muita ... aí quando eu comecei a trabalhar como educadora, eu vi, eu comecei a sentir que eu era capaz, que eu tinha um potencial e que eu podia atingir os objetivos. Voltei a ler bastante a comprar livros a poder retomar tudo aquilo que eu tinha deixado na área da educação, eu parei de estudar e eu voltei. Voltei a estudar sozinha, a me preparar como eu trabalhar com a criança e o adolescente e foi muito rico eu aprendi muito, eu evolui muito, o que era a Aucion e o que é hoje... Eu mudei porque eu tinha medo de conversar com as pessoas, eu achava que eu não era capaz, era muito insegura, ir nesses lugares públicos eu tinha medo, eu achava que eu não era educadora, então tudo isso eu fui evoluindo e essa minha evolução... Eu progredi tanto que eu também pude passar isso pros meus filhos. Pude ajudar muito meus filhos...Através da atuação profissional.

A minha evolução pessoal, espiritual, em tudo, eu cresci. Eu acho que eu renasci de novo, porque se você vive na insegurança, você... Tudo aquilo que está dentro de você,

você regride, você ao invés de ir pra frente você vai pra trás... E eu cresci muito, muito mesmo” Maria Aucione.

A educadora Maria Aucione enfatiza mais as mudanças ocasionados no nível pessoal, decorrentes da sua atuação como educadora social. Consegue perceber-se como uma pessoa mais comunicativa, mais “segura de si”, com uma melhora significativa da sua auto-estima, além de uma postura pró-ativa na busca por seu autodesenvolvimento pessoal e profissional. A retomada aos estudos confirma esta sua percepção. Além disso, ela também consegue perceber o desdobramento das mudanças ocasionadas em sua identidade pessoal no ambiente familiar, na forma como vem se relacionando e educando seus filhos.

“Com certeza. Em todos os sentidos. Aqui passa muita sensibilidade, Bel. Então tem os encontros de formação, tem espaço para os professores estarem se colocando através de dinâmicas. Eu acho isso super importante. Antes de você trabalhar as dificuldades e suprir as necessidades do outro, isso tem que estar bem resolvido com a gente. Pra gente trabalhar e se doar melhor. Nesses encontros a gente primeiro trabalha a nossa sensibilidade, e nisso a gente vai se capacitando profissionalmente.

Traz temas pertinentes á educação, acaba completando e a gente se tornando um ser humano mais completo, tanto no pessoal quanto no profissional.

A postura, a sensibilidade com as crianças. Essa falta de oportunidades que tem para as crianças, até de conhecer esse lado de lazer e de cultura que eu acho que é um pouco carente na parte pública, é oferecido, mas não é divulgado.

Eu acho que mudou nesse sentido, dessa sensibilidade, de fazer esse trabalho não visando o lado de dinheiro” Adriana.

A educadora Adriana consegue perceber em seu trabalho a necessidade de primeiramente obter conhecimento das questões interpessoais que constituem sua identidade, para que depois, num segundo plano, poder trabalhar com seus alunos nas relações entre educador/educandos e educandos/educandos. Ou seja, para ela, para que o educador conheça as necessidades dos seus alunos é preciso antes conhecer-se. Este processo de autoconhecimento é capaz de gerar mudanças na postura e na forma de lidar com seus alunos a partir de uma maior sensibilidade para o atendimento as necessidades, respeitando as suas singularidades.

“O reconhecimento das pessoas. Você encontrar um pai na rua, eles comentarem que os filhos estudaram comigo em 97 e me reconhecerem. Com o passar dos anos a gente cansa, a gente dá murro em ponta de faca... E você sabe que a ONG precisa a cada dia de sangue novo, gente que esteja disposta a lutar, abraçar a causa. E eu falo em casa: ano que vem eu vou deixar o Guri²². Minha filha olha pra mim e ri. Ela fala: Mãe, o Guri é sua vida. Eu tenho paixão, eu faço porque eu gosto. Eu comecei a ver as pessoas com outro olhar. Você passa a conviver com pessoas diferentes, famílias, necessidades, talvez maiores dos que eu tive na minha infância. Eu consigo me relacionar melhor. Formação eu busco constantemente, eu sinto necessidade. É um crescimento que você nota. A própria maneira de conversar... eu já mudei muito a minha maneira de conversar com as pessoas. Isso é nítido como a teoria e a prática se juntaram” Maria Aparecida.

Os depoimentos de Maria Aparecida e de Maria Aucione evidenciam mudanças significativas nas formas como elas estabelecem relações interpessoais e se expressam oralmente, além de enfatizarem um investimento constante na formação profissional decorrentes das necessidades de atuação. Para a educadora Maria Aparecida há uma importância no reconhecimento das pessoas da comunidade pela causa social abraça.

“A mudança profissional maior foi eu voltar a estudar, eu enfrentei o ensino médio e fiz mais dois anos de Magistério. Agora pessoal o que mudou muito foi a minha personalidade. Sempre tive a personalidade muito forte e esse trabalho tem me dosado muito. Paro para pensar, para dar uma resposta, analiso a pessoa, consigo olhar a pessoa inteira, consigo voltar e pensar se eu dei a resposta correta. O trabalho com as famílias me faz olhar para dentro de mim mesma, resgatar as coisas que eu não gostava em mim. Esse trabalho social me fez olhar para dentro de mim. Quem eu fui, do que eu gostava. E agora é o outro que está na minha frente e que eu tenho que tratar. Foi uma mudança de personalidade, de me reeducar para poder reeducar a minha vida familiar. Na minha casa desde que eu comecei a trabalhar aqui foi uma mudança enorme com relação à educação do meu filho. Eu sempre fui muito rígida, depois eu comecei a enxergar que a educação poderia ser através do diálogo, cedendo uma parte minha e ouvindo mais o filho. Todas essas mudanças eu atribuo ao trabalho” Zilda.

Novamente aparece a questão relacionada à retomada dos estudos como a maior

mudança ocasionada pela atuação profissional. No campo pessoal a educadora Zilda tem percebido uma mudança de postura, uma forma mais reflexiva e menos impulsiva de falar e relacionar-se com os outros. Ela considera a rigidez uma das suas características pessoais marcantes que vem sofrendo mudanças por conta da influência de sua atuação profissional.

“... foi saber ouvir, acho que a Ação me trouxe uma coisa mais pessoal e prestar atenção no que estou escutando para poder argumentar. Às vezes ouvia e argumentava da forma...hoje já faço ao contrário, não só aqui... no CEU...como posso levar isso que eu trouxe para as colegas... de texto... esse amadurecimento, esse crescimento para mim trouxe, até mesmo em casa... não é que estou mais calada, estou naquele processo de... é difícil... mais um pouquinho... realmente para ter mudanças” Margareth.

A educadora Margareth também consegue identificar uma mudança de postura no exercício de uma escuta ativa e reflexiva, decorrentes de sua atuação.

Quando perguntadas a respeito das transformações identitárias pessoais e profissionais decorrentes das contribuições deste processo de formação em serviço as entrevistadas trouxeram os seguintes depoimentos:

“À formação, porque com relação ao conhecimento todo foi devido à formação. Nada do conhecimento que eu tenho e da aplicação que eu faço, isso não foi da escola. Na escola e no magistério eu não tive nada disso. A escola não tem uma coisa lincada, ela não conecta”. Zilda.

“Atribuo. Eu atribuo em parte porque eu percebi que a formação que eu possuía não estava de acordo com as necessidades das crianças. E atribuo também esse processo de crescimento à Ação Comunitária, por ser uma exigência. Hoje eu agradeço à ACB, porque talvez se a Ação não impusesse isso aos educadores eu iria me acomodar. Ficar naquela mesmice, como existia muitos educadores da minha época ainda que são assim. Hoje eu vejo o que aconteceu depois de eu ter o meu filho como o empurrão que faltava para que eu buscasse a minha formação. Eu confesso que eu fiquei meio decepcionada na época, porque eu sabia fazer. É duro você ouvir que você não pode ficar porque não tem a formação. Por isso que eu fui buscar. E hoje se eu sou alguém eu agradeço a

²² GURI – Grupo Unido pela Reintegração Infantil é a Sigla da organização parceira onde esta educadora atua.

vocês, à Ação Comunitária, aos diretores, à Sônia que me deu a oportunidade, aos colegas lá da Ação pela troca de experiência...” Maria Aparecida.

“A definição do eu, da identidade... Muita coisa... na verdade a gente não tem tempo de ficar ali se revendo, e os caminhos tomados. Aqui há essa troca. Quando um caminho não deu certo, já abrem outros durante as trocas com os educadores. A gente pára para se rever. A gente não tem tempo como pessoa...

No pessoal. No profissional também depende da área que você está você tem que estar atualizado, mas não te dão essa oportunidade. Então não chega cursos para a sua formação, você não pára um tempo para fazer uma reciclagem. Você fica ali e não chega nada de novo. As coisas vão acontecendo e para a área pública não chega... Aqui as oportunidades para trabalhar essa formação nossa como educador é maior, tem esse cuidado maior. Na escola pública não, os professores estão lá, quem procura uma formação é por conta. Os cursos oferecidos são poucos ou para poucos, para os efetivos, ou para a área administrativa.” Adriana.

“Contribui até hoje. Você pode pensar que você vai numa formação que você não aprende, que você não vai aproveitar, mas você aproveita, quando você chega em casa ou quando você chega em sala de aula ou quando você vai planejar uma aula, você vai ver que tudo aquilo que você aprendeu é muito rico. Você não pode usar todos os conteúdos que estão lá, mas você vai transformá-los de acordo com o local que você trabalha. Você não pode pegar o que você aprende lá e entregar aqui porque aqui é um público alvo totalmente diferente de lá, com que todo mundo trabalha, cada um tem o seu.

Cada educadora social tem o seu, e cada atividade, cada trabalho, você tem que adequar ao seu público então você tem que conhecer com quem você está lidando, se você não conhece o seu trabalho não evolui. Não vou dizer que de uma sala de aula que tenha vinte e oito alunos você vai conseguir passar pros vinte e oito, mas se você conseguir dez, doze, quinze, você está conseguindo bastante...porque eu converso muito com as professoras, coordenadoras da escola e elas falam sobre as crianças, até os pais também comentam da evolução da criança”. Maria Aucionne.

“A partir das Formações aqui da Ação eu comecei a ver que não era assim, que a criança tem sim habilidade e a gente pode só ajudar a desenvolver as suas habilidades. A Ação mudou muito meu pensamento e minha visão.

A questão das artes, por exemplo, eu achava que tinha que passar o mimeógrafo prontinho só para a criança colocar a cor. Foi assim que eu fui educada e achava que assim que eu tinha que fazer. Eu não explorava este lado artístico da criança. Depois que eu passei a trabalhar com a Ação aí eu levei isso para o Núcleo Sócio-Educativo, eu passei a usar quase nada de mimeógrafo. Tudo isso foi mudando. Tanto que a minha coordenadora lá do Núcleo Sócio-Educativo sentiu isso. Ela dizia: Luciana, você é outra! Depois da Ação eu comecei a levar para lá. Passei a ter uma postura diferenciada com as crianças, eu era muito rígida com elas. Eu fui educada assim, eu fiz o magistério, foi ensinado isso pra a gente.

Essa coisa de as crianças sentarem quatro em uma mesa... Eu achava que não ia dar certo nunca, que elas iam brigar. Eu tinha essa visão e mudou muito. Desde 2002 eu tive essa diferenciação a partir das Formações principalmente. É lógico, ali você vai convivendo com outros educadores que têm o mesmo trabalho e isso vai multiplicando... Então eu comecei pensar mais em ir ao cinema, ao teatro, aos museus. Hoje eu gosto de levar o meu filho e tenho influenciado o meu marido também. Aí a gente conversa, hoje a gente já tem isso de ir à Pinacoteca, ao MAM. E até meu marido tem isso muito mais do que eu, ele tem mais tempo, então ele vai com o meu filho. Isso mudou muito a minha vida pessoal. Eu acredito até que como pessoa humana. Olhar melhor o outro e não achar que a pessoa é pobre porque ela quer ser pobre. Achar que ele mora debaixo da ponte porque ele quer. Até minha visão crítica em relação a essas situações também mudou. Com relação também à Mídia, hoje eu tenho um olhar crítico e eu atribuo à isso. Por que... a gente aprendeu como trabalhar a mídia com as crianças, isso também mudou a minha forma de pensar, agir...muita coisa minha pessoal mudou, até meu gosto por música e leituras começou a ser mais seleta, porque eu passei a ter uma formação diferenciada” Luciana.

“Contribui com certeza, porque quando você entra em sala de aula, você não pode trabalhar só o emocional, você não pode ficar pensando só esse lado emoção, não é? O sorriso, o conforto, trabalhar a questão de auto-estima, aí você trabalha muito a questão da teoria, com o pé no chão, você é mais profissional, não é? Não que você não cobre... não é que vocês vão trabalhar só essa questão do emocional e nenhum profissional pode ficar só trabalhando em cima disso e o suporte que vocês dão pra gente, a questão de formação...Isso que a Ação Comunitária dá, só vem a fortalecer, com certeza, porque tem momentos que você está perdida e você pega conteúdos que vocês passam pra gente e acrescenta, você busca, você estuda, é, como fala? Você estudando você começa a eliminar suas dúvidas... Ajuda, com certeza, com certeza. Tudo o que vocês passam pra

gente, eu acho fantástico, muito bom muito bom mesmo, e ajuda inclusive até eu estava falando pro Guilherme, tem muito trabalho que vocês fazem, com a gente em Encontro de Formação, que auxilia muito o trabalho até em faculdade, eu tenho trabalhado também com alguns temas que vocês trabalham com a gente, é...Trabalho na faculdade, eu faço trabalho em cima...Os de aprendizagem, não é o ser, conhecer, fazer, ver, conviver, nós fizemos um trabalho recentemente na faculdade falando sobre os aprendizados, então tem bastante conteúdos que vocês forneceram pra gente de material” Sueli.

“Sim, lembro que teve uma época que a Ação trabalhou a questão do educador, era Eu e o educador o tema central, não lembro o ano, mas era muito mais voltado para o educador... começou a mudar um pouco o perfil... era centrado na criança, era centrado muito nos conhecimentos teóricos de fora e lembro que era dividido por grupos, quem estava a muito tempo era em tal grupo, quem estava pouco tempo era tal grupo, quem estava mais ou menos era num grupo intermediário.Depois... mudou... de encontro e ficou todo mundo no mesmo patamar, primeiro eram encontros separados, depois isso mudou, foi muito bom, por que me tirou aquela angustia de querer logo participar do grupo que estava a mais tempo, que acabava criando entre as educadoras essa coisa de eu ser melhor, pior ou..., depois a Ação tomou esse cuidado e tirou. E quando a Ação trouxe assim antes de passar para a criança passa isso para você, achei isso bárbaro. Por que antes de passar uma vivência, de um cuidado, tem que ver como é isso para mim, como vou avaliar... Para mim profissionalmente foi muito importante neste sentido, antes de... o próximo... para mim... de sala de aula, de vivência para fora, num bate papo com amigos e como trouxe também a questão da formação de educadora individualmente falando, das histórias de vida... foi muito legal por que pude resgatar algumas coisas, de rever algumas coisas que não estavam boas lá que estava trazendo para o educando de uma forma... quando trabalhou esses temas, trabalhou a questão do educador, trouxe assim: “você está bem, você se cuida, você se olha, você sente, você sabe que faz parte dessa sociedade, sabe que mora junto com todo mundo... na rua, no ônibus... na fila” então isso é conscientização, isso para mim foi muito importante. Estou junto, não existe uma linha que fala que eu sou educadora agora e que agora não sou educadora, é tudo junto. E saber que a Ação teve essa preocupação e ver e eu espero que ela me veja como um todo e não só como educadora social... É uma mulher, é uma pessoa que está em processo, eu acho isso muito legal... espera muito de um lado... de dois lados... tem esse cuidado... para agora, acho que evoluiu muito... certo tipo de cuidado, acho que é

importante e quais são os ... de cuidado, de fazer com carinho, de pensar de cada educador, de como vai receber, como vai ser isso, de cada tema ...

Eu acho que a Ação foi importante. Tem umas coisas que já eram minhas, acho que a Ação despertou....o gosto pela arte, melhorei.... ver obra de arte, entender, pela Ação eu sempre gostava mas não tinha paciência, não queria ver muito tempo... parar, ver, sentir e aí a Ação me trouxe isso para a própria vida, parar, ver as coisas, até podia ter tido isso lá atrás, então ela veio reforçar certas coisas que para mim já tinha que não podia ver um grupo como só um grupo... em parte...estou tratando com pessoas diferentes... cuidando de cada um diferenciado, não é por que ela gostava mais ou menos, mas por que cada um era diferente e a Ação reforçou isso...

Acho que a Ação contribuiu e reforçou neste sentido de parar e refletir não só na obra de arte, mas para a vida mesmo, desde o planejamento organizado, de como é fazer um planejamento, quais são os objetivos, como é ... acho que por isso continuo, ela me reforça os valores e questões que para mim são muito importantes, questões de planejamento, de registro... de avaliar..." Margareth.

Sobre a forma como as educadoras avaliam a formação recebida: a coerência entre esta formação teórica e a prática pedagógica que desempenham, os conteúdos e o tempo destinado a formação, obtivemos os seguintes depoimentos:

"Eu acho ótimos, acho muito bom, muito bom mesmo, mesmo... Ah, o conteúdo é bom porque além de vocês passarem pra gente o conteúdo, vocês têm dinâmicas que vocês fazem a gente vivenciar o que a gente leu, o que a gente entendeu, tá? Então vocês fazem algumas atividades com a gente que a gente vivencia aquele momento, e vivenciando aquele momento do conteúdo que vocês passam, fortalece mais o nosso, o nosso conhecimento...É assim que acontece, normalmente é assim que acontece, porque o dia que a Ação Comunitária não faz dessa forma, tem pessoas que aprende fácil e tem pessoas que têm mais dificuldade pra entender. Quando você faz esse momento de vivenciar o que se falou, discutir sobre o que já discutiu, faz um texto, sei lá o que você pode passar lá, fica mais fácil, aprende com mais facilidade...dependendo do tema eu acho bom, dependendo do tema eu acho que deveria ser meio período, porque é muito teórico e fica cansativo...Olha, depende muito do que vocês vão trazer, porque assim, cansativo... Eu acho que cansativo... só vai se tornar cansativo se a gente ficar só na teoria, só lendo, lendo, lendo, lendo, né? E a partir do momento que você leu e tem uma atividade em cima do que você leu, descontraí um pouco mais, né.. A única coisa que eu acho que deveria mudar é que não deveria ser o dia inteiro, eu acho muito cansativo, eu

acho que tem temas que vocês trabalham que daria pra gente trabalhar meio período...Fica longo e cansativo. Acaba não tendo tanta... Resultado não diria, não teria tanto proveito... Se fosse até meio dia, não digo, se fosse até duas horas, eu acredito que estaria bom...Aí acaba o pessoas ficando cansado, o pessoal que almoça e vai embora porque tem outros compromisso, diminui a quantidade de educadores na sala, e aí, porque não terminar mais cedo? Aí vai todo mundo embora. Essa é a minha opinião, eu acho que deveria ser menos horas aos sábados.?” Sueli.

“... não tem como eu ouvir aquilo tudo e não colocar em prática. Quando é falado, por exemplo, do adolescente lá na Formação, eu já começo a ver o “meu” adolescente. Eu já começo pensar : “É verdade, isso acontece em sala.” Então tem uma coerência. Eu sempre associo o que é falado com o que eu vejo, e realmente acontece. Da questão do protagonismo juvenil que a gente viu recentemente com o Antonio Carlos, realmente acontece. O adolescente a gente dá a oportunidade e ele vai e acontece. Ele vai e faz, ele é capaz. Eu vi isso quando eu fiz os jogos com eles. Eu dizia que eles tinham que acreditar. Quando eles viram o produto final eles acreditaram e viram que são capazes. Então há uma mudança. Eles falam isso na formação e a gente vê isso em sala... São conteúdos do nosso dia-a-dia, coisas que a gente precisa trabalhar no dia-a-dia. A questão da leitura, da mídia estão permeando o universo da criança e é muito importante de serem trabalhados... Eu vou ser muito franca. Eu acho pouco. Eu acho que tínhamos que ter mais informação. Por mais que a gente aprenda o dia inteiro no sábado, eu ainda acho pouco. O tempo às vezes é pouco para desenvolver aquelas atividades. Acho que o tempo deveria ser maior, não sei, de dois momentos. A gente tem muitas dúvidas ainda, ou então a gente quer trocar muito com os outros educadores... eu acho que sexta e sábado. Pelo menos dois dias no mês. Porque a gente também precisa de um tempo de troca entre os educadores. Eu sinto falta disso... A minha maior crítica não é nem em relação à Formação da Ação... é em relação aos educadores que vem com uma formação de escolas tão fracas. Me deixa muito triste.

“Alguns acham que a Formação é importante, mas poderia ser só meio período. Eu já não concordo porque é muita coisa boa pra a gente aprender, e... deixa-me muito triste ver que alguns não dão valor, não têm paciência para ouvir e isso pra mim é chato. Por isso que eu falo que quero ser professora universitária, e é nesse sentido.

Uma coisa que eu pensei, Bel... essa coisa da Pedagogia da Presença.... Trabalhar essa coisa da afetividade com o aluno. Porque a psicologia fala um pouco que é importante a afetividade, mas ela não diz que essa atividade do professor é importante, criar esse vínculo professor-aluno. Eu acredito que se nas faculdades tivesse um pouco

disso... eu quase falei com o professor Antonio Carlos, quase perguntei por que ele não investe um pouco nisso. Os professores estão saindo muito crus nesse sentido, eles acham que uma sala de aula é só atuar com os meninos, dar aula e pronto” Luciana.

“Essa formação que é oferecida, eu noto assim até com as pessoas que a gente trabalha, que a gente convive nesses encontros de formação, é que as pessoas acham que o que a gente aprende lá em formação, a gente tem que colocar em sala de aula. Não dá, tudo não dá... Porque, por exemplo, nos encontros de formação a gente recebe muita teoria e a teoria, às vezes não basta você colocar na prática do dia-a-dia, então o que a gente precisa? A gente precisa explorar mais esse campo pra poder é...Eu não tenho dificuldade, mas eu acho que as outras educadoras têm... Elas comentam que elas têm dificuldade em relação à criança, e que eu acho que... Até eu comentei com o Guilherme, que deveria passar muito mais coisas de arte pra gente poder desenvolver as crianças... Porque, você vai dar artes, você vai fazer uma tela, você não vai fazer aquela tela só por fazer, a criança pinta, suja lá, suja tudo e cadê o “eu” dela? Como que você vai trabalhar? Ela olha aquilo lá ela fala: “- Mas, isso aqui está feio! Olha, minha releitura não está igual está aqui”. O que a gente tem que fazer? A gente tem que pegar essa criança e explorar o lado dele... Às vezes ele tem dificuldade em pegar no pincel, ele tem dificuldade em passar um traço, ele tem dificuldade em ele fazer o desenho, o esboço primeiro, então a gente tem que explorar esse lado da criança pra que ela possa desenvolver a auto-estima dela, se a auto-estima dela está lá embaixo, se ela fez uma coisa que ela olha e não ficou legal pra ela, eu não posso chegar e dizer que está bonito, e nem que está feio. Eu aprendi com você a dizer: “Você pode fazer melhor”. Eu aprendi com a Isabel. (gargalhadas). Essa é a fala da Isabel.E eu falo pra ele: “você pode fazer melhor, vamos tentar? Que tal você passar a tinta assim? Que tal se você pintar primeiro as áreas maiores e depois as menores você deixar pra fazer o acabamento?”. Então, tudo isso a criança precisa saber, então, a gente trabalha a auto-estima da criança, e aí ela fala assim: “Nossa! Fui eu que fiz. O conteúdo é muito bom, mas depende da educadora saber explorar esse conteúdo... O conteúdo é muito rico, você tira lá, se você destrinchar... Me ajuda muito, porque lá passa o conteúdo, mas eu não vou pegar aquele conteúdo e só vou explorar aqui, eu tenho que procurar livros, eu tenho que pesquisar na internet, eu tenho que procurar ampliar aquele conteúdo, porque eu não vou passar exclusivamente o que eu aprendi lá. Aí você não consegue passar pra criança... tem a ver com a prática, porque o conteúdo que tem da Ação é o conteúdo que tem pra Aucione, que já tem experiência, não um conteúdo pra ser passado diretamente pra criança, porque o entendimento da criança é diferente do nosso?” Maria Aucione.

“Acho super pertinentes. A educação, a cidadania, eu acho que entram todos os valores... o respeito ao meio ambiente. Eu acho que são temas super atuais, super necessários, para estar mudando essa postura e essa visão da cidadania. Todo mundo fala, mas exercer mesmo... Todo mundo só quer saber dos seus direitos e não é assim, todo mundo tem um lado e outro. Acho que aqui trata esses assuntos que despertam o interesse na comunidade. Porque a gente quer mudança, mas a gente não sabe como conseguir isso. Às vezes isso não é trabalhado nas escolas... então tem aqui os assuntos tudo a ver com o nosso planejamento da escola, mas é tratado de formas diferentes... Lá é superficial. Então tem a questão do meio ambiente, e a gente vai lá, vê a árvore e pronto. Não passa a questão do ser humano, do respeito mútuo entre ser humano e natureza. O ser humano tem que ter essa consciência de como tratar o meio ambiente geral. Não é como alguns professores que achar que é só árvore, só o verde. Mas é o ambiente em geral, o entorno dele, dentro da casa, o espaço da comunidade, a escola... Aqui são muito bem trabalhados. A postura que o ser humano tem diante das coisas... dos problemas, de tudo. O retorno é maior, e a gente começa a ver uma mudança. A gente vê que aqui não está só no papel, na lousa. É uma coisa de você agir e de mostrar para o aluno a mudança, a transformação. Se estiver só na lousa, não tem apropriação... Porque não é só o ver, é o fazer. Eu estou fazendo ali e estou vendo o que está acontecendo, vejo a transformação. Eu vejo que a minha rua ficou mais limpa, eu estou vendo que aquilo é um trabalho meu. E a criança vê desta forma também... “Nossa, eu nunca mais joguei papel ali!” E não é também um trabalho individual, é um trabalho coletivo”.

Também eu acho bacana que quando a gente vai trabalhar isso com as crianças a gente vivencia muito nos encontros de formação. Isso garante que a gente fique atenta ao que pode acontecer. As dificuldades que os alunos vão sentir são as mesmas que a gente teve nas atividades durante o grupo de formação. A gente já se sente mais segura, mais preparada. Se meu aluno sentir dificuldade nisso que o grupo todo sentiu, como eu vou agir? Então já abre esses caminhos para essas eventualidades. Porque há diferença de você oferecer uma atividade que você está segura do que você está falando, e de atividades que acontecem uma coisa que você não espera... Então, se a gente já vê as dificuldades, se apropria da atividade e do que pode surgir, a gente fica mais preparado, mesmo porque você começa a pensar nas possibilidades de dificuldades que surgem... Muita coisa que a gente fala: “Será que isso vai dar certo? Aí a gente vê que deu certo, a gente se juntou ali no grupo e conseguiu fazer, o outro grupo teve mais dificuldade... e tudo isso pode ser dificuldade que vai surgir quando a gente aplicar. A gente já fica preparada, não em tudo, porque a gente propõe e às vezes se decepçiona. De repente a

aula só teve efeito pra você, aí você vai ter que voltar naquilo, mas por outro caminho, pra poder atingir. Às vezes a gente prepara uma aula ótima, mas na prática não é nada daquilo... Eu acho que é excelente, é o ano inteiro de formação. Eu sempre elogio, eu falo da Ação Comunitária para todo mundo. Quando entrei aqui, comecei a fazer faculdade; e a formação daqui e a formação da faculdade me ajudaram a passar em concursos. Eu passei em concurso da Prefeitura, do Estado... foi uma base que eu tive, é uma bagagem muito grande que eu tenho da Ação Comunitária, dos encontros de formação. A gente fica atualizada... é o ano inteiro de formação. Eu sempre elogio, eu falo da Ação Comunitária para todo mundo. É um ano para a gente discutir as coisas em grupo, é super importante. Às vezes chega a coordenadora com o cronograma e a gente muda completamente. Segue-se a pauta, mas a maneira como a atividade foi proposta toma outro rumo. A gente modifica muita coisa também para a gente passar para os alunos, tem essa flexibilidade...E essa flexibilidade que eu acho que todo planejamento tem que ter, porque tem coisas que dão certo e coisas que não dão. E tem coisas que podem ser encaixadas a qualquer momento. No encontro também acontece isso, acaba encaixando coisas que não estão ali na pauta, e aí vai ensinando a gente” Adriana.

“Aprendizado. Eu não estou na faculdade, mas eu tenho certeza que a formação lá é de ensino superior. Todo o processo vivido de conhecimento de trabalho com crianças que hoje eu tenho, esses 12 anos, eu tenho lá da Ação. Porque no processo vivido no Magistério e no contato com as pessoas que fazem faculdade, não dá essa bagagem que a Ação dá para a gente. O que eu acredito que ela está sendo pioneira é que ela focaliza no objetivo do próprio projeto. Então eu avalio... todos esses concursos feitos lá fora, as perguntas respondidas tem um acerto com base nesse conhecimento obtido na Ação. Não estou fazendo nenhum outro curso lá fora que me dá essa bagagem... A aplicação da atividade, do conteúdo oral, é rápido e tem que ser mesmo, nós temos um dia para aquele conteúdo. Mas quando é a parte da tarde entra outra questão e você fica com algumas questões que a gente não consegue ainda discernir direito. Talvez precisasse pensar como aplicar aquilo para nós, porque é jogado o conteúdo e : façam! Tudo bem, ficam umas dúvidas... Como eu vou fazer isso? Como eu vou aplicar isso?... É o direcionamento e o melhor aproveitamento do tempo. Muitas vezes o conteúdo é bom, mas a gente sai com pouco porque jogou o conteúdo, leu o conteúdo, mas não aplicou nada para que a gente tivesse firmeza de como aplicar aquilo e como observar aquilo em sala de aula...Dá pra entender tudo que está falando, eu só não consigo ver onde eu estou naquela escala de desenvolvimento pessoal, com as crianças. Então eu fico muito insegura na hora de uma avaliação. Eu não sei exatamente

aplicar aquilo. A formação está direcionando, mas na hora de aplicar a gente ainda...A palavra é essa, fica muito teórico...Será que o que eu estou aplicando em sala de aula está correto, será que eu aprendi direito para poder passar aquilo? Então você deixa de aplicar uma coisa que você não consegue aplicar direito... Se você não tem segurança eu acredito que não vai poder aplicar nada daquilo. Não deve aplicar uma coisa que não vai dar em nada...Não acontece na maior parte das vezes porque nós estamos pegando os conteúdos para o nosso aprendizado e a gente vai tentando desenvolver meio que sozinho. Enquanto isso eu vou trabalhando em paralelo com aquilo que eu já tenho segurança. E aí cada pergunta que o técnico faz ou que eu faço nas formações, eu vou pegando aquele conteúdo que foi dado e vou tentando encaixar. Tipo: Ah! Então era isso que ela estava tentando dizer” Zilda.

“Eu acho que o conteúdo vem ao encontro com o nosso dia a dia. Eu tenho consciência que o que eles vão trabalhar lá comigo é o que eu vou utilizar no meu trabalho aqui. Está ligado e eles procuram trabalhar de maneira que eu vá trabalhar aqui posteriormente. Então, o educador tem que estar aberto a esta formação. Ele deve ir realmente preparado para chegar lá e absorver o máximo...A formação ela é oferecida, é uma das coisas que eles cobram da gente, mas o educador tem que estar aberto porque apesar desta cobrança, é uma coisa que vem para ampliar o conhecimento dele. Mas ele precisa ver essa formação não como uma coisa imposta. Se ele vai aberto para essa formação ele aprende muito mais...tem que ir querendo aprender. por exemplo, nós vamos em uma formação hoje, na próxima eles irão retomar. Muitas vezes eu me peguei percebendo pontos que eu não tinha percebido. A formação é muito rica, ela vem ao encontro dos objetivos, da proposta da ONG e a gente... não é qualquer um que dá uma formação dessas, os suporte, os materiais, o pessoal que é envolvido... eles buscam também e a gente percebe isso lá na Ação Comunitária. É cansativo? É!..O ir e o vir... Porque é contra-mão para a gente, mas é muito legal mesmo...O que eu acredito que a Ação poderia melhorar seria mudar, jogar essa formação para um dia da semana. Acredito que aliviaria um pouco para a gente. Fim de semana é família, não tem jeito. Se não houver outro jeito, eu vou numa boa, sem problema nenhum; mas seria melhor... Um outro ponto que eu gostaria de colocar é a Ação tentar uma parceria com faculdades para tentar bolsas para a gente fazer esses cursos...De repente o educador não tem para bancar isso. E se tentar uma parceria dessas eles conseguem. É legal dar essa oportunidade” Maria Aparecida.

“Eu acho que só falhamos no gostar de ler e escrever, eu acho que temos um cuidado extremamente com arte, agora não apareceu muito jogos... Eu acho que para a questão

do gostar de ler deveria ter uma ficha mensal perguntando o que a gente leu com eles, o que a gente viu este mês. Uma pergunta que eu gostaria de propor: Será que a instituição conseguiu despertar o gosto pela leitura no educador?...ler todo lê e tal; mas ler uma revista, ir ao cinema, ao teatro, ter uma vida cultural. Ver uma obra de arte introduz novas ferramentas, eu me cobro muito, não é só o curso que me garante uma boa formação...Tem alguns conteúdos que gosto muito...arte a ...questão da leitura...as vezes tem alguns conteúdos que são trazidos que incomodam um pouco, aí paro e penso na situação que estou, no grupo que estou inserido, não é um grupo homogêneo, é heterogêneo, bem diferenciado, as pessoas estão passando pela primeira vez... por isso tem algumas coisas que me incomodam, que eu já sabia ... voltando a esse tema, como quando trabalhamos Picasso, já tinha feito Picasso a uns 3 anos atrás... me incomodou profundamente ainda mais tirado a situação de uma revista, tira de livro, de uma fonte destas acredita???? Depois fiquei pensando “Margareth não é só para você é formação para um grupo grande, mesclado, com pessoas fazendo pela primeira vez...” lembro que saí tão indignada mesmo porque a avaliação foi tão subjetiva que eu nem pude colocar que não gostei...eu sei que foi tirado justamente de uma revista... vocês podem ter materiais, conteúdos de diversas fontes, sempre teve esta preocupação... tão próxima de todo mundo que era a revista...isso para mim era muito pouco, por isso que fiquei mais brava, sempre gostei muito, mas tem que ter cuidado com os conteúdos. Sei que estou aqui a muito tempo mas outras pessoas estão chegando e não tiveram vivências, experiências. Os conteúdos chegam até mim e avalio o que dá e o que não dá para estar passando para as crianças naquele momento, preocupação que na segunda-feira tenha que aplicar, hoje em dia já sei que não, tenho que organizar a minha pasta com o conteúdo de todos os anos desde datilografado, material para aquele próprio ano ou para o próximo ano, para colocar em outro lugar, tenho tudo isso, para mim é importante; sistemas que estão em voga, ou na própria sociedade...

Acho que poderia ser menos tempo. Porque se eu enxugo o tempo, eu vou cobrar, vou fazer com que os outros queiram mais. Eles têm que correr atrás. Eu tiro isso pelo jornal... Depois você vê que as pessoas procuraram, discutiam na sala com os colegas. Apesar de ter um tempão, o pessoal achou pouco. É legal já falar no começo do ano quais serão os temas dos encontros. Acho que poderia ter isso, um planejamento. Isso criaria no educador um “ser-pesquisador”. Quando nós trabalhamos a questão da memória, do livro, eu lembro que não só eu, mas outras pessoas foram atrás, ler livros. Isso é muito legal. Fica aquela coisa que a Ação garante uma ação, e eu acho que o educador tem que correr atrás. O Encontro é super legal, mas o que eu posso fazer mais?”Margareth.

Há uma unanimidade nas respostas dadas pelas entrevistadas sobre o reconhecimento dos impactos da formação em serviço em vários segmentos das suas vidas. As relações que as educadoras estabelecem entre a contribuição do processo de formação contínua oferecida pela ONG e a constituição das suas identidades pessoais / profissionais trazem uma multiplicidade de informações:

1. Contribuições no campo cognitivo: há um discurso de que a formação recupera e amplia os conhecimentos necessários à prática pedagógica que os cursos de formação de professores como Magistério e Pedagogia não conseguem contemplar, e que a formação recebida explicita a necessidade de retomada dos estudos e/ou atualização constante na formação;

2. Contribuições no campo pessoal: o trabalho de formação em serviço desenvolve aspectos relacionados à identidade do educador como pessoa, proporcionando um autoconhecimento e uma consciência dos limites e potencialidades individuais bem como a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica/reflexiva;

3. Contribuições no campo profissional: segundo os depoimentos das educadoras a formação contribui para as questões relacionadas às competências necessárias à prática pedagógica de um educador, como a capacidade de planejamento, registro, avaliação, a qualidade das relações entre educador e educando, em especial, a questão da afetividade, a necessidade de distinção entre uma atuação assistencial versus a social; identificação das necessidades individuais dos educandos, etc.

4. Contribuições no campo sócio-cultural: maior acesso e frequência aos pólos culturais, valorização das produções no campo artístico, maior apropriação e utilização dos conteúdos de artes plásticas e visuais na prática pedagógica.

Quando perguntadas de forma objetiva sobre a eficácia do processo de formação contínua, o qual inclui além dos encontros de formação as supervisões pedagógicas realizadas pela equipe técnica da ONG, as educadoras sociais realizaram a seguinte avaliação:

“É, eu acho excelente. Apesar... eu acho que como em tudo, tem coisas que a gente já viu, mas tem muitas outras que a gente não viu. A mesma coisa aqui, as vezes as coisas se repetem, muita gente reclama. Só que eu penso que o meu colega do lado é novo, não aprendeu ainda, então alguém ali vai ensinar de outra forma. Acho que tem que ter esse

cuidado de não repetir muito as coisas. Mas eu acho excelente. Tem que ser melhor em algumas coisas...Não repetir tanto as coisas. Estar sempre buscando novas alternativas, novas atividades. Até mesmo o tema, meio ambiente, cidadania... é uma coisa necessária de sempre trabalhar, só que pode ser feito diferente, não sempre a mesma forma. O grupo sente mais isso, é muita coisa repetitiva... o conteúdo como meio ambiente, é pertinente, todo ano tem que tratar, mas as propostas das atividades são as mesmas. Tem gente que está aqui há 4 anos e vê sempre as mesmas coisas. Então é ter esse cuidado de não repetir sempre. Cansa mesmo, não é que é ruim, mas a gente vai ficando mais crítico, não aceita qualquer coisa. E é esse cuidado que tem que ter com a formação, a gente quer mais, coisas novas. Quando a gente já sabe a gente tem outras necessidades.Às vezes a proposta do encontro é sempre a mesma...E é ruim porque trabalha com dois grupos... tem sempre um grupo novo...A gente fazendo essa separação talvez impeça que eles cresçam também. Talvez eles saiam perdendo, por isso eu não vejo como uma solução eu estaria sendo egoísta de impedir essa troca do meu colega que está começando, com a gente... Eu não sei...É uma questão a ser pensada com relação a trazer novidades pra a gente... Eu vou falar! Eu acho que o envolvimento dos técnicos nas propostas das atividades... Eu não sei como é que é, eu não sou técnica. Eu não fico xeretando quando estão lá preparando os encontros... Eu acho que é envolvimento, eu não sei se vocês vivenciaram aquilo que vocês estão preparando.

Às vezes o grupo traz questões, dúvidas, e eu sinto insegurança de alguns técnicos em determinados assuntos. Eu acho que se é um tema a ser trabalhado por todos, todo mundo deve estar preparado. Não 100%, mas no mínimo estar a par do que está acontecendo... Não de toda a equipe, mas de alguns. Será que eles vivenciaram aquilo? Então eu não sei se é vivência de tudo o que é proposto pela equipe, ou se vocês só preparam e vem pra a gente... Mas outra coisa também é o envolvimento de toda equipe técnica com o grupo ali quando está fazendo a atividade... O técnico vai lá, a gente discute, ele propõe... mas eu acho que os técnicos deveriam interagir mais com os grupos durante a proposta e a execução das atividades, não ficar ali à parte...É, ficar ali a parte esperando o grupo concluir. Eu acho que deveria haver uma interação porque não é tudo que a gente tem facilidade para fazer. Eu acho que tem que ter intervenção e interação. Você está ali não para propor e sair, ou ficar ali esperando. Tem que ver as dificuldades de cada grupo. Vai ser até mais rico para a avaliação que vocês fazendo próprio encontro, pra ver as questões, as dificuldades que foram aparecendo. Eu falei para o Guilherme outro dia que a gente achou muito maçante, era uma coisa que a gente já tinha visto e o grupo todo teve a mesma opinião. E sentimos falta de atividades de artes, que já há dois encontros que não tinha. Eu achei bacana falar para o Guilherme que o pessoal sentiu falta. Não é só dividir em grupos.. É um momento que surgem comentário

e acaba ficando só entre nós. Eu acho que não tem problema nenhuma gente discordar de algumas coisas que estão sendo feitas...Eu acho que poderia ser melhor (supervisão). Não só vir aqui e olhar as nossas atividades... eu sei que tem o tempo também porque o técnico não tem só um lugar para atender. Eu acho que poderia tirar um tempo maior para ficar com a comunidade, não só para supervisionar, vir aqui ver o que a gente está fazendo. Acho que em um dia não dá para ver o nosso trabalho. Às vezes vêm no dia que é o pior dia! Não vai dizer que as aulas são sempre excelentes, que não são! Eu acho super natural, ninguém aqui é excelente, nós estamos aprendendo. E se você não está num dia legal, como você é avaliada?...Acho que poderia tomar outros caminhos... Eu vejo sim, quando tem uma troca entre a técnica e a educadora. Quando ela fala: “você poderia fazer isso, ou daquela forma”; mas entra, sai, não fala nada. Não tem troca com a gente...Eu acho bacana ter esse momento. Olha, fui lá, avaliei isso, vi que a turma é assim... Não, não tem que ser depois, por que... quanto tempo você vai levar para melhorar o que não é bacana? Uma coisa é você estar dentro, outra coisa é você estar fora. Mesma coisa é o ponto de vista, cada um vai ver de uma forma. Se você está dentro, envolvido, você está tendo uma visão, e se você está vendo do lado de fora a visão é outra. Então eu acho que a devolutiva tem que ser imediata, ali no momento. Não pode ser naquele momento? Então o mais rápido possível, porque se a gente não estiver fazendo um trabalho bacana, eu acho que serve para isso! Isso daí tá servindo para me avaliar, avaliar o trabalho e aí sim contribuir para a minha formação.

Uma vez, num curso que eu estava fazendo, talvez nada a ver o que eu vou falar, mas a professora do curso preparatório para o concurso do Estado – excelente, um linguajar claro, objetivo – ela falou assim: “Como eu vou contribuir para a formação de uma pessoa se eu não falar para ela que alguma coisa está errada? Uma vez eu estava com uma empregada em casa e ela não fazia o serviço da casa direito, só que eu mandei ela embora e não falei isso para ela, eu não falei o porquê eu estava mandando ela embora. Eu contribuí em alguma coisa para ela? Não.”

E aí essa coisa mexeu muito comigo. De você chegar e falar mesmo. Não precisa magoar, humilhar. Tem a maneira de você falar. Aí eu vou estar melhorando a formação dessa pessoa, seja ela o que ela for; uma empregada, uma educadora... não tem isso, eu acho que você tem que ser o melhor no que você faz...Uma avaliação tem que ter uma devolutiva, se não ela fica uma avaliação só diagnóstica, não tem uma atuação. Não produz uma mudança. Então eu acho que tem que ter diálogo mesmo.

Eu só vou ver meu trabalho no final do ano, eu não sei se eu vou continuar no ano que vem se você me dá a devolutiva do meu trabalho. Você foi uma vez na minha comunidade, então uma vez que você foi, você avaliou. Meu dia estava péssimo, foi o dia

que as crianças se machucaram, estavam agitadas... você não voltou mais na minha comunidade. Como vai ser a minha avaliação? A minha devolutiva vai ser qual?

Eu acho que tem que ter mais atuação do que só avaliar. Não é só cobrar registro, tem tantas outras coisas...

Já sentou para conversar como é que foi o grupo, para compreender melhor o dia que for lá e ver tal coisa, de tal aluno. Então se você já tiver um diagnóstico desse da sala, quando você vier, você vai ver com outros olhos. Já vai conhecer a turma pelo que eu falei. Falta isso. É muito relatório, muita coisa escrita, mas se eu falar de tal aluno para você, você não identifica porque não conhece...Tem mais burocracia do que atuação na nossa formação. Eu acho que se eu estou fazendo direito, vocês têm que vir e me falar, do que quando você vier no final do ano... porque assim, a minha turma já perdeu muito com isso, vai ganhar a outra turma do ano que vem, já que eu só fico sabendo no final do ano...- Devolutiva pra mim é conversa, perguntar da turma... Porque dá a impressão que é uma avaliação constante em cima do educador, e não do trabalho que é desenvolvido com as crianças. E eu acho que o objetivo são as crianças, e não nós duas: educadora e técnica. O nosso olhar tem que estar para as crianças” Adriana.

“Totalmente, a única coisa que teria que mudar nos encontros de formação é ter um pouco menos de teoria, teoria é muito importante... Não pra minha pessoa porque eu já tenho a prática que eu adquiri durante todos esses anos de formação com a Ação Comunitária, mas aquelas educadoras que estão entrando ou que já estão há algum tempo, elas têm essa dificuldade, então, quando você apresenta um trabalho seu, elas dizem: “ Mas como você conseguiu fazer isso?”E eu acho que a Ação Comunitária tem capacidade, ela tem ferramentas para poder trabalhar isso com o educador, e com isso, os educadores vão ficar mais freqüentes, vão ter vínculos com a organização e com as crianças porque senão o educador entra e sai e não cria aquele vínculo com as crianças, é isso que eu tenho observado. Não é uma crítica, é uma observação minha nos encontros de formação.

Ah, eu avalio ótimo (supervisão pedagógica) porque eu tiro as minhas dúvidas. No encontrão eu aprendo, tem a visita e eu aprendo também e eu tiro algumas dúvidas naquele encontro que a gente chama de encontro regional, porque tudo aquilo que eu faço aqui de um jeito, às vezes eu vou visitar uma comunidade, ela faz de outro e eu aprendo muito, isso é muito rico...Querendo ou não é uma troca que você está fazendo com a outra companheira porque nem tudo o que a gente fala ou escreve, você pode tirar suas dúvidas, só você vendo... Eu acho excelente...Não é uma coisa minha, minha dúvida, às vezes o Guilherme chega e começa a trabalhar com as crianças e eu aprendo... Se eu

for fazer curso só por fazer, eu não vou aprender nada, mas eu já jogo pra ele que é pra ele tirar as minhas dúvidas, ele não sabe disso, mas eu comento alguma coisa com ele, aí ele senta com os meninos, ele começa conversar com os meninos e eu vejo que do jeito que eu estava fazendo não é o certo, o certo é esse jeito aqui” Maria Aucione.

“Eu acredito que é eficaz e é importante para nós educadores. Eu converso com as outras educadoras e uma coisa que nos faz estar na Ação é esse cuidado com a formação dos educadores. Por mais que nós tenhamos que buscar o nosso próprio conhecimento, é importante que alguém nos dê uma direção. Eu acho que deveria ter mais, porque é necessária essa formação continuada Eu acho importante porque a Ação faz uma ligação entre os temas. Os temas não são soltos, a Ação faz sempre um link... - Eu sempre tive vontade de escrever um livro. Depois que a gente teve no ano passado aquela Formação que falava do “Quem Sou Eu”, eu tenho pensado muito nisso. Escrever um livro relacionado á autobiografia, principalmente sobre a minha infância. Uma coisa que eu amo muito é falar da minha avó, da vivência que eu tive... eu acho que hoje as avós são tão diferentes, elas não brincam, não têm paciência, não contam histórias. A minha avó corria muito comigo, contava história. Meu filho fala que não vai casar, eu digo que quero ser avó, eu quero contar história para os filhos dele” Luciana.

“Sim, muito eficaz, muito eficaz, até hoje, tudo o que eu aprendo, nossa! Perfeito! Não tem o que reclamar. Eu tenho amigas que mesmo trabalhando na rede, quando eu comento o que a gente aprendeu, quando eu levo minhas apostilas pra gente discutir juntas pra determinados trabalhos, a pessoa fica encantada com o método de trabalho que vocês têm, a forma como vocês trabalham, né? Vocês trazem textos, vocês colocam adjetivos, conteúdos. Que atividade é essa que você pode estar procurando desenvolver com a criança. Avaliação, vocês orientam a gente muito bem, muito bem mesmo...É mais difícil ser especialista, como uma receita pra um aluno ideal, só que na sala de aula, com nossa criança, isso é bem considerável, porque você pega uma criança assim, praticamente estaca zero, e aí, até que você trabalhe essa criança, a questão social, até que ela está mais ou menos preparada pra receber esses conteúdos, é meio que um processo...Ah, eu daria dez, com certeza... meu técnico, ele é crítico, mas ele é um crítico construtivo, ele sutilmente ele me empurra eu pra mim fazer as minhas atividades. Ele fala não, é o seu trabalho, você que tem que fazer, você que tem que mexer, você que tem ir lá, então eu gosto muito e a gente se entende muito bem por conta disso, porque ele me empurra pra fazer as coisas, ele é sutil, ele não chega a ser um carrasco, entendeu? E eu gosto muito desse entendimento com ele. Então assim...A minha, tranquilo, tranquilo.

Quer dizer, a gente não tem uma supervisão direta, mas eu tenho uma supervisão que... Ele está a par do meu trabalho. A gente entra em contato direto por telefone...Muito, porque mesmo que eu faço alguma coisa que ela acha que não está bom, ele por telefone entra em contato, ele já coloca pra mim, não vá por esse caminho, tenta ir por esse, você tentou desse jeito esse ano, no ano que vem você tenta de outra forma, então, eu acho assim, a forma como que ele vem também... Ele vem crescendo junto com a gente. Um crescimento assim que tem hora que eu fico até boba de ver, tem hora que ele não fala mais como função plástica, né? Ele fala como um pedagogo mesmo (risos). Então, eu até elogiei ele a última vez que ele veio aqui, eu falei nossa, como mudou, né? E pra mim também, tudo o que eu preciso, ele está sempre atento, sempre me acompanhando, sempre me ajudando” Sueli.

“Sim, ele é eficaz. O que eu disse não tira em nenhum momento a eficácia do processo de formação. Eu só acho que ele tem que trazer junto a parte prática. Mas ele já dá muitos resultados, a gente tem isso visível, mesmo tendo essa lacunazinha. Eu jamais poderia dizer que ele não é eficaz. Talvez eu queira muito mastigado e talvez não seja por aí, mas é o que eu penso, o que eu trago. Tem dia que é demais, tem tanta formação num dia só que eu nem sei no quê começou...Muito conteúdo. E tem dia que tem menos, então por que não dosar com um pouco de prática? Como na arte, eles sempre fazem...Realmente essa é uma parte que eu sempre elogiei. Eu só acho que nós perdemos um pouco na troca dos educadores. Nos encontros regionais, se era o objetivo fazer essa troca ele ainda não foi atingido. Acaba sendo uma outra formação. Eu acho que a gente cresce muito com a troca, em ver como os outros educadores lidaram com determinadas questões” Zilda.

“É eficaz. Eu acho que é necessário... Porque eu acho que todos os educadores conseguem falar a mesma língua. Todo mundo consegue sentar e dialogar a mesma coisa. A ONG é grandona, então pra pegar tudo isso tem que juntar tudo e passar, eu acho que é eficaz por isso mesmo. Até se fosse pequeno também seria necessário pra todo mundo que está naquele espaço entender, e também para o aluno não achar essa coisa que é melhor ou pior. Então acho que tem que ter mesmo essa coisa de Formação. Eu tenho isso na prefeitura e acho que é muito legal.

Eu sou um pouco contra a supervisão. Sou contra porque eu acho que eu não precisava, eu não gosto. E depois devido a algumas posturas que me incomodaram. Umas técnicas que chegavam, colocavam o pé na cadeira e ficavam observando. Isso me incomodou. Eu até gostei de uma vez que você foi...

Eu sei que é necessário, uma vez que nós temos organizações tão diferenciadas... Eu não consigo avaliar como processo de formação... Porque eu acho assim, eu não sei como é nas outras organizações, mas aqui especialmente fica a conversa, mas depois eu não vejo crescimento, uma mudança. Acho que só em 2005 você foi minha técnica aqui... É, eu acho que não pode ser assim, tem que ser produtivo... a devolutiva tem que ser mais pontual mesmo” Margareth.

Como podemos perceber nos depoimentos, as educadoras consideram que a formação em serviço oferecida é plenamente eficaz indo ao encontro das necessidades de conteúdos e metodologias exigidas pelo trabalho. Por outro lado, ressaltam a importância de adequarem estes mesmos conteúdos e estratégias de acordo com as especificidades de seus educandos. Oscilam as opiniões a respeito da heterogeneidade do grupo de educadores para uma formação única ou para a necessidade de uma diferenciação entre as mais experientes e as novatas.

Sobre a busca pelo autodesenvolvimento e investimento em outras fontes de formação, além daquela que é oferecida pela ONG, as educadoras sociais em sua grande maioria, responderam que buscam constantemente por outras formações:

“Faço sempre. Faço cursos de preparação, de formação mesmo como educadora, alfabetização... variados, envolvendo educação principalmente” Adriana.

“Sim. Pela faculdade, quando eles oferecem. Com as próprias colegas minhas e na própria igreja que dá também algumas formações. Eles não dão formação só religiosa, às vezes eles debatem alguns temas interessantes voltados para o social, quando eu vejo algum curso...Estou sempre voltada à questão da educação, a parte de contar histórias, brinquedos... Agora mesmo eu fiz um curso na PUC ... é voltado ao meu trabalho... eu quero ampliar o meu conhecimento e até mesmo me adequar às atividades com as crianças. Eu sempre acho que a gente tem que aprender um pouco mais, não só o que a gente recebe”. Luciana.

“Olha, a única formação que eu busco é assim, não esse ano, já tem uns dois anos, três anos, que eu sento muito pra discutir assim o conteúdo que o próprio coordenador daqui

da creche²³, então existe muito essa troca também, então tem coisas que eu não preciso buscar na Ação Comunitária pra resolver, eu vou pesquisar, pegar livros pra levar pra casa, ler, aí eles perguntam qual a minha opinião sobre, se eu concordo ou não, enfim, porque que eu acho aquilo, ele tenta forçar bem a questão de explorar o que... O que eu extraí... O que foi significativo pra mim. Às vezes a apostila também...” Sueli.

“Busco, às vezes a gente deixa de almoçar a gente assiste aqueles programas que tem na televisão que a gente sabe que vai passar artesanato, a gente fica lá de olho, eu procuro... Programa de televisão que tenha artesanato tem no canal onze. Tem um certo horário, cada dia eles colocam num horário pra dar audiência, um dia eles colocam onze e meia, outro dia meio-dia, outro dia meio-dia e meio. ..Internet, a gente pesquisa artesanato, a gente acessa o endereço, a gente vê, a gente pede apostilas, nós compramos apostilas, essas casas que vendem produtos de um real está vendendo as revistas de artesanato baratinho, que nas bancas é de cinco e noventa, a gente consegue comprar por um e cinquenta, dois reais, tem na Vinte e cinco de Março aquelas bancas da rua que vendem bastante revista baratinho por um real...Tem na igreja, tem uma igreja de Mórmons aqui que sempre tem, tem na igreja católica e tem no CEU... A gente sempre vai no CEU porque tem alguma atividade... Mais é nas igrejas que tem e tem a Escola da Família que também sempre tem alguém que apresenta alguma coisa...São idéias que a gente vai pegando” Maria Aucione.

“Sempre que possível e que eu tenha condição financeira... Ultimamente não. Esse ano eu só fui em uma, em uma amostra de livros..Mas assim... acesso a internet hoje, coisa que eu não fazia. Esse ano eu estou como coordenadora do PL²⁴. Ví algumas formações para as meninas também, mas é aquilo... questão financeira” Maria Aparecida.

“Esse ano eu não fiz quase nenhuma, mas nos anos anteriores eu sempre busquei outras formações. Sempre surgem formações nas Paulinas, mas nunca calha os horários...Eu fiz o "Educador e o Social", nas Edições Paulinas; fica muito parecido com o âmbito religioso, mas não é só isso, é o social. E dinâmicas, como aplicar o conteúdo por meio de dinâmicas...Eu procuro não faltar nas da Ação porque não tenho uma sistemática fora, isso porque muitas vezes não calha o tempo” Zilda.

“Sim, desde cursos... No decorrer do ano eu fiz um curso de artes para professores no Instituto Tomie Ohtake. Estou fazendo um curso de italiano para professores no CEU.

²³ O trabalho sócio-educacional desenvolvido pelo ONG nesta comunidade ocupa o espaço físico de uma creche conveniada com a Prefeitura de São Paulo.

²⁴ Programa de Educação infantil, também realizado por meio da assessoria oferecida pela ONG.

São seis meses a gente aprendendo como é que é ensinar uma outra língua para a criança. Não é um curso convencional de idiomas. Eu busco então. Desde uma leitura quando sugerem...” Margareth.

Sobre a maneira como as educadoras se auto-avaliam e percebem as suas dificuldades e facilidades na atuação pedagógica, todas apresentaram uma boa dose de criticidade em relação ao próprio trabalho, mas têm uma avaliação bastante positiva de si mesmas:

“Olha, o primeiro trabalho de educadora social foi com crianças de 5ª e 6ª séries, eu adorei e pensei que não conseguiria trabalhar com crianças menores. Quando eu mudei, eu peguei um grupo de crianças menores e eu fiquei preocupada. Hoje eu acho que eu me identifico mais. Eu não sabia como trabalhar com os pequenos e fui aprendendo. Hoje eu vejo que a minha contribuição foi maior com os menores, eu me identifiquei mais. Quando você vê que eles estão na adolescência e tem uma postura diferente dos outros que não freqüentaram o programa, aí você vê que o seu trabalho valeu a pena. Você não colhe ali na hora. Meu trabalho é muito mais significativo com os menores... A conscientização, a perspectiva de futuro, projeto de vida. Também a questão da cidadania... olha o lixo que está aí, esse lixo que está indo para as nossas casas somos nós que estamos jogando. Quando chove e a água não encontra lugar no bueiro, ela vai para a nossa casa. Isso é consequência do que nós estamos fazendo. A gente tá jogando lixo no bueiro! Acho que essa conscientização enquanto ser humano... Faço perspectiva de futuro, projeto de vida. Eu acho bacana...A questão da sexualidade nessa faixa etária. Eu tenho dificuldade e eu quero procurar ajuda, um curso. A minha preocupação é tanto no profissional quanto como mãe também, tenho filhos nesta faixa. E também com as mães. Não sei como elas vão receber. Eu acho super importante apesar de não ser tão valorizado. Acho legal trabalhar já a partir dos 7 anos...Ah, eu sinto a necessidade de me aperfeiçoar em artes...Não, não vejo como dificuldade, mas para expandir mesmo. Porque a gente tem momentos aqui na formação que proporciona o desenvolvimento em artes. Eu aprendi bastante, e acho interessante para as crianças porque hoje em dia a gente não tem muita coisa voltada às artes. A cultura fica de lado, por oportunidade, por acesso” Adriana

“Ah, eu acho que eu sou boa... Eu tenho um ponto negativo, eu não tenho formação pedagógica, mas eu acho que eu estou conseguindo... No meu aprendizado, eu estou conseguindo suprir essa parte, mas o que eu acho que eu sou boa é que eu sempre estou

buscando coisas diferentes, eu não estacionei, eu não fiquei parada, eu não fico parada, eu sempre estou pesquisando, eu sempre estou indo em busca daquilo que eu quero passar pros meus alunos, isso tem me ajudado muito... E coisas novas, não estar querendo fazer sempre a mesma coisa... a minha relação com os alunos eu acho boa, o meu jeito de trabalhar com uma criança, trabalhar individualmente. Porque cada criança é cada criança, então eu tenho que trabalhar com cada um o jeito dele ser... O que eu me dou bem é a área que eu gosto de fazer, artes... Pintura, escultura também, tudo nessa parte, manual... Eu acho que eu consigo desenvolver e passar aquilo que eu gostaria que eles aprendessem. Dificuldades a gente tem... Ah eu sinto muita dificuldade em trabalhar com as crianças a auto-estima lá embaixo. É uma coisa demorada, você vai conseguindo... Ah, às vezes ele está tão pra baixo que eu pego aquele problema dele pra mim, entende? Às vezes eu fico em casa imaginando como eu posso ajudar? Às vezes eu não consigo trabalhar isso com a criança porque a criança não se abre entende? Depois de muito tempo que ela vai pegar amizade com a gente. Eu fico me questionando: “Mas porque eu não consigo?” E fico tentando de um lado, tentando do outro e demora isso pra gente poder tirar da criança... Incomoda, porque aí eu tenho que pesquisar e quando eu não consigo com a criança eu tenho que pesquisar a família... O que está acontecendo? Com o que ele chega? Se ele chega cabisbaixo ou se ele consegue ser agressivo com um colega, eu tenho que ver o que está acontecendo. Quando eu não consigo que a criança solte, eu vou pesquisar a família e na família é que você começa a saber o que realmente está acontecendo... Alguma coisa de escrita. Esse ano, por exemplo, eu comecei a trabalhar rima, eu senti alguma dificuldade, eu tive que voltar lá e estudar e a pesquisar pra eu poder passar pras crianças, eu senti dificuldade... A rima, a rima assim sabe? Você chegar a passar assim pra criança e a criança já pegar, eu senti dificuldade nisso, então foi uma dificuldade que eu senti que eu tive que pesquisar... Tive que voltar, às vezes eu explicava pra criança, eu entendia como que era, mas eu não conseguia, mas eu não conseguia passar pra criança, aí outra criança que tem facilidade de pegar, ele pegava rapidinho e eu falava me ajuda aqui que eu não estou conseguindo passar pra ele... Então aí a criança falava: “Olhe Aucione, eu vou ajudar ele, tá?” Aí passava, e quando você não consegue passar pra criança aquilo que você quer, você se acha impotente, se acha incapaz e mexe com a minha auto-estima também, porque às vezes eu quero passar, mas eu não consigo falar uma linguagem que a criança entenda. Eu não sei se todo mundo tem essa dificuldade, mas eu tenho essa dificuldade” Maria Aucione.

“Olha, eu como educadora social, eu tenho dificuldade ainda sim, mas eu acho assim, que essas dificuldades, na verdade são desafios, eu vejo como desafios... Hoje, eu acho que dificuldade mesmo é trabalhar projetos, montar um projeto e depois em cima do projeto fazer planejamento de aula, ter essa facilidade, eu faço, mas eu não tenho facilidade, eu gostaria de ter facilidade, apesar de que eu acho que no ano que vem da faculdade a gente vai trabalhar muito isso, e agora o outro acho eu vejo assim, se você não gostar de criança, Isabel, você não pode trabalhar dentro de um.... Trabalhar com criança sabe? Não é tudo, mas na faculdade mesmo a professora fala direto isso, quem não gosta de criança está no curso errado, pode ir embora...Não sei até aonde que ela tem razão, entendeu...Então, eu vejo assim, como educadora eu vejo assim, eu sei que eu tenho muita porta pra abrir, eu vejo meus problemas como desafios, eu sou guerreira, mas eu sou muito observadora, eu sou quieta, gosto de correr atrás das coisas que eu tenho que desenvolver em sala, tento desenvolver da melhor forma possível, trabalho com muito compromisso com as crianças, trago muita informação, sem estar intimando a criança a estar trazendo informação, elas trazem muita informação pra mim, das necessidades deles, eu converso muito com o coordenador também, pra gente saber que rumo que a gente toma, porque ele vive também a realidade que eu vivo, então, troca de informações entre nós dois é muito bom...Olha, todas as atividades que eu trabalho em geral eu tenho facilidade...Agora, eu acho complicado, assim, difícil, que eu gostaria de ter uma técnica melhor pra trabalhar é a questão de escrita e leitura, isso pra despertar criança é complicado. Mas eu acho eu nessa questão, não é o Meu Abacateiro que tem problema, e eu acho ainda que existe... A proposta que eles têm hoje em relação pra futuro, eu acho que eles estão crescendo. Isso já está visível aos meus olhos, está visível a qualquer pessoa que entre, e pegue o trabalho das crianças... Aquele tal de trabalhar mais projeto, trabalhar mais projeto não, escrever mais projeto, treinar mais escrever projeto sozinha e... Como eu posso dizer? Trabalhar essa questão de projetos, não é? Estar sempre junto com alguém que sabe pra te orientar... A minha proposta de trabalho com as crianças é em cima disso, através de jogo de cintura, que horas eu vou trabalhar isso? Que hora que eu não devo? Que hora que eu tenho que explorar mais isso deles? E assim por diante. Só pra você ter uma idéia, as crianças da tarde, estão no terceiro, nove anos na terceira série, pra você ter uma idéia, bem no começo do ano, uma das alunas mais ativas, ela trouxe um livro de história e leu o livro de história, pediu pra ler foi na frente e leu o livrinho de história e mostrava a gravura pra sala. Lia e mostrava a gravura pra sala, e todos os pequenininhos ficaram com a boca aberta olhando ela, a escolinha... Quem eram essas crianças? Crianças que também tinham dificuldade em leitura, mas queriam participar, que eu dei essa oportunidade, que elas foram lá na frente, que ninguém riu delas na escola, entendeu? Que eu ajudei, que eu contribuí pra

que ela crescesse né? E aí ela vai lá na frente, ela lê o livrinho e ela mostra a gravurinha, a felicidade delas é ler o livrinho e depois mostrar a gravurinha pra sala, e eu presenciei várias vezes, também criança tímida que não tinha coragem de ler lá na frente, eu pegava ela lendo pra ela, eu observava ela na mesa lendo pra ela e ela e ela mostrando pra sala, todo mundo conversando, e ela mostrava o livrinho pra sala, como se estivesse lendo pra sala, até que com o tempo ela perdeu essa timidez e ela também foi uma das que foi lá na frente contar historinhas pras crianças. Então eu acho assim, o educador, ele também tem que ficar atento pra saber aonde que você conseguiu trazer... então ele tem que ficar atento aonde que eu trabalhei, que todo mundo quis escrever, é isso? Então eu vou explorar mais isso, e assim por diante, eu acho que esse educador também tem que ser observador, tem que ficar atento... Que momento foi esse que eu tive um resultado positivo? O que é que eu trabalhei que eu tive um resultado positivo?”Sueli.

“Eu acho que ainda tenho que melhorar muito, eu ainda não sei muito, eu estou a cada dia melhorando e aprendendo. Mas eu acredito que sou uma ótima educadora social. Principalmente essa coisa de estabelecer vínculo com as crianças. Eu consigo estabelecer esses vínculos... Me proporciona ter vontade de ensinar mais, de aprender mais para passar mais para eles... Como pessoa... me faz pensar melhor nas minhas atitudes como pessoa... Fica muito mais fácil de direcionar o tema, direcionar a atividade quando existe esse vínculo. Você ganha a confiança, a amizade do aluno e fica mais fácil de trabalhar. Vai haver uma afinidade melhor entre o grupo e entre professor-aluno. Muda muito. Quando você tem um aluno que não tem um vínculo com você, dá pra perceber que nem tudo o que a gente oferece ele quer fazer. Eu tenho uma aluna, a Camila, que era assim. No início do ano eu não estabeleci esse vínculo com ela e ela dizia que não ia fazer a atividade... Quando eu comecei a estabelecer esse vínculo com ela, ela começou a fazer. Semana passada ela não queria ir na apresentação para o Antonio Carlos. Eu disse: “Eu gostaria que você fosse, para mim você é importante. Eu acho que você canta bem e toca muito bem, mas se você não quiser ir, eu respeito.” Aí ela disse que como eu havia pedido ela iria. Isso é importante. Estabelecer este vínculo com a criança ter prazer em realizar a atividade, então é mais tranquilo trabalhar...

Eu acredito que o brincar com eles. Eu gosto de sentar junto, fazer junto. Eu não gosto de apenas ordenar e ficar olhando, eu gosto de brincar junto. Outra coisa que eu gosto é de pintar junto, ter o meu quadro... e justamente eu estou tentando desenvolver essa habilidade. Então isso me dá prazer.

Eles percebem a diferença, eles respeitam muito mais o professor que faz junto, do que o professor que manda fazer. Isso eu noto. Isso eu aprendo e isso faz com que eu consiga trabalhar melhor.

Com os adolescentes a maior dificuldade é bater de frente. Eu bato muito de frente com eles. Quando eles querem impor eu digo que não é assim, porque eu não imponho à eles, eu pergunto primeiro.

Com os menores eu acredito que a maior dificuldade é o limite, porque eles não têm limite em casa, então quando eles chegam Aquino projeto eles querem brincar. Não correr e pular, mas aquelas brincadeiras de mau gosto, pôr apelido, essa coisa que eu acho que é falta de valores, de limites em casa. Isso com os de 7 a 10 anos... A questão da paixão pelo gostar de ler e escrever, isso eu acho que eles não têm. Isso eu acho muito difícil de trabalhar com eles.

O que facilitou muito foi o fato de eu gostar de contar histórias e eu vi que isso ajudou eles a melhorarem, mas eu ainda tenho muita dificuldade com alguns, eles escrevem muito pouco. Principalmente a escrita, a leitura nem tanto. Quando é um momento de leitura livre todos querem ler. Mas isso quando é livre. Se você diz: “É hora de ler esse texto!”, aí já é mais difícil. Principalmente os maiores, os pequenos topam tudo. O adolescente tem mais essa dificuldade... principalmente na hora de escrever... É muito difícil” Luciana.

“Eu sou rígida comigo mesma. Eu acho que sou boa educadora, eu consigo enxergar nas crianças que elas gostam de mim. Acho que a melhor maneira de você entender que você consegue conciliar uma sala é quando você enxerga que a maior parte das crianças tem uma boa relação com a educadora. É a primeira avaliação que você tem. E aí, por que eu vejo isso? Eu sou rígida em sala com disciplina, porque para passar o conteúdo, tem que ter uma certa disciplina. Ao mesmo tempo que eu sou rígida as crianças conseguem ter uma relação de carinho comigo. Eu vejo que a nossa relação é boa.

Talvez eu não me avalie como ótima, mas sou boa porque eu consigo enxergar que tenho que buscar sempre e tenho que ficar observando se as crianças estão gostando e se elas conseguem entender as minhas atitudes. Quando a gente consegue essa troca e consegue menos evasão em sala, eu acho que isso é conseguir...É, essa postura de fazer eles entenderem que este momento eu exijo e em outro momento eu posso relaxar...Diálogo eu consigo. Eu tenho muito com a criança e com a família. É lógico que depende do interesse do outro...De descer no nível da criança, eu tenho facilidade de entender a criança. Brincar... nada para mim é difícil... Uma dificuldade muito grande é trabalhar com uma criança hiperativa. Talvez me falte conhecimento teórico para aplicar. Chega um ponto que eu não sei como trabalhar com aquela criança. Eu fico bem atrapalhada

com crianças assim... às vezes eu tenho um objetivo e quando não tá dando certo eu fico quebrando a cabeça. Às vezes eu não sei se devo deixar aquilo de lado e como voltar ao planejamento. Eu fico driblando ali a coisa, mas me incomoda isso. Eu não consigo enxergar se o meu objetivo foi atingido. Essa é sempre a minha fala com os técnicos. Às vezes eu me perco e aí eu preciso de uma outra pessoa para enxergar para mim” Zilda.

“Eu não sei se é um ponto positivo ou negativo, mas eu nunca estou contente com o que eles me dão. Eu sempre quero mais. Porque eu acredito que o educando sempre tem mais para dar. É um ser que a gente não pode subestimar jamais. E a gente está constantemente aprendendo com eles. Como educadora eu procuro levar o trabalho a sério. Tanto que as mães têm uma certa confiança. Muitas vezes elas passam por problemas, me chamam para conversar, saber como eu posso ajudar... E talvez se eu não fosse uma boa educadora, não iria haver esse retorno. Eu coloco o que eu penso mesmo. Então eu me considero uma boa educadora. Ótima ninguém é. Eu gosto de alfabetizar, está no sangue...eu gosto de brincar com as crianças, elas aprendem brincando... Eu gosto de artes. Pode não ficar perfeito, mas eu faço. Uma coisa que eu falo para as minhas crianças é: Eu acredito em você. Todos os dias eu falo isso. Tanto que nas avaliações eu não falo para as crianças que aquilo é uma avaliação. Eu falo que é uma atividade que vem para testar aquilo que a gente trabalhou durante o ano. Eles sabem que são capazes. Vai colocar ali o que aprendeu, o que não aprendeu não vai colocar. Eu prego muito o respeito, e isso você vê nas avaliações.

Eu tive (dificuldades) com informática. Até então a informática era como se fosse um bicho, eu tinha medo. Hoje se alguém tem alguma dificuldade eu já digo: Você consegue! Se eu consegui você também consegue. Hoje eu possuo um computador, eu brigo para aprender as coisas. Eu sou persistente... talvez na hora de avaliar as crianças. Eu tenho medo de ser injusta, eu me acho muito rígida. A cada ano eu vou superando, eu vejo que eu estou melhorando...” Maria Aparecida.

“Eu acho que tenho facilidade para atuar, além de gostar. Mas também por um outro caso, eu observei muito meus professores. Eu fui traçando algumas coisas que eu queria e que eu não queria para o meu grupo. Isso foi muito importante. Eu acho que eu não fui só uma estudante, mas eu fui também uma observadora aí ao longo dos anos. Isso me facilitou muito. Às vezes eu me vejo fazendo algumas coisas com os alunos, eu paro e penso...Agora eu penso como é que eu quero ser em sala com as crianças e adolescentes. Então eu não tenho muitas dificuldades, eu me considero uma boa educadora e estou em processo de mudança, cada dia aprendendo uma coisa nova. Eu tenho uma postura aberta. Se existe um outro caminho, vamos ver qual é. Eu tenho mais facilidades do que

dificuldades em sala de aula. Se eu vejo um silêncio eu surjo e faço um barulhão. Eu não sei como que isso é para os outros, né. Mas eu acho legal pela fala das mães” Margareth.

A última questão do roteiro de entrevista referia-se a intencionalidade de mudança de profissão das educadoras sociais, onde podemos perceber que a maioria delas tem uma grande identificação com a atuação profissional e não projetam uma mudança profissional no futuro:

“Não, eu não me vejo fazendo outra coisa. É o que eu gosto de fazer. Pode até ser, o futuro a Deus pertence, mas eu não me vejo...” Maria Aparecida.

“Não. Primeiro porque foi um sonho que eu corri atrás desde menina. Nem vontade de trabalhar em escola eu tenho. Eu continuo o resto da minha vida como educadora social. Antes eu tinha o desejo de ser professora, mas conhecendo esse trabalho eu não quero mais sair. Você tem muita liberdade de colocar o seu eu, tem um projeto grande, envolve muita gente. As crianças vão sair um pouquinho a cara da Zilda. Sai a cara da Ação, sai a cara da comunidade, mas sai também um pouquinho daquilo que é a Zilda, daquilo que ela vê e acredita, aquilo que ela está projetando para a vidinha de cada um. Eu nunca trabalhei em escola, mas nessas participações que eu tive eu vejo muita burocracia e muita política. Eu acho que isso emperra muito o trabalho e impede um pouco de crescer” Zilda.

“Como educadora social... Espero que eu agüente mais alguns anos... Foi muito bom. Nossa! Trabalhar como educadora social fez eu ver o quanto que eu tenho de potencial, o quanto que eu tenho pra passar pros outros, o quanto eu posso ajudar o meu próximo...Agora meus filhos estão grandes, estão criados, cada um está cuidando da sua vida e agora eu tenho que cuidar da minha e realizar aquilo que eu quero, e ainda não desisti de fazer minha Pedagogia” Maria Aucione.

“É difícil falar. Eu mesma já deixei outros trabalhos que dariam mais dinheiro. Mas é um trabalho que não tem igual, é uma vivência única. É uma bagagem para o resto da vida, só vai saber quem viver. Eu falo, falo, as pessoas ficam com água na boca, mas... uma coisa é você ouvir e outra é você fazer parte de todo esse processo e mais à frente você saber que você fez a diferença, que você contribui para aquilo... Na minha vida

pessoal, profissional... Abriu novos caminhos para mim. E hoje em dia você presta concurso, você quer sempre buscar o melhor para a sua vida, mesmo porque você constrói metas. E ajuda nisso... Eu gostaria de continuar fazendo esse trabalho se pudesse conciliar. Mas chega uma hora que não dá para conciliar, aí você tem que escolher. Se eu pudesse estar conciliando, é um trabalho que eu nunca pararia... É, porque não dá para viver só como educadora social. O salário não é muito. Eu sou casada, eu pago minha casa, eu tenho três filhos. Então não dá para viver só como educadora social. Eu posso conciliar. Eu não vou trabalhar menos porque lá eu ganho mais. Eu não vou ser outra pessoa. Não é porque eu ganho menos que eu vou me dedicar menos, às vezes é até mais prazeroso... Eu posso até falar que é mais prazeroso... porque você pede um material, você tem. Então não tem como você não fazer um trabalho. É prazeroso ter a disponibilidade de material. Na escola isso cansa, porque você elabora mil e uma coisas e não pode executar porque não tem recurso, aí a gente perde um pouco o prazer... Tem 10 anos que eu estou como educadora, como professora de ensino fundamental, é um trabalho que eu adoro fazer e eu acho que tenho que continuar... Eu vou ser coordenadora. Eu não pensava nisso, mas conforme a gente vai adquirindo tanta formação, isso não vai bastando. Eu pensava assim quando eu estava na faculdade: “eu não vou ser coordenadora, não vou ser diretora”. Hoje, já é uma coisa que eu penso, é uma área que eu preciso conhecer. Eu já to pensando nisso, ano que vem eu quero cuidar da minha formação como coordenadora. Afinal, eu fiz Pedagogia, eu não preciso ficar só em sala de aula” Adriana.

“Não. Tanto que quando eu vejo a minha sala... e alguém diz que vai fazer ensino fundamental, ou direção, ou coordenação pedagógica... eu falo: “Eu vou escolher um desses porque eu tenho que escolher, mas eu não quero sair da sala de aula”. Eu posso mudar o público-alvo... Hoje eu tenho vontade de dar aula de Pedagogia, em ensino superior. Eu tenho me preocupado muito a questão da qualidade dessas pessoas que estão entrando em Pedagogia dizendo que vão ser professores. Então me preocupa que tipo de professor essas pessoas serão. ..É um projeto que eu tenho... ser professora universitária.

Eu tenho visto agora as professoras que estão se formando na minha sala, e eu já... eu tenho essa preocupação” Luciana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS DADOS E ESTABELECENDO NOVO DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito (OLIVEIRA, 1992, p. 56).

Conforme mencionamos inicialmente o presente trabalho objetivou investigar os impactos do processo de formação em serviço, a partir do estudo de um grupo de oito educadoras sociais que trabalham na Organização Não Governamental Ação Comunitária, localizada no bairro do Campo Limpo, extremo da zona sul de São Paulo.

Procurou-se identificar as possíveis contribuições do processo de formação permanente realizada pela instituição, na constituição das identidades pessoais e profissionais das educadoras pesquisadas.

Os sujeitos da pesquisa apresentam, a princípio, perfis de configuração pessoal muito similares como, por exemplo, formação acadêmica específica para atuarem na área educacional, originárias de grupos familiares de baixa renda e são moradoras e trabalhadoras voluntárias de bairros periféricos da região Sul de São Paulo. Todavia, o desenvolvimento do estudo possibilitou constatar que tais configurações assumem contornos totalmente singulares, na medida em que cada uma das educadoras sociais interage de forma particular com a sociedade, com os outros indivíduos e com as questões relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento no processo de formação em serviço.

Buscando compreender o desenvolvimento deste processo, optamos pelo estudo de narrativas autobiográficas escritas e orais, elaboradas pelos educadores investigados na formação em serviço e em situações de entrevistas, de forma que estas pessoas pudessem avaliar não somente o impacto da formação em serviço, como também narrar como foram sendo constituídas as suas identidades nos contextos familiares, escolares e sociais. Entendemos que conhecer este percurso de formação é importante, já que com certeza eles geraram impactos na atuação e constituição da identidade profissional de cada uma delas.

Se por um lado, a imensidade e multiplicidade de dados fornecidos em seus depoimentos auxiliaram na identificação das experiências que contribuíram e contribuem para os processos de constituição identitária, por outro, caracterizaram-se como fontes quase que inesgotáveis de exploração dos processos vividos e incorporados no decorrer de suas vidas.

As análises parciais, realizadas anteriormente por meio de recortes significativos destes processos, nos permitem tecer algumas considerações, se não conclusivas, ao menos reflexivas a respeito da maneira como tais processos se instalaram e impactaram especialmente no que se refere à constituição da identidade profissional, foco desta investigação.

Iniciaremos as nossas reflexões considerando as influências recebidas no campo familiar.

Apesar de termos ciência de que as formas de configurações intrafamiliares não são determinantes das formas de pensar e agir da criança, é no ambiente familiar que a criança desenvolve as suas primeiras formas de raciocínio e comportamentos, e se espelha nos familiares para criar as suas primeiras referências de mundo e ir constituindo a sua identidade pessoal. Conforme esclarece Lahire:

Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (1995, p. 17).

É também no ambiente familiar que a criança realiza os primeiros contatos com a herança cultural historicamente acumulada. Desde o seu nascimento as crianças interagem constantemente com os adultos, garantindo assim, além das formas básicas de sobrevivência, a incorporação dos valores que norteiam as condutas e formas de pensar do meio cultural onde nasceram e estão sendo educadas. Contudo, segundo Lahire, as formas como herdamos o nosso “capital cultural” dependem de uma multiplicidade de fatores relacionais como, por exemplo, a qualidade das relações estabelecidas no seio familiar, as quais se inter-relacionam a uma disponibilidade interna dos educadores

familiares e ao tempo de dedicação à tarefa de transmissão e acompanhamento na construção das disposições culturais.

Também de acordo com a abordagem histórico-cultural, a constituição das funções psicológicas humanas se projetam de forma totalmente singular a partir das experiências que são propiciadas pelo meio cultural no qual o sujeito está inserido:

o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (REGO, 1994, p. 62 apud SMOLKA e GÓES).

A partir das idéias destes autores talvez possamos compreender melhor na análise dos depoimentos, a grande identificação e valorização que as educadoras sociais atribuem a uma atuação pedagógica calcada em sólidas bases éticas, e que foram sendo constituídas ao longo de suas vidas. Os valores com as quais tiveram um intenso contato no período da infância, como respeito, honestidade, sinceridade, hoje vêm ao encontro dos pressupostos do programa social no qual atuam e são constantemente reforçados pelo programa de formação em serviço do qual elas participam. Desta forma podemos corroborar com Vygotsky quando nos diz que o “*comportamento moral é um comportamento educado através do meio social da mesma forma que qualquer outro comportamento*” (VYGOTSKY, 2001, p. 297).

Sobre a qualidade das relações familiares, além da permanência constante dos valores éticos, as entrevistadas ressaltaram a importância das constantes formas de expressão de afetividade no meio familiar, e que merecem ser consideradas. Conforme discutido no capítulo II deste trabalho, a questão da afetividade já era um componente muito presente na vida das educadoras desde a infância, bem antes portanto de pensarem em tornarem-se educadoras sociais. Portanto, incorporar o uso das emoções e dos sentimentos enquanto uma ferramenta à prática pedagógica, conforme contempla o

programa de formação em serviço, não deve ter sido uma tarefa difícil, visto ser uma prática social que elas já valorizavam.

Uma outra questão muito presente na infância das entrevistadas conforme vimos nos depoimentos refere-se às brincadeiras aprendidas nessa época da vida. As brincadeiras podem ser consideradas como meios de transmissão das formas de comportamento culturais, pois ao brincar de “adulto” a criança expressa as formas relacionais de sua cultura e compreende como se estabelecem as regras de comportamento sociais e culturais: *“o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”* (VYGOTSKY, 1989, p. 105).

As brincadeiras também já faziam parte dos conhecimentos prévios das educadoras, repertório este que tem sido ampliado pela formação em serviço oferecida pela instituição.

Um outro dado significativo que merece algumas reflexões relaciona-se às marcas deixadas na infância com relação à importância atribuída à educação de um modo geral e a escolarização de um modo particular.

Como mencionamos anteriormente, apesar de as famílias das educadoras apresentarem condições e disposições econômicas muito precárias (excetuando-se um dos casos), havia um empenho dos pais em garantirem o acesso e a permanência de suas filhas aos bancos escolares; considerando ser esta condição o único caminho viável para uma possibilidade de melhoria ou ascensão social. Como avalia Lahire:

Na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais. Mesmo o filho do lavrador que quiser assumir a propriedade familiar tem que passar pela escola e submeter-se às suas exigências (1997, p. 256).

Apesar do empenho dos pais, percebemos que estas formas de mobilização familiar a favor de um projeto de vida escolar não são garantias de histórias de sucesso escolar. A maioria das entrevistadas abandonou os estudos ainda durante a infância/adolescência ou mesmo na fase da vida adulta para cuidarem de afazeres domésticos ou por questões de ordem financeira. Conforme citamos, a maioria só conseguiu concluir

recentemente o nível superior de graduação (das oito pessoas estudadas, seis concluíram o nível superior ou magistério, uma ainda está estudando e outra projeta para o futuro a retomada dos bancos escolares). De acordo com os depoimentos, a maior parte voltou a estudar, apenas devido a uma imposição da instituição. Recorremos novamente a Bernard Lahire, para entender que, mesmo havendo um investimento familiar de valorização aos estudos, não existem garantias dos efeitos positivos destas ações nos processos de escolarização das crianças:

Alguns pais podem, portanto, ter uma elevada expectativa escolar para seu filho e, com isso, controlar sua escolaridade, acompanhando-a em detalhes, fiscalizando e corrigindo as tarefas, fazendo estudar durante as férias com material comprado com essa finalidade, encontrando-se regularmente com os professores, sancionando ou demonstrando seu descontentamento quando os resultados escolares parecem insatisfatórios, etc. Mas a rentabilidade escolar desses comportamentos de investimento varia conforme a configuração familiar considerada.

Em alguns contextos familiares perpassados por contradições (entre as expectativas escolares e os meios concretos para sua realização, entre as palavras e os atos, entre os princípios alardeados e os princípios postos em prática), em que os pais punem quando de maus resultados escolares sem verdadeiramente conseguirem ajudar ou dar o “bom exemplo”, e só incitam o filho para o trabalho escolar em forma de sanções, a mobilização familiar produz efeitos negativos não controlados (...) Em outros casos, também, a arrebatada mobilização familiar e as numerosas pequenas estratégias educativas postas em prática mal conseguem compensar as dificuldades familiares objetivas (...) Enfim, em outras condições materiais e culturais e outras configurações familiares, alguns pais podem, a partir às vezes de um pequeno capital escolar, cuidar da escolaridade da criança como que para fazê-la chegar a um rendimento máximo (1997, p.257).

Para analisarmos com maior propriedade os impactos dos investimentos pedagógicos familiares na constituição das identidades escolares das entrevistadas,

necessitaríamos de um estudo mais aprofundado de cada configuração familiar, assim como o fez Lahire, o que demandaria num outro propósito para esta pesquisa.

Observando com um maior cuidado os dados preenchidos na ficha identitária, percebemos que muitas educadoras ingressaram precocemente no mercado de trabalho, com faixa etária a partir dos doze anos de idade, o que pode reforçar a existência de alguma relação entre a interrupção dos estudos e a necessidade de suprirem as demandas sócio-econômicas pessoais ou familiares.

Em relação às memórias de escola, o ambiente escolar e a atuação dos agentes escolares são lembrados pela maioria das educadoras sociais como uma referência bastante positiva. Os depoimentos apontam para um modelo escolar rígido, conservador com alto grau disciplinar e controlador.

Desde os seus primeiros dias de vida as crianças já realizam uma série de aprendizados cotidianos através das relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam, ou seja, o aprendizado inicia-se muito antes de as crianças frequentarem a escola. No entanto, é no ambiente escolar que se processa o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento dos conceitos científicos construídos e acumulados ao longo dos anos pela humanidade.

Ao discutir em seu livro *A formação social da mente* (1998), os problemas de análise psicológica do ensino, Vygotsky deteve-se nas discussões das relações existentes entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar e que podem contribuir com nossas reflexões. Segundo ele existem três vertentes teóricas que discutem a relação entre aprendizado e desenvolvimento.

A primeira delas considera que os processos de desenvolvimento da criança independem do aprendizado. Nesta concepção, o aprendizado é considerado um processo essencialmente externo e que não está envolvido de forma ativa no desenvolvimento da criança. Desta forma, não age como um impulsionador do desenvolvimento, mas simplesmente utiliza-se dos avanços que já foram instalados. Os experimentos com crianças em idade pré-escolar realizados por Piaget ilustram esta idéia. Quando Piaget perguntava a uma criança de cinco anos de idade por que o sol não cai, esperava obter as formas de pensamento mais puras da criança, eliminando toda possibilidade de conhecimentos prévios que ela tivesse sobre esta questão, ou seja, eliminando completamente qualquer relação que ela tivesse com o aprendizado em questão. Seguindo esta mesma linha de pensamento incluem-se outros trabalhos de teóricos clássicos da psicologia, dentre os quais os de Binet e outros, que acreditavam

que o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado, sendo desta forma necessário esperar que o processo de maturação aconteça para que o aprendizado se realize:

O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado (VYGOTSKY, 1998, p.90).

A segunda vertente teórica postula que aprendizado é desenvolvimento. Um exemplo desta forma de pensar é a teoria concebida por James que descreve a educação como a organização de “hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridas”, considerando o desenvolvimento como o domínio dos reflexos condicionados: “*não importando se o que se considera é o ler, escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento*” (VYGOTSKY, 1998, p. 90-91).

A terceira posição teórica tenta mesclar as duas concepções anteriores de forma a conceber que aprendizado e desenvolvimento caminham juntos de forma interativa e dependente, atuando como propulsores entre si. Segundo Koffka o desenvolvimento e a aprendizagem se baseiam em processos diferentes, mas interdependentes “*de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento*” (KOFFKA, apud VYGOTSKY, 1998, p .91).

Sendo assim, a terceira posição teórica, proposta por Vygotsky, pode ser considerada um ponto crucial de equilíbrio entre os processos de maturação alcançados e os processos de desenvolvimento constante, que acontecem não só na infância, mas que estão presentes a todo o momento na vida adulta.

Analisando os depoimentos, notamos, por exemplo, que aquelas educadoras cujos pais realizaram um maior investimento pedagógico no que se refere, por exemplo, aos hábitos de leitura e escrita durante a infância, possuem uma maior facilidade no desenvolvimento e utilização deste conteúdo no processo de formação em serviço e na própria prática pedagógica, demonstrando as relações existentes entre a sua constituição identitária pessoal e profissional. São capazes de estabelecer esta mesma relação com outros conteúdos com os quais tiveram um maior contato em suas trajetórias de vida

familiar, escolar ou social, onde a presença marcante e significativa de um mediador fosse ele um educador familiar, escolar ou social pudesse ter impulsionado ou contribuído para este desenvolvimento. Por exemplo, as educadoras cujos pais tinham o hábito de contar histórias durante a infância, usam com maior facilidade este recurso como uma estratégia de aprendizado com seus alunos, ou aquelas educadoras que foram estimuladas a desenvolver atividades artísticas na infância, no ambiente familiar ou escolar, reconhecem que este é um conteúdo de maior domínio na atuação pedagógica. Já aqueles conteúdos em que elas reconhecem que têm dificuldades na atuação pedagógica, hoje, são considerados por elas como desafios que estão sendo superados ou aprendidos em decorrência do processo de formação em serviço.

Desta forma a formação pode atuar como um propulsor do desenvolvimento, sem desconsiderar o nível de maturação que os sujeitos já possuem e o grau de exigência a que são submetidos para avançarem mais.

O mesmo pode ter acontecido com outros conteúdos citados pelas entrevistadas e que julgam terem facilidade de mediar em sala de aula, como os jogos, brincadeiras, ou até mesmo os conteúdos relacionados às questões comportamentais como a facilidade de relacionar-se com os educandos no estabelecimento de diálogo ou na percepção das suas necessidades individuais.

As entrevistadas têm uma percepção muito nítida a respeito das mudanças significativas ocorridas em suas vidas pessoais e profissionais, relacionadas à atuação e ao processo de formação em serviço e conseguem identificar tanto mudanças objetivas como subjetivas.

Como tantas outras formas de desenvolvimento, o trabalho de formação em serviço pode trazer em si intencionalidades que atuam tanto nas dimensões objetivas (cognitivas e metodológicas), como subjetivas (intrapessoais e psicológicas) da pessoa e que contribuem não só para a construção da identidade profissional, mas também pessoal dos sujeitos. Pensada desta forma, a formação em serviço é algo que pode contribuir para a construção ou reconhecimento da história de vida pessoal, social e cultural daqueles que dela participam, num constante pensar reflexivo sobre a história que ainda está por ser construída.

Realizando alguns recortes significativos de palavras-chaves, expressões ou frases citadas nos depoimentos, podemos perceber as mudanças ocorridas no campo da identidade das educadoras sociais, tanto num nível objetivo como subjetivo: “fortalecida”, “visão”, “educadora”, “metas”, “conhecimento”, “aprender a aprender”,

“potencial”, “ler”, “estudar sozinha”, “evolução pessoal, espiritual”, “sensibilidade”, “postura”, “reconhecimento das pessoas”, “relacionar melhor”, “voltar a estudar”, “personalidade”, “pensar”, “olhar para dentro de mim”, “diálogo”, “saber ouvir”, “definição do eu, da identidade”, “parar para se rever”, “atualizado”, “planejar”, “adequar ao público”, “desenvolver suas habilidades (da criança)”, “ir ao cinema, ao teatro, aos museus”, “olhar melhor o outro”, “olhar crítico”, “trabalhar a mídia”, “gosto por músicas e leituras”, “formação diferenciada”, “formação de educadora individualmente”, “histórias de vida”, “conscientização”, “o gosto pela arte”, “cuidando de cada um diferenciado”, “questões de planejamento, de registro, de avaliar”, “estou junto, não existe uma linha que fala que eu sou educadora agora e que agora não sou educadora, é tudo junto”.

Dentre estes aspectos, que segundo as entrevistadas são decorrentes do processo de formação em serviço que recebem, podemos sugerir um novo agrupamento entre aqueles de caráter pessoal e, portanto, subjativos como sentir-se “fortalecida”, ter uma “elevação pessoal, espiritual”, “sensibilidade”, “definição do eu”, “olhar melhor o outro”, “história de vida”, “parar para se rever”, àqueles de ordem sócio-culturais como “relacionar melhor”, “gosto pela arte”, “ir ao cinema e museus”, “gosto por música ou leituras” e os caracteres de natureza profissional, e por isso, objetivos, como “metas”, “conhecimento”, “questões de planejamento, de registro, de avaliar”.

Conforme discutimos anteriormente no capítulo II deste trabalho, o (re) conhecimento dos caracteres humanos subjativos, dependem de um exercício constante do sujeito, de tomada de consciência de sua forma de ser, pensar, agir e atuar, e também da forma como os outros o vêem. Vista sob este aspecto, somente pode ser considerada efetiva e eficaz a formação em serviço capaz de proporcionar este processo de autoconhecimento no que diz respeito às questões individuais subjativas. Sabendo que as educadoras sociais entrevistadas foram capazes de perceber e relacionar as mudanças ocorridas no campo individual/subjetivo à formação em serviço recebida, podemos aferir em nossas considerações que o processo de formação do qual elas participam causa efetivamente um impacto na elaboração e constituição de seus processos psíquicos.

Pensando que esta formação específica contempla todos estes caracteres, ela assume um caráter de “integralidade” na medida em que preocupa-se em contribuir na formação integral do educador social em todos os níveis da dimensão humana: do conhecimento, da corporeidade, dos sentimentos e das emoções.

Segundo as educadoras o desenvolvimento dos caracteres sócio-culturais são oportunizados pela formação oferecida, que contempla em sua programação visitas aos museus, cinemas e teatros, como forma de sensibilizar o grupo para a necessidade de acesso ao mundo cultural, a fim de que, conseqüentemente, as educadoras possam estimular seus educandos à prática e busca pela cultura.

Pelos relatos apresentados percebemos que o acesso aos pólos culturais não constituíam um hábito no seio familiar, tampouco no meio escolar das entrevistadas. Segundo Pierre Bourdieu, o “capital cultural” precisa ser transmitido como uma forma de negação da reprodução social das ideologias das classes elitistas à classe trabalhadora:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário), não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que possa lhes servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes trabalhadoras são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola...” (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Surge daí a importância que a formação em serviço atribui à prática de atividades culturais programadas, com o objetivo de suprir ou ampliar o universo cultural das suas educadoras.

Os relatos demonstram que cinquenta por cento das educadoras não buscam outras formas de formação profissional a não ser aquela oferecida pela ONG, o que as faz ficarem, nestes casos, com esta única referência de formação. Esta formação preocupa-se essencialmente em contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para “o ensinar”, na busca de um trabalho sócio-educacional de qualidade. O próprio propósito de obrigatoriedade de participação na formação contínua e sistemática reforça tal busca. Notamos pelas falas das educadoras, que a parte da formação que se preocupa com as competências específicas do saber profissional, tem como referência, mesmo que não intencional, o modelo genebriano, descrito por

Perrenoud (1999, p.158) que considera a premissa de que “a formação contínua acompanha também transformações identitárias”. Este modelo considera cinco componentes essenciais como forma de administrar a própria formação contínua: 1. saber explicitar as próprias práticas; 2. estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; 3. negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); 4. envolver-se em tarefas, em escala, de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; 5. acolher a formação dos colegas e participar dela.

Partindo desta análise merece ser lembrada a clássica, porém reflexiva frase de Jeninifer Nias (1991), citada por Nóvoa em *Vidas de Professores* (2000, p. 15): “O professor é uma pessoa e uma parte da pessoa é o professor”, compreendida e citada de outra forma pela educadora Margareth Sampaio Neri: “estou junto, não existe uma linha que fala que eu sou educadora agora e que agora não sou educadora, é tudo junto”.

Finalizando, há sem dúvida um reconhecimento das entrevistadas sobre a eficácia do programa de formação continuada em serviço, havendo por outro lado a necessidade de realizar alguns alinhamentos com relação a uma melhor otimização do tempo destinado a esta formação e um maior equilíbrio na exploração das dimensões teórico/práticas.

Esta pesquisa e sua análise, cuja intenção não era de chegar a resultados conclusivos, mas sim reflexivos a respeito do processo de formação em serviços e os possíveis impactos da formação em serviço nas identidades das educadoras sociais, espera ter produzido um conhecimento que sensibilize os leitores para a real importância de produzir ciência a partir da prática, levando em conta as histórias de vida de quem às pratica, considerando, portanto, que:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas

que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ 1990 apud NÓVOA, 2000).

Retornando neste momento a epígrafe inicial deste trabalho, escrita por Pierre Dominicé, podemos perceber a importância do processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que se formam e os impactos deste processo na constituição de suas identidades, considerando a inquestionável influência dos processos histórico/culturais a que eles foram submetidos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto:Porto Editora, 2001.
- ALVES, M.A. *Entendendo o terceiro setor*. São Paulo: Ed.Aesp, 2000.
- ALVES, R. Escola Fragmento do Futuro. *Histórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa nº 113. São Paulo, jul., 2001, pp.51-64.
- ARANTES, V. A. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- ARROYO, M. *Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BERGSON, H. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. *Ong - parceira da escola*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.
- _____. *Ong – identidade em mutação*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.
- _____. *Ong – sua função social*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.

_____ *Ong - sua ação mobilizadora*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.

_____ *Ong: tendências e necessidades*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.

_____ *Ong: espaço de convivência*. CENPEC – Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1998.

_____ *Ongs - identidades e desafios*. São Paulo: Editora da ABONG, ABONG – Associação Brasileira de Organizações não-governamentais, 2000.

_____ *Organizações Não-Governamentais: um debate sobre a identidade política das associadas à ABONG*. Brasília: Editora da ABONG, ABONG – Associação Brasileira de Organizações não-governamentais 2003.

_____ *Ação das Ongs no Brasil: perguntas e respostas*. Brasília: Editora da ABONG, ABONG – Associação Brasileira de Organizações não-governamentais 2003.

_____ *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Victor Civita, 2002.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, B.A.B.O. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre as representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996 (Tese de Livre Docência).

_____ *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Ed. Escrituras, 1998.

CATANI, D.B.; BUENO, O.; C. P. de & SOUZA, M.C.C.C. (org) *Docência, Memória e Gênero estudos sobre formação*. São Paulo: Ed. Escrituras, 1997.

_____ *A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão*. Texto apresentado no II Encontro de Pesquisadores em História da Educação – Memória e História da Educação: questões teóricas e metodológicas. Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

CANETTI, E. *A língua Absolvida*. Trad. Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHARLOT, B. (org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina – um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COSTA, A. C. G. *Pedagogia da Presença*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/ MEC/ Unesco, 1998 [Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI].

DELEUZE, G; GUATTARI, F. In: ROSE, N. *Nunca formos humanos - nos rastros do sujeito*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 53-61 (Cadernos de Formação).

DURÃO, J; LAMDIM, L. *A criação de um novo Marco Legal para o Terceiro Setor no Brasil*. Brasil, 2001. Disponível em: www.abong.org.br. Acesso em 30/08/2004.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FERNANDES, R.C. *O que é o Terceiro Setor. Terceiro Setor: desenvolvimento social sustentado*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria

Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 19-34. (Cadernos de Formação).

FINGER, A.; NÓVOA, A. (org). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 11-16.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio – o dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Positivo, 2004.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÓES, M. C; SMOLKA, A. L. B de (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

GOLDER, M. *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. Trad. Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Xamã, 2004.

HADDAD, S. *ONGs, identidades e desafios atuais*. Cadernos ABONG (nº 27). São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica Ltda. 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALL, S; WOODWARD, K. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOGGART, R. In: LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. Trad. Maria de Fátima Mendonça Couto. São Paulo: Ática, 1997.

JAMES, W. In: *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 37-50. (Cadernos de Formação).

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos meios populares*. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Homem Plural – Os determinantes da acção*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANDIM, L. *Identidade e desafios das ONGS associadas à ABONG*. In: PAZ, R.D. *Organizações Não-Governamentais: Um debate sobre a identidade política das associadas à ABONG*. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica Ltda. 2005.

LEITE, I. *Emoções, Sentimentos e Afetos (uma reflexão sócio-histórica)*, 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1999.

LEÓN, M.V.; COSCIO, L. P. (orgs). *Cambio y fortalecimiento institucional de las Organizaciones No Gubernamentales en América Latina*. Buenos Aires: Ficong/Alop, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. In: HALL, S. *A identidade na pós-modernidade*. Trad. Guacira Lopes Louro; Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MATRICARDI, S.P.S. *Identidade de educadoras: emoções e sentimentos relacionados à mudança*. São Paulo: PUC, 2001 [Dissertação de Mestrado].

MELUCCI, A. *O Jogo do eu – a mudança de si em uma sociedade global*. Trad. Adriano R. Marinho; Agostinho Giacomini, Débora Conforto, Henri Fuchs, Jorge D. Barbosa, Jorge M. Adão, José Rossi, Nara R. Vieira, Raquel Gatto, Sueli Salva. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Porto: Ed. Porto, 1995.

_____. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1999.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Ed. Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Sobre as diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J.G. (org.) *Erro e*

fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997 (pp.45-61).

_____. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 65-76. (Cadernos de Formação).

PINO, A. *O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. São Paulo: Papirus, 1990.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: CATANI, D. B. (et al.) *Docência, Memória e Gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Ed. Escrituras, 1997.

REGO, T.C.R. *Memórias de escola: cultura escolar e a constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de L.S. Vygotsky*, São Paulo: FEUSP, 1994. [Dissertação de Mestrado].

_____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIFKIN, J. *Identidade e natureza do Terceiro Setor. Terceiro Setor: desenvolvimento social sustentado*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ROSE, N. *Nunca formos humanos - nos rastros do sujeito*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SABBAG, S. P. *O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade humana*. São Paulo: Academia Editorial, 2005.

SIMONDON, G. In: PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 65-76. (Cadernos de Formação).

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. de (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, H. *O ministro ficou, é claro, sensibilizado*. Folha de São Paulo. São Paulo: 1995. pp.26. (Caderno de Economia).

TORO, J. B. *Como mobilizar pela educação?* In: *Simpósio Estratégias de Mobilização. Educação para todos, todos pela educação*. Brasília: MEC; Unicef, 1994, pp. 28-36. Cadernos de Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas, 8.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco / Loyola, 1996.

VIANNA, C. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Anexos

Anexo I - Ficha Identitária

Data: _____ Entrevista nº: ____ Local: _____
Início: _____ Término: _____

1.1. Identidade pessoal:

Nome completo: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____, nº _____

Bairro: _____ Residência própria ou alugada? _____

Há quanto tempo mora em São Paulo? _____ E no bairro? _____

Mora com quem? _____ Tem irmãos? _____ Quantos? _____

Estado Civil: _____ Tem filhos: _____ Quantos? _____ Idade: _____

1.2. Identidade familiar:

Nome do pai: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____, nº _____

Nível de escolarização: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____, nº _____

Nível de escolarização: _____

Nome do cônjuge: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Nível de escolarização dos filhos: _____

1.3 Identidade escolar:

Nível de escolarização: _____

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Com que idade ingressou na escola? _____

- Ensino Fundamental:

Nome da escola: _____ Pública ou Particular? _____

Período: _____ Cidade: _____ Estado: _____

- Ensino Médio:

Nome da escola: _____ Pública ou Particular? _____

Período: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Fez o curso de magistério? _____

- Ensino Superior:

Nome da instituição: _____ Pública ou Particular? _____

Período: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Completo ou Cursando? _____ Previsão de conclusão: _____

- Estuda atualmente? _____ Qual curso? _____

Nome da instituição: _____ Previsão de conclusão: _____

Pretende voltar a estudar? _____ Qual curso? _____

1.4 Identidade Profissional:

Profissão atual: _____ Local de trabalho: _____

Horário(s): _____

Realiza mais de uma atividade profissional? _____ Qual? _____

Local: _____ Horário: _____

Experiências profissionais anteriores:

Local: _____ Profissão: _____ Período: _____

Local: _____ Profissão: _____ Período: _____

Local: _____ Profissão: _____ Período: _____

Local: _____ Profissão: _____ Período: _____

Local: _____ Profissão: _____ Período: _____

Trabalha como educador social há quanto tempo? _____

Anexo II - Roteiro da entrevista

2.1. Identidade pessoal: lembranças da infância

Quais foram as lembranças da infância que marcaram a sua história de vida?

- Local onde viveu na infância (cidade, casa, ambiente e características gerais

- Qualidade de vida na infância (condições sócio-econômicas relacionadas à alimentação, saúde, cultura e lazer)
- Trabalho infantil (trabalhos domésticos e profissionais)
- Brinquedo na infância (quais eram as brincadeiras, com quem brincava, quantas horas brincava por dia)

2.2. Identidade familiar

Quais as influências familiares que marcaram a sua história de vida?

- Origem familiar (étnica, social, econômica e regional).
- Relações familiares (qualidade das relações, diálogo, apoio moral ou afetivo, regras de convivência com os pais, irmãos, tios, avós e outros membros familiares, controle das situações de socialização da criança,)
- Momentos marcantes de desestabilização familiar (mortes, separações, ou situações de desemprego)
- Atividades desenvolvidas pelos familiares (valorização da profissão dos familiares, hábitos de leitura dos familiares, práticas de escrita relacionadas à organização doméstica como: agenda, bilhetes, lembretes, listas de compras etc.)
- Acompanhamento escolar familiar (como e quem realizava o acompanhamento escolar, discurso dos pais em relação à escola ou ao ato de estudar, controle dos pais sobre a frequência escolar do filho, reação dos pais diante do desempenho escolar apresentado pelo filho, presença dos pais na instituição escolar)

2.3. Identidade escolar

Quais as lembranças das suas experiências escolares?

- Escolas que cursou (características físicas e ambientais, qualidade do ensino)
- Relação que tinha com as escolas (gostava de frequentar a escola, não gostava, o que mais gostava, o que menos gostava)

- Professores que marcaram (relação estabelecida com eles, postura, didática, disciplinas ministradas)
- Amigos escolares que marcaram (relação estabelecida com eles no brincar e estudar)
- Outros agentes escolares: merendeira, coordenador pedagógico, diretor(a), inspetor escolar, caseiro (qualidade da relação estabelecida com eles)

2.4. Identidade Profissional

Impacto do processo de formação em serviço:

Como você avalia a sua escolha pela profissão de educador social?

Como você avalia a formação em serviço oferecida?

- Em que momento de sua trajetória de vida você optou pela profissão de educador social?
- Quais os motivos e influências que contribuíram para esta escolha?
- Você é capaz de identificar se houve mudanças pessoais e profissionais significativas desde que optou por este trabalho? Quais?
- A proposta de formação em serviço contribui para estas mudanças? Como?
- Há coerência entre a sua atuação prática e a formação recebida? Explique.
- Como você avalia o conteúdo recebido nesta formação?
- Como você avalia o tempo destinado a esta formação?
- Como você avalia a sua participação neste processo de formação?
- Na sua opinião o processo de formação contínua oferecido pela ONG é eficaz? Por quê?
- Você tem alguma sugestão ou comentário a respeito da formação que é oferecida pela ONG?
- Você busca outras formas de formação além da formação em serviço? Quais? Em que locais?
- Como você avalia a sua atuação enquanto educador social? Liste três dificuldades e três facilidades em sua atuação profissional?
- Você pensa em mudar de profissão? Qual? Por quê?

Anexo III – Autorizações para Publicação

AÇÃO COMUNITÁRIA
PREPARANDO PESSOAS PARA A VIDA

São Paulo, 22 de Fevereiro de 2007

A

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação/Departamento de Pós-Graduação

Assunto: Autorização para publicação

Autorizamos a utilização do nome da nossa instituição, para efeito de publicação da pesquisa realizada pela aluna Isabel Cristina Buccini, nº USP 734958, em sua dissertação de Mestrado apresentada junto a esta Universidade.

Atenciosamente,

Celso Freitas

Superintendente da Ação Comunitária

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Margarith Sampaio Hori, portadora
do RG nº 39.341.845-5, autorizo a publicação de
depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho
de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da
pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

Margarith Hori

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Adriana Berger, portadora do RG nº 439.764-X, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adriana Berger', is written over a horizontal line.

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, ELISABETH GOMES PEREIRA SUZUKI, portadora do RG nº 24.795.827-X, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Luciana Pereira Costa, portadora do RG nº 5.597.881 SSP/BA, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

Luciana Pereira Costa

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Maria Cyp. Reis Silva, portadora do RG de nº 11.393.466-1, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006

Maria Cyp. Reis Silva

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Isabel A. Batista Loyes, portadora do RG nº B. 315.442, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Maria Quirine Balista Dantas Ferrante, portadora do RG nº 2.994.552-3, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

Maria Quirine Balista Dantas Ferrante

AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu, Fátima Gonçalves dos Santos Lima, portadora do RG nº 17.710.945-5, autorizo a publicação de depoimentos orais e escritos e imagens pessoais para o uso exclusivo no trabalho de dissertação de Mestrado da aluna Isabel Cristina Buccini, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que os dados serão utilizados como instrumento de análise da pesquisadora.

São Paulo, 27 de Maio de 2006.

IV – Materiais biográficos secundários (fotos e depoimentos escritos)

Margareth Sampaio Néri

2
Minha mãe valoriza muito momentos
estéticos. Vamos ao cinema e mãe gostava de comenta-
los depois. Da televisão também, o que marcou foi a
"feticção" que cria que a mensagem publicitária
que a minha mãe queria passar e passou, que
tudo é POSSÍVEL.

Gostava muito de ir à igreja, chorava para as
minhas irmãs levar, pois a missa era à noite.

Vamos ao parque Ilirapua, fazíamos pic-nic
e eram os criancas, brincávamos muito, muito.

2. Devo muito, eu tudo o que sou à minha família.

Sou por nós "muita" coisa, mas me considero uma pessoa
feliz e digna. Os meus pais, não sabemos e sempre fomos
visitar os meus avós paternos e maternos, os meus pais faziam
questão, que vivam na Bahia, mas saíam para em Feira
(paternos) e Pelagres (maternos). Era muito bom. Uma
padaria, ter sido financeramente (mea pai é pintor
autônoma e minha mãe dona do bar), mas dava um
fôto e lá estávamos todos na estrada Natal e Ano
Novo... Bahia. Foi muito bom e creio que ajudou a fazer
toda a diferença.

Os viagens era de carro era de ônibus e tudo muito
bom. Festa!!! Que saudade.

Quando todos os avós faleceram, começamos a ir a
cada dois anos e por aí a fora.

Os meus avós eram maravilhosos. Os primos. Os amigos.
Os lugares. Os cheiros. Os ruídos. Os brincadeiras. Os risos.
Os festas. Os passeios. O momento. Os lugares.

Por causa que o meu pai trabalhava fora, quem
sempre me acompanhava na escola era a "mairinha".

O que foi muito legal.

Não verdade? e ali hoje gosta de saber de tudo
e o meu pai sabia, sabendo também, pois conte.

Dinheiro faltávamos, não mesmo para ir ao
médico, pois o horário era diferenciado, ao contrário
com o da escola.

Dá Louira já teve um problema com
a professora (Lelange) que era prurritiva, e
não foi isso a minha mãe deixou eu a maltratar
a altura, pensando hoje minha mãe, mairinha
me ensinou a ser resiliente, sem saber.

3. Gostávamos, todos os filhos, de ir
para a escola. Uma por querer aprender
mais. Outra meus pais gostavam também que
iamos e valorizassem muito.

Minha mãe tinha uma boa relação com
os professores e gostava de assistir às aulas. Não era
de ser pouca coisa.

A escola era muito legal, bonita, grande
e muito aberta. Tanto que nos dias frios por lá
e tornava um pouco, ficou parecida com uma prisão,
muitos muros, grandes cadeados... será que
estudei lá mesmo? Fiquei ~~em~~ a perguntar.

Gostava muito de correr no recreio, brincar
de menina pega menino. Era muito engraçado.

é sempre gostei de ajudar a próxima, de estar próxima.
Tive um momento na infância que falei que fiz
o que fiz para me virar sozinha, mas ele não entendi
que era além, que fiz o que precisava e que não tinha
valor, pois não deveria pagar, pois era feita com a
oração e do coração.

É neste tempo que comecei a frequentar a ONG, <sup>a biblioteca para um
+ exato.</sup> que
trabalha, um rapaz que conheci e meu trabalho

como instrutora de datilografia na outra ONG, comentei
que tinha uma vaga lá e que poderia fazer ^{participar da} aulas
participar. Fui e hoje já estou a fazer, mas para mim é como
se fosse sempre o primeiro ano, tem muita coisa nova.

É como que as coisas de ser educadora, social, com a
toda a minha vida, infância, vivências em casa, com as
mães. De quando fiz o +, um alívio a mãe e mais direito.

Cresci muito como pessoa e como ser HUMANO. Encontrei
um equilíbrio nos dois.

Também, profissionalmente estou mais madura, conheci
aprendi muito. A ONG oferece ^{continuar} cursos de formação, um
tema sempre pertinentes, apesar de não recebermos um
cronograma temático no início do ano.

Gosto muito de ser educadora social, é como que
ainda posso fazer mais.

Uma frase que lembro muito de uma pessoa professora
da 4ª série, que foi fundamental para o meu desenvolvimento,
foi que deveria continuar assim e que o meu amor ao próximo
sempre cresce, a cada dia, quero ser tão digna da
paixão da pessoa dela e tão digna de ser filha da
minha mãe.

Adriana Borges

(Sem registro escrito)

Elisangela Gomes Pereira Suzuki

ELISANGELA GOMES PEREIRA SUZUKI

1- NA MINHA INFÂNCIA MORAVA NA CIDADE DE CAMPINAS, INTERIOR DE SÃO PAULO. MORÁVAMOS NUMA CASA PEQUENA, EU, MEU PAI, MINHA MÃE E MEU IRMÃO, UMA CASA MUITO SIMPLES, PORÉM COM UM QUINTAL LINDO. A CASA ERA SEM REBOCO E DE TELHA, UM QUARTO, COZINHA E O BANHEIRO ERA DO LADO DE FORA. NO QUINTAL HAVIA UM JARDIM COM MUITAS MARGARIDAS E UMA HORTA NO FUNDO DA CASA. A HORTA ERA FARTÁ, TINHA ALMEIRÃO, COUVE, ALFACE, CENOURA, SALSINHA E LEROLINHA. AS CONDIÇÕES SOCIO-ECONÔMICAS ERAM PRECÁRIAS, MEU PAI QUASE NÃO DOS VIANDOS, MINHA MÃE PASSAVA O DIA TRABALHANDO DE DOMÉSTICA (PRÓXIMO DE CASA). ERA DIFÍCIL A SOBREVIVÊNCIA, NOSSA MESA NÃO ERA FARTÁ, MAS NUNCA FALTOU COMIDA E ALGUMAS COISAS GOSTOSAS, COMO O "AMENDOCEM" DO IRMÃO DO CAFÉ. MINHA MÃE SEMPRE CONTOU-SE A FAZER UM CADELEIRO VARIADO E SIMPLES, PORÉM RICO EM VITAMINAS. NOS FINAIS DE SEMANA ELA SEMPRE LEVÁVAMOS AO "BOSSU", LUGAR DE DIVERSÃO COM TÊNIS, MUSEU E PLAYGROUND, RECORDO-ME TAMBÉM DOS DESFILES DA INDEPENDÊNCIA. ELA SOFREU MUITO PARA PODER OFERECER-NOS O MELHOR, PRINCIPALMENTE COM A NOSSA EDUCAÇÃO, POIS MEU IRMÃO TEVE MENINGITE NOS 6 ANOS E ISSO MUDOU

spiral

© 2004 Comedy Central. All rights reserved.

DATA / /

2

VIDA MELHOR. NOSSAS RELAÇÕES FAMILIARES ERA BEM TÍPICA DA EDUCAÇÃO QUE MEUS PAIS RECEBERAM DOS SEUS PAIS, MUITO RESPEITO E EDUCAÇÃO ENTRE TODOS. MEU PAI POUCO PARTICIPAVA DA MINHA VIDA, TANTO NA EDUCAÇÃO QUANTO NA PARTE AFETIVA, TUDO EM SUA RESPOSTA À ILUSÃO DA MINHA MÃE, AS CONVERSAS, ESCOLA, SITUAÇÕES PROBLEMAS, SEMPRE TIVE UMA BOA CONVIVÊNCIA EM MUITO TRANQUILA NAS RELAÇÕES FEITAS COM TODOS OS FAMILIARES E AMIGOS, GOSTAVA DE TER AMIGOS, POIS ÀS VEZES SENTIA-ME SOLITÁRIA, MINHA MÃE PASSAVA DIAS NO HOSPITAL COM O MEU IRMÃO, QUE TEVE SEQUELAS RECORRENTE DA MENINGITE, ÀS VEZES PASSAVA TEMPO NA RECEPÇÃO DO HOSPITAL, E A MAIORIA DO TEMPO ERA DESENHANDO E ESCRIVENDO JUNTO DAS RECEPCIONISTAS.

NOSSA ESTABILIDADE FINANCEIRA DEIXOU CHEGAR, POIS SEMPRE QUE COMEÇÁVAMOS A MELHORAR O MEU PAI FICAVA DESEMPREGADO. O MOMENTO PIOR FOI QUANDO AS DOENÇAS CHEGARAM BUNTAS. MEU PAI FICOU DESEMPREGADO E COM UMA FORTE PNEUMONIA, MEU IRMÃO COM PROBLEMAS DA VALVULA DA CABECA E MINHA MÃE COM APENAS 6 MESES UMA FORTE ANEMIA. TUDO NO MESMO TEMPO, EU TENDO QUE CUIDAR DE MINHA IRMÃ, MEU PAI INTERNA DO E DEPOIS EM TRATAMENTO, MINHA MÃE VIAJANDO PARA CAMPINAS PARA CUIDAR DO MEU IRMÃO. MAIS UMA VEZ NÓS

© & © 2004 Comedy Central. All rights reserved.

spiral

VENÍAMOS, MESMO COM TANTO ESTRESSE.

COMO MORÁVAMOS LONGE DOS AVÓS, RECORDO ME DAS CARTAS QUE MINHA MÃE ESCRIVIA PARA OS FAMILIARES, QUASE TODA SEMANA ELA ESCRIVIA E ÀS VEZES PEDIA PARA EU ESCREVER CONTANDO DE HISTÓRIA EM POUCO, MAS ELA SE PREOCUPAVA COM A LETURA, COMPRAVA ENCICLOPÉDIAS, LIVROS DE HISTÓRIAS DO "BAU" (SILVIO SANTOS) E ÁLBUMS COM CANTIGA INFANTIL OU DISCOS DE VINIL (CONTACT DISC), E TAMBÉM ATUAVA NA LISTA DAS COMPRAS DO MÊS.

MINHA MÃE SEMPRE PARTICIPOU DAS REUNIÕES DE PAIS OU EVENTOS, LEMBRAR SEMPRE AUSENTE. ELA SEMPRE DIZIA A MESMA COISA "ESTUDA PARA TER UMA VIDA MELHOR", MAS EU SEMPRE GOSTEI DE ESTUDAR E APRENDER E DESCOBRIR COISAS NOVAS, FICAVA ENTUSIASMADA COM TUDO QUE A PROFESSORA FALAVA, FUI UMA BOA ALUNA, BASTANTE MINHA MÃE NÃO TINHA MUITO O QUE DIZER, TAMBÉM NUNCA VALORIZOU MUITO O MEU SUCESSO.

- ③ EU GOSTEI MUITO DA ESCOLA QUE LARSEI O PRIMÁRIO. A ESCOLA ERA GRANDE E BEM LIMPADA, TINHA UM LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS, QUE EU FICAVA MARAVILHADA, LERDO ME DO PLANO QUE EXISTIAMOS OS FILHOS DA BANDEIRA E NACIONAL. O ENSINO ERA TRADICIONAL MAS DE QUALIDADE, TINHA BEM UM PÁTIO ENORME E COZINHA QUE SERVIA LANCHES. GOSTAVA DO

spiral

© & © 2004 Comedy Central. All rights reserved.

UNIFORME "O AVENTAL"

TENHO POUCAS RECORDAÇÕES DOS PROFESSORES, PORÉM TIVE UMA PROFESSORA NA 4ª SÉRIE QUE ORIGINAVA TODOS LEREM UM LIVRO DETERMINADO POR ELA, ATÉ HOJE NÃO ESQUECI O TÍTULO DO LIVRO "XISTOS NO ESPAÇO". NO GINÁSIO A PROFESSORA QUE MAIS MARQUEI FOI A DE MATEMÁTICA, POIS EU ADORAVA OS NÚMEROS, ELA SABIA ENSINAR MUITO BEM, E SE APROXIMAVA DOS ALUNOS COM SORRISO E BRINCADEIRAS, IMPORTAVA-SE COM AS DIFICULDADES (ESCOLA BEATRIZ LOPES). UMA FASE AGRADEVEL, MUITOS AMIGOS E ESCOLA ORGANIZADA. TENHO LEMBRANÇA DE UMA PROFESSORA NA 6ª SÉRIE NA ESCOLA (HERBERT BILHOUS) ELA FAZIA PROVAZINHAS E DAVA PONTOS POSITIVO PARA O ALUNO, NINGUÉM PODIA FALAR MALHADA DURANTE A AULA, E SE MANTEVE-SE CALADO ERA DIFÍCIL, POIS SEMPRE FOI MUITO FRAQUELA, E POR CAUSA DISSO FOI, PARECE NA DETERMINAÇÃO, FIQUEI IMPRESSIONADA COM A POSTURA DA PROFESSORA, SO FOI UMA CONVERSA SEM INTERVENÇÃO DE INTERDICAÇÃO A AULA. AS DISCIPLINAS ERAM DIFERENTES DAS ATUAIS, INCLUSIVE NO CURRÍCULO AS FAMÍLIAS? CIVILIZAÇÃO NOVA E LÉVICA, OSRB, DESENHO GEOMÉTRICO, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA.

FIZ MUITOS AMIGOS E ALGUNS PERMANECERAM ATÉ HOJE. A FASE MELHOR ERA EVENTOS, É UMA SEMANA DE GINÁSTICA ENTRE ALUNOS. ERAM ORGANIZADAS E-QUIPE. É UMA ALUNA UNIA-SE A QUE DE-

DESCATIVA (INDEFINIVELAVASE), SUPER LEGAL INTERLARIA
COM ALUNOS DE OUTRAS TURMAS E SÉRIES. AS
RELAÇÕES SOCIAIS, CONVIVÊNCIA ERA AGRAVÁVEL COM TO-
DOS DO ENTORNO, PORÉM NÃO ESQUEÇO DE UM SENHOR
NA CRECHE, EU CHAMAVA-O DE VÓ E ELE SEMPRE ME
CARREGAVA NO COLO, ERA MUITO CARINHOSO COM
TODOS OS ALUNOS. NO GINÁSIO, LEMBRO-ME DO INS-
PETOR DE ALUNOS, ELE ERA MUITO LEGAL PARA ALUNOS
ALUNOS, SEMPRE DEIXAVA NÓS JOGAR VOLEI NA SALA
SALA QUANDO HAVIA MULA VAGA.

④ UM GRANDE INTERESSE MOTIVOU-ME A ENSINAR
AQUELO QUE EU SABIA, O CONHECIMENTO ADQUIRIDO
POR MIM, NÃO PODIA SER APENAS GUARDADO, AGREDI-
TAVA QUE TUDO O QUE SABIA PODERIA SER APRO-
VEITADO POR ALGUÉM. INICIEI COMO EDUCADORA
NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZANDO
CRIANÇAS E AO PASSAR DOS ANOS PERCEBI QUE FALTA-
VA ALGO, TODO O CONHECIMENTO TAMBÉM ESTAVA
INTEGRADO AO DOAR-SE PARA ALGUÉM. TENDO A
RELIGIÃO COMO SERVIÇO DE VIDA E ENSINAMENTO,
PERCEBI QUE O TRABALHO SOCIAL ERA UMA DE-
DICÇÃO PERFEITA PARA A OCASIÃO, ERA UM DOAR-
SE EM PROL DAQUELES QUE ERAM MENOS FAVO-
RECIDOS. ERA UM PROCESSO DE AMAURECIMENTO
PESSOAL E REALIZAÇÃO, NÃO TINHA TERMINAÇÃO
OS ESTUDOS, POR CONTA DO CASAMENTO E
FILHOS, PORÉM SENTI NECESSIDADE DE
RETORNÁ-LOS, EU PRECISO DEVIDO A PROFIS-
SÃO EVOLUINDO, FORAM NOVOS APRENDIZADOS.

spiral

TM & © 2004 Comedy Central. All rights reserved.

DATA / /

4

É UM CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL CONTÍNUO; RECEBI MUITAS FORMAÇÕES E TODAS EVOLUÍAM DE ACORDO COM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E NECESSIDADES DO 3º SETOR. CONTEÚDO BEM DESENVOLVIDOS E APROVEITADOS NO DESEMPENHO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS: PLANOS DE AULA, PROJETOS COMPLEMENTARES, TEMÁTICAS, INFORMATIZAÇÃO E TRABALHOS LÚDICOS E RECREATIVOS. PROCUREI APROVEITAR O MÁXIMO DESTAS FORMAÇÕES, PRINCIPALMENTE NO TRABALHO COM OS EDUCANDOS. A ONG OFERECE FORMAÇÕES IMPORTANTES PARA OS EDUCADORES, SEMPRE REVELANDO OS CONTEÚDOS TRABALHADOS, PROPICIANDO AOS EDUCADORES AMPLIAR SEU CONHECIMENTO. NAS FORMAÇÕES SËO NECESSÁRIAS DE PODER FAZER TROCA DE EXPERIÊNCIA COM OS COLEGAS, POIS O TEMPO NA FORMAÇÃO EXIGE QUE ASSIMILAMOS O CONTEÚDO TRABALHADO, AS FORMAÇÕES REGIONAIS É O MOMENTO QUE MAIS NOS POSSIBILITA ESTA TROCA, PORÉM ACONTECE A CADA DOIS MESES. NO MOMENTO NÃO BUSCO NENHUMA OUTRA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO.

MINHA ATUAÇÃO COMO EDUCADORA É DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E MEDIÇÃO COM OS EDUCANDOS. REUNIMOS COM A EQUIPE DE TRABALHO PARA ASSIM PLANEJAR AS AULAS E TROCAR EXPERIÊNCIAS, NA ONG. A MAIOR FONTE DE INFORMAÇÃO PARA MIM, SËO AS LEITURAS QUE FAÇO, SEMPRE CONSULTO APOSTILAS, MATERIAIS DIDÁTICOS ON LINE, PARA ESTAR ATUALIZADA E PREPARADA PARA O TRABALHO. ADEQUAÇÃO

TM & © 2004 Comedy Central. All rights reserved.

spiral

Luciana Pereira Costa

Nasci em Urugua, uma pequena cidade do interior do sul da Bahia, em uma casa simples, com 3 quartos, 2 salas, 1 copa, 1 cozinha, banheiro e o mais gostoso de tudo, um enorme quintal.

Quando completei um ano de vida, nasceu meu irmão Carlos ou simplesmente Leinho, como o chamamos carinhosamente. Felicidade total, pois agora eu teria uma companhia.

Morávamos com minha mãe, meu pai e minha avó. Minha mãe, Regina, era, durante o dia balconista de uma loja de roupas e à noite professora (se formara um ano antes de eu nascer); já o meu pai, Isaias, era semianalfabeto e trabalhava como administrador de fazenda, depois como caldeirista em uma fábrica de borracha (luvas cirúrgicas e comuns). Minha avó Maria veio morar conosco para cuidar da casa e dos netos.

Quando completei cinco anos, nasceu minha irmã Lucineia, ou Neinha. Dessa vez não houve uma felicidade para mim e meu irmão, alguém chegou para "tomar nosso lugar". Mesmo assim vivíamos em harmonia.

Brincávamos muito naquele quintal, mas o melhor de tudo era chegar o final de semana e ir até a fazenda Santa Maria, onde morava meu avô Virgílio. Lá nos divertíamos muito com os cavalos, o rio, as frutas...

Ir até a fazenda era mágico, pois lá podíamos nadar muito, brincar muito mais "seltes".

Lembro que tínhamos uma vida boa, nunca nos faltou nada.

Com quatro anos ingressei em uma escola particular, não me lembro o nome da escola, lembro-me bem das professoras, Inaci (tia Lici) e Maria, lembro da sala, era uma única sala, onde aprendi muito e acredito que começou ali o meu desejo de ser professora. Saí dali alfabetizada para a 1ª série.

Da 1ª a 4ª série estudei em uma única escola: o Grupo Escolar Carneiro Ribeiro. Era uma escola grande com ± 12 salas, além da secretaria, da diretoria e principalmente daquele pátio enorme, que dava volta na escola. A professora que mais marcou esta época para mim, foi a "tia Lida", ela era atenciosa e ao mesmo tempo severa.

Nesse período minha mãe ensinou-me que tudo que eu precisava saber eu encontraria as respostas nos livros. Ela comprou uma coleção de enciclopédia

(2)
e livros de literatura (Machado de Assis etc);
Lí começou minha paixão pela leitura
e pelos livros. Brevi o hábito de leitura,
lia muito, afinal tinha muitas dúvidas,
muitas curiosidades.

Também auxiliava meus irmãos em
suas tarefas escolares.

Lembre que minha mãe não permiti-
tia que até os 12 anos eu fizesse na-
da; devia estudar e brincar. Eu chegava
da escola e logo ia fazer o "dever
de casa", depois passava o resto do dia
brincando com meus irmãos e amigos.
Adorava brincar de bôla, carrinho, mas
a brincadeira que realmente me inter-
ressava era brincar de escolinha e, eu
devia ser a professora, se não fosse,
ficava emburrada até que todos acei-
tassem que eu fosse a professora.

Meus pais sempre foram presentes em
nossa vida, mais quem realmente cuidava
de nós era minha avó. Ela era quem
nos levava "à escola", quem acompanhava
nossa tarefa escolar, principalmente, era a
nossa companheira de todo dia. Eu, parti-
cularmente, a amava muito, tínhamos uma
relação muito boa, ela era minha conse-
lheira, minha amiga, quem ouvia meus
problemas, minhas dificuldades.

A maior tristeza para nós, foi quando
ela sofreu um derrame, eu tinha 12 anos;
ela ficou com o lado esquerdo paralisado

ovacionada por todos os professores da escola. ⁽³⁾

A partir daí fui trilhando meu caminho para me formar professora.

Tinha mais certeza disso, quando aos 13 anos, minha mãe precisou faltar na escola e pediu que eu fosse dar aula em seu lugar. Os alunos tinham entre 09 e 10 anos e mesmo assim eu soube dar conta do recado.

Isso foi acontecendo várias vezes, pois lá não existia professora substituta e minha mãe não gostava que os alunos ficassem sem aulas.

Tinha cada vez mais certeza que queria ser professora...

Quando completei a 8ª série, deveria escolher um curso técnico, pois não havia Ensino Médio; não pensei 2 vezes, queria o Técnico em Magistério. Qual não foi minha surpresa, meus pais não queriam que eu fosse professora, alegando que professor ganhava mal, era mal tratado pelos alunos e pelos pais destes alunos. L chorei muito, briguei com meus pais, até que minha mãe resolveu matricular-me no que eu queria.

Fiquei muito feliz, me dediquei ao máximo na escola, era uma das melhores alunas, falante, articulada, com boas notas.

Durante estes três anos do curso

(4)
crianças de 4 a 6 anos no programa
Primeiras Letras, 07 a 15 anos no progra-
ma Lêr-Ser e 16 a 21 anos no programa
Preparação Para o Trabalho. Eu fui no
programa Lêr-Ser que fui convidada
a fazer parte.

No início fiquei perdida, pois a-
creditava que meu papel era mera-
mente o de transmitir conteúdos aos
educandos. Através das formações
que a Ação proporciona aos edu-
cadores estes meus conceitos foram
transformados. Deixei de ser profes-
sora para atuar realmente como edu-
cadora.

Estas formações nos dá bagagem
pessoal, profissional para lidarmos
muito bem com os nossos educandos.

Eu costumo avaliar a minha vida
profissional antes e depois das forma-
ções na Ação. Eu diria que se não
fosse estas formações eu já teria desis-
tido da minha profissão, pois cada
dia o educando exige de nós muito
mais conhecimento, interação com eles
e com o mundo a nossa volta.

Utilizo em sala todos ou quase to-
dos os conteúdos aprendidos em forma-
ção; as dinâmicas e as técnicas de
pintura.

Uma outra coisa que a Ação nos
proporciona e que eu particularmente

gosto muito, são as visitas a museus e as suas atividades relacionadas a arte. Todo meu conceito e gosto por arte e obra de arte foi modificado, a partir das formações e destas visitas e oficinas aos museus.

Uma outra coisa que a Ação trouxe para nós e que acabei optando para ser o tema do meu TCC, foi o Conceito de Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença. Foi aí que realmente pude ter certeza que é o que quero, ser uma "educadora" e não uma professora.

Hoje estou no terceiro ano de pedagogia, já pensando num mestrado e Doutorado em educação. Tenho este sonho há muito tempo, mas hoje sei que posso transformá-lo em realidade.

Além da faculdade, busco mais formação em palestras, congressos, pois acredito que o educador que se mantém atualizado transforma a si e o seu educando.

Sei que a nossa tarefa não é fácil porque há muitos fatores que prejudicam o nosso trabalho; estrutura familiar, falta de participação da família e a falta de compreensão dos educandos em, porque aprender, são as maiores dificuldades que encontramos em sala.

Maria Aparecida dos Reis Silva

Meu nome é Maria Aparecida dos Reis Silva, nasci na cidade de São Paulo no dia 15 de abril de 1962, cresci na Capela do Socorro durante toda minha infância e adolescência. Minha casa era simples, pois era composta por (2) cômodos e (1) banheiro.

Meu pai trabalhava como fundidor e minha mãe era costureira, na medida do possível nunca passamos necessidade, andávamos sempre limpos e bem vestidos, lembro-me com muito carinho que minha mãe procurava confeccionar vestidos iguais para a minha irmã e eu o sapato e a bolsa também eram iguais.

No que se refere a alimentação, comíamos o que tinha, porém sem reclamar. A saúde sempre foi complicada por conta de bronquite, sendo assim algumas vezes permaneci internada em hospitais, mas quando retornava a alegria era enorme, meus pais não tinham o costume de ler para a gente, pois meu pai somente assinava o nome e minha mãe também, mas fez a 2ª série.

Em relação ao lazer na infância, não ricordo de passeios que meus pais puderam proporcionar-me, pois trabalhavam duro para manter a casa e a família.

Desde pequena, fazia tarefas domésticas, um fato que marcou esta época foi em um dia de faxina, pois minha mãe limpava alguns objetos e eu, aproximei-me do local e havia

Sulamericana

apesar de não haver diálogo, minha mãe era mais "compreensiva", meus irmãos e eu riávamos, chorávamos e brincávamos juntos.

Um fato histórico que marcou minha vida na infância foi, o falecimento de minha mãe, a maneira como foi abordado o assunto, pois eramos crianças apenas, enfim acredito que na hora não se lembraram deste por menor.

A perda foi dolorosa e complicada, pois das mulheres eu era a mais velha e tinha na época apenas (6) anos de idade, nós possuíamos em (5) irmãos, sendo dois homens e três mulheres, meu pai diante de tal situação sentiu-se "obrigado" a contratar uma pessoa para cuidar da gente, pois precisava trabalhar para sustentar toda a família.

Nesta época houve um fato muito interessante, minha tia irmã de minha mãe sugeriu a meu pai que desse cada um de nós para um dos parentes mais próximos, a resposta do meu pai foi a seguinte: "não são filhotes de cachorro para serem distribuídos", sendo assim se eu passar fome eles também passarão!

A pessoa que cuidava de nós, também era analfabeta, por isso não tinha como acompanhar a vida escolar minha e de

04
1 / 1
meus irmãos, meu pai por sua vez também não porque saía muito cedo e ao re-
tornar à noite, muitas vezes já estovamos
na cama para dormir.

Os afazeres domésticos aprendemos di-
reitinha, pois ela dividia de maneira
que, ela não ficava com quase nada
a não ser acompanhar o que estava sendo
feito.

Chegou uma época que não aguentando
mais, e a necessidade que Ana teve
em cuidar de uma irmã, pedimos ao
nosso pai que a dispensasse, pois já
tínhamos idade para assumir a casa,
uma vez que o serviço doméstico era
feito por nós mesmos, foi a partir
daí que assumi a casa e comecei a
acompanhar a vida escolar dos meus
irmãos com (10) anos, só não assinava a
lista de presença, mas ia as reuniões
e passava para o meu pai.

A escola que estudei na infância era
situada na região Capela do Socorro, a
mesma era municipal na época consi-
derada uma escola modelo. Possuía
(15) salas de aulas, secretaria, a sala da
direção e um pátio enorme, cozinha
e banheiros sempre muito bem cuidados.

A diretora era rigorosa, mas presente,
acompanhava o trabalho diariamente.

Sulamericana

No que se refere aos professores, havia compromisso, empenho e dedicação ao trabalho desempenhado, não eram considerados como somente mais um aluno, pelo menos eu me sentia assim, não sei se porque todos conheciam a minha história.

Passaram-se muitos professores, alguns chegaram a ficar com a mesma turma por dois anos seguidos, mas em especial farei comentários a cerca de três professoras que de alguma maneira marcaram esta etapa da minha vida.

Inicialmente a professora Ordália foi o início a minha primeira etapa na escola, a mesma era muito severa, firme, ensinava muito bem, porém havia algo nela que eu não gostava, pois não achava correto, a mesma punha os educandos de castigo apelhados no milho, a sala toda era punida. Esta professora ficou com a turma só na 1ª série.

A professora Mariliris na 3ª e 4ª série era tranquila, porém em alguns momentos a turma fazia o que queria, gostava da maneira como ensinava, mas na 5ª série ela deu aula de língua portuguesa, lembro-me deste período em especial, pois ela costumava me pedir

Sulamericana

06
/ /
favores, ou seja ela entrava na sala para dar aula e pedia que eu fosse até o cartório tirar documentos, o mesmo era próximo de maneira que eu ia e nunca ninguém percebeu, pois eu ia sempre após o intervalo pula o portão, quando retornava o portão geralmente estava aberto e graças a Deus nunca deu errado. A relação que mantínhamos era tão legal que nunca medi esforços para ajudá-la.

A professora Janice ensinava música, falava baixinho era meiga e muito bonita, gostava de se sentar na porta de minha carteira enquanto falava com os alunos. Suas canções eram brincadeiras de roda como: ciranda cirandinha, atirei o pau no gato, fui no itororo, etc. Senti muito quando passei para o antigo ginásio, atual ensino fundamental II, pois nesta fase ela não lecionava, nos corredores brincávamos, mantivemos a amizade.

Na escola um outro momento do qual eu gostava muito era a hora do intervalo, pois as tias que acompanhavam o lanche e as brincadeiras eram legais e se preocupavam conosco, em especial a tia Sirlene, ela me trazia da fila e me dava o lanche em um

Sulamericana

Com a chegada do meu segundo filho em 1999, deixei o trabalho com as crianças, pois não sair por completo da ONG, parei a trabalhar com alfabetizações de adultos, confesso que o trabalho com o adulto é maior, pois a criança tudo que você ensina ela te dá o retorno de uma maneira ou outra, já o adulto ele trava diz que é burro velho e não vai aprender, sendo assim a conscientização deve ser trabalhada o tempo todo.

No ano seguinte quando foi possível retomar o trabalho com as crianças fui barrada, pois não possuía a formação necessária, fiquei arrojada, mas não desisti, ingressei na faculdade e desta forma pude trabalhar com o programa Br-Ser (educação complementar), hoje é possível perceber que a prática e a teoria precisam caminhar juntas.

Com o trabalho desenvolvido na ONG, como educadora social ao longo destes anos, tenho mensalmente um processo de formação ao qual classifico como muito importante e necessário acompanhar e esclarecer o trabalho diário a ser desempenhado na entidade. O conteúdo existente na formação é claro e enriquecedor para o trabalho com o programa Br-Ser.

7 Acredito que a formação contínua oferecida pelo ONG pareceu, a qual acompanha os trabalhos desenvolvidos e eficaz a nível de encontro com o trabalho que a entidade desenvolve. Assim se faz necessário em alguns momentos a adequação bem com a transformação dos conteúdos abordados, para a aplicação em sala de acordo com a faixa etária.

Confesso que é cansativo, pois temos outras formações e muitas vezes não dá tempo de desenvolver o trabalho como deveria ser realizado em sala, então o melhor caminho acredito eu para distribuir o conhecimento adquirido em minha rotina diária de maneira que eu possa dar qualidade e não quantidade. Sei que a formação a qual recebemos toma-se pouco, mediante as necessidades que têm novas crianças em relação a educação.

1 Atualmente por motivos particulares deixei a sala e estou na coordenação, busco formações paralelas como: palestras, cursos e feiras, procurando assim não parar. No momento não penso em mudar de profissão, mas como diz o ditado popular "O futuro a Deus pertence", eu o aguardarei com muita esperança, pois acredito na criança, adolescente e no jovem ao qual estaremos preparando hoje, para o dia de amanhã.

Sueli Batista Lopes

Síntese

Quando iniciei na comunidade Vila Alacaleno, não previa que me envolveria tanto. Conhecendo melhor a comunidade e as crianças, sempre procurei de mim o melhor, sendo pioneira da seção Comunitária e comprometida a um serviço de qualidade, que contemplava a vários aspectos de formação, idas a museus, palestras de vários profissionais da área (educacional), como ex. Tadeu, Tereza, estes encontros, muitas horas de experiências práticas, e visitas às comunidades que permitiu a conhecer com entusiasmo responsáveis, possibilitando clarear os temas do programa Cê-xo, preocupados em nos fornecer materiais de vários temas e conteúdos, com experiências em incentivos, dinâmicas. Contorno que todos os momentos que tive oportunidade de aprender, crescer, conviver e ser foi riquíssimo na pessoal e profissional.

Com todos estes inputs, veio acrescentar meus conhecimentos, ampliei meu universo, sendo crítica buscando sempre melhorar.

«Houve um pouco o crescimento na melhoria na qualidade do ensino e também na profissional».

Do fundo do meu coração, agradeço que fiz, sei amigos de meus alunos, respeito e seu respeito, ganhei muitas amizades dos alunos, família e a confiança e a valorização das habilidades

(10 anos!!!!!!)

Tudo com o que é urgente que receba
com certeza e o reflexo de muita
dedicação que a reciprocidade é
verdadeira
por favor finalizar tudo com
degradação

Obrigada por tudo Deus

23/02/07

Maria Aucione Batista Santana Ferrante

São Paulo - fevereiro de 2006

Pontas - Bahia, as lembranças que tenho da minha infância são muitas, estão lá as que marcaram mais, eu nasci em uma cidade pequena da Bahia morando com minha avó materna e minha mãe lá, quando criança brinquei muito só apareciam minha tórcia os insetos para contar histórias e comer pipoca, que ela colocava numa panela de boca pequena com água branca num fogo e lenha, colocava numa panela feita de bambu. Minha mãe lavava roupa num rio com águas cristalinas que dava para ver o fundo. Mas a memória forte eu que mais mais tenho presente até hoje, meus primos brincavam com uma cobra e ele correu atrás de mim e também fui brincar tanto num aquedro uns brinquedos que não lembro de quando na minha vida.

Em 1959 minha mãe casou e nós viajamos para São Paulo, ficamos morando alguns meses na casa de uma amiga. Meu padastro arrumou emprego em uma fazenda, mudamos para um cortiço em Santo Amaro. 1960 meu irmão nasceu, minha família na mesma fazenda e continuei para fora, eu estudava e tomava conta do meu irmão. Nasceu minha irmã e minha mãe não trabalhava fora ela só costurava, continuamos morando no mesmo cortiço mas já em São Paulo, nasceu minha 3ª irmã. Na, faleceu 2 anos depois de nós. Hoje sinto falta de minha mãe não saber ler, porque me sentia muito só tinha dificuldade na escola. Terminei a 4ª série, mas não pude continuar porque minha mãe não podia pagar um mesinho de matrícula para entrar no ginásio, as escolas públicas tinham

Muita participação do entaço quem sabia.
Fizemos com Projeto na escola Leonor Paes em
Santo Amaro chamado Pré-Vocacional iam os
aprender, corte costura, fazer manual, maconaria,
costura de um, embalar passos, etc...
durou 1 ano e meio, acabou.

Fiz no Geri os cursos de culinária, bordado e
outros.

Em 1966 comecei ajudar minha mãe nas costuras
e também assumi bicos para ajudar em casa.

Comecei a trabalhar numa empresa em 1967
uma pequena fábrica de pulseiras de alhoôças
gosto na época muito bem para ser mulher.

Em 1970 conseguimos comprar uma casa lá em
do alhoôças, minha mãe mora até hoje, o marido
dela faleceu. Nesta empresa trabalhei até 1971. Em
dezembro de 1971, voltei para Bahia fui morar
com meus tios porque já não conseguia conviver
com meu padrasto, fiquei até trabalhando e
morando com meus tios até começo de 1973.

Volti morar com minha mãe trabalhei em
outra empresa até 1976. Em junho do mesmo
ano comecei trabalhar em outra empresa, minha
mãe separou do meu padrasto, então eu e ele
trabalhamos para sustentar a casa. Comecei
a namorar, fiquei noiva e casar em 1980, parei
de trabalhar, meus irmãos ajudavam mãe, fui
mãe 1981, em 1982 nasceu meu segundo filho em
1987 ~~meu~~ nasceu minha filha meu casamento
começou acabar, depois de 3 anos separar fui
morar com minha mãe. Voltei a trabalhar como
doméstica, vendadora, fazer bolo, doces e salgados
para festas, e dei aula de costura e culinária.

(2)

comecei a trabalhar na Associação 1997 como mediadora e organizar o caedepio.

1998 comecei no Projeto Cei-Ser, dava aula 3 vezes por semana. Era mais ativo, mais que trabalhava com as crianças, dava aula em uma sala que precisava pintar tudo, mas a mesa de porta em dois cavalitos. Em 1999 ganhei mesas e cadeiras, tinha duas turmas. 2000 voltei a estudar, fiz diplomas do Ensino médio, fiz também curso de pintura em tecido, tela, artesanato, etc... Sempre estou comprando livros e revista.

Na Ação Comunitária temos Encontros de Formação de educadoras que nós da supõe no Cei-Ser. Pretendo voltar a estudar, fazer Pedagogia.

Estes encontros precisam mudar, ter mais oficinas e troca de saberes, as educadoras acham que é só ter formação para trabalhar no Cei-Ser não é tudo, cada comunidade tem seu público e no entanto, nem todas as crianças são iguais.

Aprendi muito nos encontros e gostei de que fazo a minha vida muito para melhor.

Quanto as pessoas que me deram oportunidade eu apareço cada momento com muita graça e dedicação.

Maria Auxiliadora Batista Santana, 53 anos
tem 3 filhos, mora na Rua Albino Bento, 391
Parque Santa Amélia, vive a São Paulo no
Programa Cei-Ser

3

21-03-06

Isabel, agradeço pela oportunidade de salientar
minha vida, que vive momentos bons, para
que eu possa continuar, não esqueço de
seu paladar como minha técnica. Se você pode
fazer melhor?

de Sua Amiga

Luciane.

Zilda Gonçalves dos Santos Pires

Entrevista -

Item - I

Minha infância

Nasci no estado de Minas Gerais, numa cidade pequena chamada Turmalina, e mais especificamente na zona rural numa humilde casa onde a metade era de alvenaria e a outra de enchimento.

Era um lugar agradável! Muitas árvores frutíferas: capelões, pimenteiros, mangueiras e laranjeiras. Lindas roseiras, cravos de fundo, alecrins e outras lindas flores, que hoje já nem me lembro mais dos seus nomes, e nem seus perfumes!

A casa tinha quatro quartos, uma varanda, uma sala, cozinha, dispensa e grande espaço em volta da casa para brincar.

Era uma casa com acabamento rústico, mas, muito aconchegante. E para compor esta paisagem, tinha um rio de águas cantantes e límpidas, que passava lá em baixo por entre grandes rochas.

A vida econômica era muito, o nosso sustento era basicamente tirado do solo, e era a base de troca e serviços locais.

A saúde não era um tema discutido em família, principalmente com as crianças. Mas, se ouvia falar nas doenças incuráveis.

Doenças como a "lepra" hoje bem-sucedida, Ceta

Essa coisa foi muito mais complicado do que está neste relato, foram muitas barreiras. E, por isso não se podia pedir obrigações de acompanhamento dos pais. Uma outra dificuldade era: acompanhar o que? Descobrir matéria, ou disciplina comportamental? Estes dois casos somente o segundo era possível tendo em vista que o primeiro caso não seria possível, pois meus pais eram analfabetos.

Mais tarde, já na escola da cidade, e que este acompanhamento vai acontecer de maneira mais sistemática. Mas, nesta altura dos acontecimentos, eu já estava na minha pré-adolescência, minha mãe só ia quando o caso era grave, até porque, minha família continuava morando no campo. Eu tinha duas pessoas responsáveis por mim: os chamados tutores. Uma era a própria Diretora da escola? a outra era uma senhora que morava na mesma rua da minha casa. Essas duas mulheres não deixavam chegar tudo aos ouvidos da minha mãe, e muito menos aos ouvidos do meu pai, que era contra o meu estudo. E, por isso se eu mantinha alheio a qual coisa que referisse a mim. Mas, que ameaçava dizendo que se alguma coisa desagradável chegasse aos ouvidos dele, não duas: "eu e minha mãe", iríamos pagar caro. E, era por isso que eu conscientemente me mantinha o máximo longe de encrencas, não frequentava

principalmente quando iam todos alunos. A lousa era grande e quase sem cor, o giz que se sempre não tinha, me lembro que a professora nos pedia para levarmos argila branca que cidade tinha muito, para não ficarmos sem lição na lousa. Esse tipo de argila branca eram cheias de pedrinhas e deixava a lousa muito riscada.

— Veja como eramos obediência?!

A qualidade do ensino era ótima, me lembro como se fosse hoje das explicações da professora Cássia, ela foi minha professora da 3ª a 4ª série. E digo, que a qualidade do ensino era tão bom; porque naquele tempo era dividido em duas etapas o ensino fundamental, de 1ª a 4ª série e depois de 5ª a 6ª que tinham o nome de Ginásio, e para entrar no ginásio tinha que fazer o exame de admissão, que era fazer a quinta série duas vezes, ou fazer um intensivo de dois meses, fazer a prova, a prova é como se hoje o Enem, e a maioria dos meus colegas da época passaram, inclusive eu.

Eu gostava de frequentar a escola, mas, não sei dizer se tinha uma matéria que eu não gostava. Sei que eu tinha uma certa dificuldade em ortografia, história, geografia e uma certa facilidade em matemática, ciência, gramática. Até hoje carrego uma lição com certas disciplinas. Contudo na época eu fiz uma

Quem fui de muitos amigos, desde a minha adolescência que eu já era de poucos amigos. Mas, no Ginásio, eu tinha uma grande amiga, que me ajudou muito a chegar à Caminhara, era uma senhora já casada, bem mais velha do que eu, nascida na cidade, chamada Fênide; e o incrível é que nossas famílias na época não se davam bem, brigas de fazendeiros e posseiros; mesmo assim nós estávamos sempre juntas, e ela, o meu "muito obrigado"! Tudo de bom, pois ela merece!

Outros agentes escolares, eu não tinha contato, nem no grupo escolar e nem no Ginásio também não ouvia falar de coordenadores pedagógicos, talvez tivesse, eu só não tinha contato. Já, minha mãe no grupo escolar tinha, mas no ginásio não, pois o colégio era particular. Embora os agentes escolares, diretores e vices, tinham boas relações com minha mãe.

Item 4

Profissão

Não posso dizer a época certa que fiz a opção pela profissão, mas, conheço este meu desejo desde os tempos da escola da zona rural. Lembro que foi por causa das filhas da minha madrinha que foram as minhas primeiras professoras e quem me alfabetizaram.

Realizei o meu sonho quando

eu saí do ginásio, dei aula como professora substituta no distrito da minha cidade, mas, no ano seguinte eu quis continuar meus estudos e por isso saí da minha cidade e vim para São Paulo, e, foi aí que eu afastei do meu ideal por muito tempo, as coisas não eram como eu pensava e muitas coisas aconteceram nesse meio tempo.

Voltei a ter contato com a educação anos depois quando o meu filho foi para escola-linha, EMEI. E, foi por um acaso, ninguém nunca tinha falado de educação social para mim; quando a diretora da escola veio me contar seus desejos, e ainda, colocou que eu era a pessoa ideal para trabalhar com ela, "O. Mariana" ela já me conhecia desde que meu filho entrou para a escola-linha.

Eu, era a mãe que ela levava para todos lugares que eram chamados pais para representar as escolas com diretores, me lembro que fiz até simpósio de educação com palestra do professor Paulo Freire, reuniões de diretores da zona sul, com depoimento de pais, foi presidente do Conselho, do Conselho fiscal e outras coisas, como: substituir professores doentes e em reuniões, foi assim que tudo começou. Eu não trabalhava fora, e essas participações mesmo que esporádicas, me fez acender as chamas de um ideal que muito já estava adormecido.

14

MALFAÇÃO

Glória veio a calhar. Ela correu atrás dos desejos dela, e, eu pude sentir novamente o gostinho de poder realizar o meu sonho. Então eu não perdi a oportunidade, mas, não foi exatamente uma escolha, era só um projeto da diretora, não era, nem para eu voltar a estudar. Eu achei que eu não iria conseguir mais. Mas, o caso virou paixão, que virou amor, e quando eu vi que eu tinha que deixar o projeto por que precisava de mais estudos, eu fui atrás e agora eu quero mais, só preciso de oportunidade de novo.

E, então, estou em aí, até hoje trabalhando como educadora social.

Tudo na minha vida mudou, desde que eu fiz essa opção. As mudanças foram tantas e diversas; Uma delas é como eu já declarei, foi a volta as aulas, terminei o segundo grau, o ensino médio e para não perder o pique e realizar um outro sonho fiz o "magistério", hoje extinto, mas, na minha adolescência era o que era preciso para ^{ser} uma professora.

Como eu já estava trabalhando como educadora, as mudanças que foram acontecendo, foram mudando para melhor as minhas práticas, melhorando a didática, acrescentando os meus meios, elevando a minha auto-estima. Mas, com tudo isso, o que mais contribuiu

para as minhas mudanças e segurança para melhorar o meu trabalho, foram as formações em serviço com as propostas de apresentações de práticas pedagógicas, de trocas de informações, temas pertinentes da área, pois, nessas formações os conteúdos eram apresentados como um pacote de: teoria e prática, que eu considero essencial para o crescimento do profissional.

Eu tenho pensado muito na prática da formação, e cheguei a conclusão que as vezes sai um pouco fora do contexto trabalhado, ou do plano de trabalho, mas isso não significa que está totalmente fora da área da educação social ou alfabetica; só fica um pouco mais complicado para tomar decisões e avaliações e apresentações de resultados.

O tempo destinado a essas formações é bom, as vezes deveria ser melhor aproveitado com práticas com exercícios de práticas, ou de trocas, só não é legal aquelas formações regionais que não implicam em troca, nem serve para tirar dúvidas, que acaba dispendendo outra leitura rápida e mais teoria.

Quando fala de formação, a minha avaliação própria é inevitável, pois, me considero parte essencial do processo, pois, se a coisa não acontecer comigo primeiro, fica difícil de ver como um todo. E, é assim que me vejo: uma parte importante do processo. Participo de tudo.

estou disponível a todas as propostas e as mudanças também. A nota que me dou, mesmo correndo o risco de me acharem pretenciosa, é a que dou a nota China.

É difícil concretizar uma opinião sem fazer um estudo minucioso. A pessoa corre o risco de falar, e não falar, ou falar produtivo, porque toda formação tem duas quebras, sem imprevistos, que os países da América têm, mas, na soma de tudo a formação contínua é eficaz, porque ela está sempre em busca de novos aprendizados que atendam ao imediato, mas, principalmente o futuro, com uma luta quase que de corpo a corpo, e, forma de aprender e ensinar, sem pressão é ótima.

Como sugestão, estamos carentes de temas que animam as pessoas à participações, a novas visões do mundo. Temas que têm novas psicológicas, novas nomenclaturas, voltar até mesmo em termos já discutidos, mas, não tão entendidos. Podia pedir como avaliação no final, para listar o que não ficou tão entendido e em tempo oportuno voltar ao assunto. Porque, na minha opinião, temos tudo repetido, de temas bem compreendidos.

Pois, quando eu falo para voltar em temas que não ficaram claros, estou pensando bem em animar que nem sempre tenho oportunidade de buscar formação

fora, mas, todas que me tem oferecido e eu tenho condições de ir, eu não falta, porque a busca de novos caminhos daí fazer de mim uma educadora muito melhor. Tenho lido bastante livros que falam da relação social e espiritual das pessoas, e participado de encontros que discutem o tema social e o novo papel.

Eu estou sempre procurando melhorar minha atuação como educadora, e até mesmo como pessoa, e por isso e baseando nos depoimentos dos pais, e muitos dos ex-alunos que completaram idade, e hoje estão na faculdade, sem querer ser pretensiosa, sou ótima educadora. Embora, posso crescer muito mais.

Dificuldades:

- 1 - Contar enquanto os alunos se educam.
- 2 - Não sei como barrar a criança quando ela me chama de tia.
- 3 - Como fazer um relatório sem escrever muito, ou sem ser muito resumido.

Habilidades

- 1 - Ouvir, compreender a situação e esclarecer.
- 2 - Avaliar.
- 3 - Adaptar ao grupo.

Para finalizar este relato, devo concluir que este sempre foi o meu sonho, meu desejo, meu ideal; mudar seria como trair a mim mesma. Mas, hoje, propinação sempre.

V. Entrevistas na íntegra em cd room