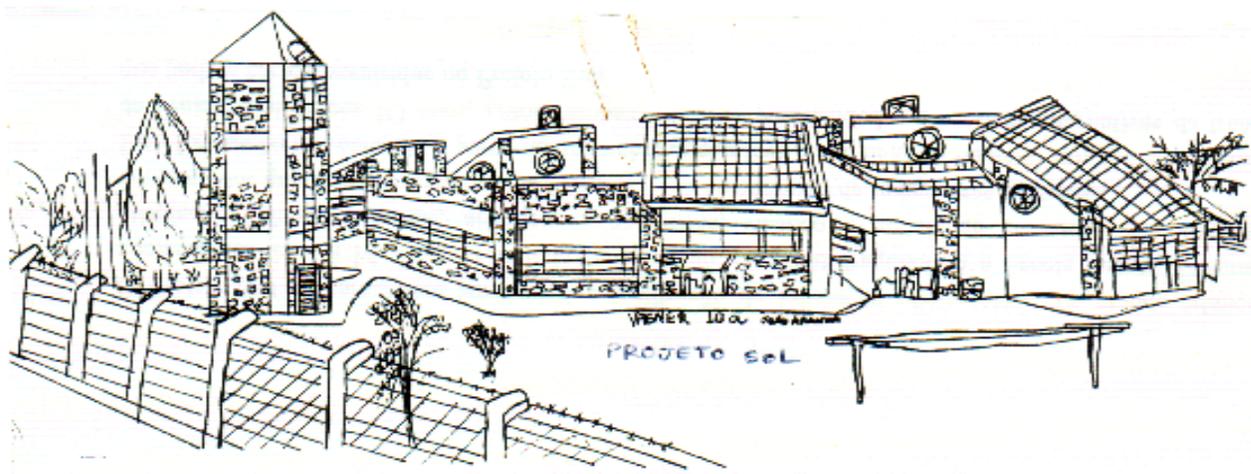


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AS MARCAS DO VIVIDO SENTIDO: MEMÓRIAS DE JOVENS EX-
FREQUËNTADORES DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-
FORMAL**



AUTOR: RENATA SIEIRO FERNANDES

ORIENTADOR: OLGA RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON

FEVEREIRO 2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F391m Fernandes, Renata Sieiro.
As marcas do vivido sentido : memórias de jovens ex - freqüentadores de um projeto de educação não - formal / Renata Sieiro Fernandes. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Juventude. 2. História oral. 3. Sociologia educacional. 4. Educação Não - formal. 6. Projeto Sol. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-26-BFE

AGRADECIMENTOS

Durante os últimos cinco anos, muitas pessoas e um órgão de fomento foram fundamentais nesse processo de pesquisa, escrita e pelo meu estado emocional. Seja por aparecerem de surpresa, em momentos cruciais, seja por permanecerem ao meu lado nos momentos críticos e nos festivos, por me ampararem e me ajudarem a catar os cacos, montar o quebra-cabeça e ver os novos sentidos aparecerem, seja por contribuírem com ótimas idéias, por provocarem empolgações, por desejarem projetos junto, por alimentarem meu processo criativo e de criação, seja por me manterem para cima, mantendo meu astral, o ânimo e a auto-estima com boas doses de estimulantes, por participarem de estados e momentos meus novinhos em folha. São essas as pessoas que me ajudaram e caminharam comigo nas planícies, nos planaltos, nas depressões, nas serras e nos mares: meus pais e minhas irmãs, minha orientadora, Olga Rodrigues de Moraes von Simson, os rapazes e garotas (freqüentadores e não-freqüentadores do Projeto Sol) que se dispuseram a participar desta pesquisa, prof. José Machado Pais pelas indicações e presentes bibliográficos, bem como com sugestões e comentários, minhas amigas e amigos, Margareth, Cristina, Rita, Valéria, Suzana, Nilza, Teca, Neide, Érica, Roberta, António Miguel, Andréia, Silmara, Mirella, Margareth Samartine, Lena Senger, Marco Scarassatti por semear no meu jardim e fazê-lo florir novamente, o grupo de colegas do Gemec – Centro de Memória da Unicamp e a Capes pelos quatro anos de apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado focaliza as narrativas de jovens a partir das memórias sobre suas experiências passadas em um programa público educacional, de tipo não-formal, frequentado paralelamente à escola. As reflexões foram construídas com base nos depoimentos dados pelos jovens e a partir das representações que fazem dessa experiência e sua interferência (positiva ou negativa) sobre suas vidas na contemporaneidade.

Depois de coletados os depoimentos, foram feitas as transcrições dos conteúdos das fitas cassete e de vídeo que permitiram o levantamento de informações importantes sobre o desempenho de tal proposta educativa e seus efeitos em curto, médio e longo prazo na vida de seus ex-freqüentadores. As análises e reflexões construídas posteriormente podem colaborar, principalmente, para se repensar a prática de educadores que lidam nesse campo da educação, bem como auxiliar na elaboração de políticas públicas sociais, culturais, educativas e de lazer para a juventude.

O programa de educação não-formal escolhido para ser estudado denomina-se Projeto Sol e localiza-se na cidade de Paulínia/SP, próximo à Campinas. Foi criado e mantido pelo poder público desde 1988, vindo a ser extinto pela atual gestão municipal no início do ano de 2000. A freqüência a esse Projeto era voluntária e contava com grande número de inscritos. Seu sucesso servia de exemplo para outros programas atuantes na área, incluindo alguns fora do Brasil.

A pesquisa é de cunho essencialmente qualitativo, com base nos princípios da História Oral, centralizando-se nos depoimentos de jovens (entre 18 e 27 anos), dos gêneros masculino e feminino, com baixo poder econômico, que freqüentaram cada um dos quatro núcleos do Projeto Sol localizados em bairros periféricos da cidade: João Aranha, Monte Alegre, Morro Alto e Morumbi. Os depoimentos foram coletados individualmente, em duplas ou coletivamente, o que lançou um desafio metodológico para sua concretização e posterior transcrição dos dados.

Como contraponto das análises, foram entrevistados alguns jovens que não freqüentaram o Projeto Sol, para que falassem sobre suas representações acerca desse espaço educativo e sobre os motivos e razões que fizeram com que não fossem freqüentadores.

Os frequentadores do Sol falam dele como local de brincadeira e diversão, do aprender a fazer, da sensibilidade, da consciência sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo.

Os não-frequentadores falam do Sol como espaço do aprender a fazer, de aprendizado e de alimentação. Criticam a rigidez e a fixação ao espaço físico arquitetônico sob a tutela dos adultos, que se opõe à livre circulação pela cidade. A opção pelo método da História Oral deveu-se a dois motivos principais: por tratar-se de um trabalho baseado na memória e nas falas dos sujeitos e por buscar reconstruir uma parcela da história do Projeto Sol que se encontra registrada de forma fragmentada e dispersa entre os jovens nele diretamente envolvidos ao longo do tempo.

Ao final do trabalho foi possível considerar que as interpretações dos dados permitem afirmar, principalmente, que os efeitos positivos e os benefícios do Projeto Sol na vida contemporânea desses jovens validam as experiências com a educação não-formal. Esta é vista então, como mais uma possibilidade de vivência educativa, atuando em âmbitos que a escola não atua, sem competir com ela, mas visando complementá-la. A partir da fala e das visões desses depoentes pode-se depreender um desejo e uma necessidade pessoal e social de oferecimento de ampla gama de experiências educativas não apenas restritas ao universo escolar ou à escola de tempo integral, principalmente para essa parcela da população com baixo nível sócio-econômico, inclusive como alternativa ao universo da marginalidade.

Abstract

This PhD research focuses on the narratives of young adults, men/women, revealing memories of their past experiences in a public educational program. They had been part of a non-formal education program that took place concomitantly to formal school frequency (for children from 7 to 14 years of age). The initial reflections were constructed based on the testimonies presented by the interviewed youngsters and from the representation they hold of this experience and its (positive or negative) impact on their present lives.

The transcripts of the tapes allowed us to analyse important information about the performance of this educational proposal and its effects, in the short and in the long run, on the lives of the people who had attended the program. These analyses, as well as the later build reflections, can specially contribute to rethink the practice of social educators that work within this field of education, as well as aid in the elaboration of public politics in the social, cultural, educational and leisure programs for youth.

The chosen program is called Project Sun (*Projeto Sol*) and was developed in Paulínia, a city in the State of São Paulo, near to Campinas. It was created and had been maintained by the public sphere since 1988, but it was extinguished in the beginning of 2000. The frequency to this Project was voluntary and the project had a great number of enrolled professionals and children. Its success was taken as an example by other programs working in this area, including some programs developed abroad.

The research has a qualitative focus, based on the principles of Oral History, and focused on the testimonies of the young men/women and adults, of low economic background, who attended regularly one of the four Project Sun's nuclei, located in the city's peripheral neighbourhoods. The testimonies were collected individually, in doubles or collectively. This procedure has represented a methodological challenge to the data's accomplishment and its later transcription.

As support to the analysis, some youngsters that did not attend the "Projeto Sol" were interviewed so they could express their views about this educational space and about the motives that lead them not to participate.

The participants of the “Sol” talk about it as a space of entertainment and amusement, of learning and doing, of sensibility, of self consciousness, about the other and the world.

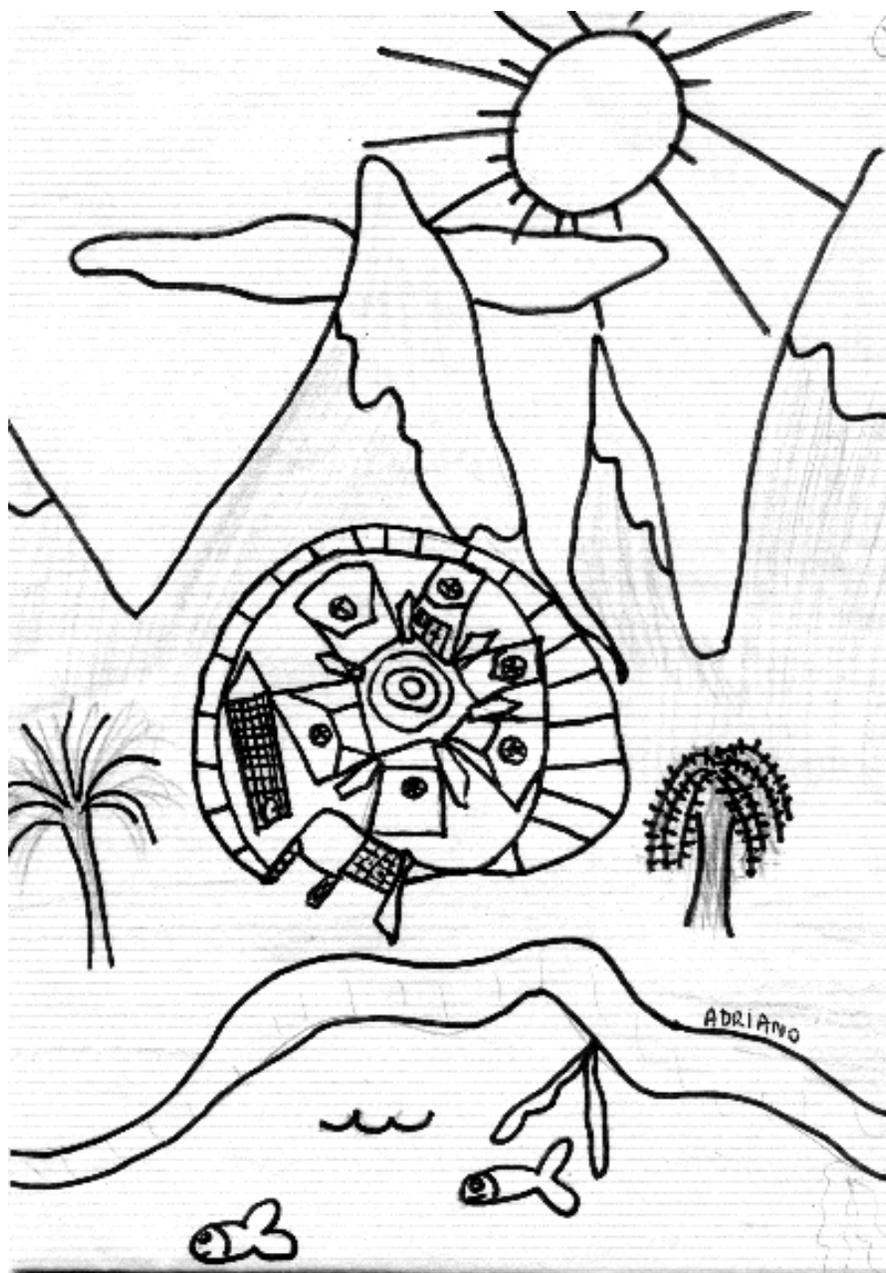
The non-participants speak of the “Sol” as a space of learning and doing, of learning and eating. They criticize the rigidity and the fixation to the architectonic physical space under tutorship of the adults that limits the free circulation around the town...

The option of using the Oral History method had two basic reasons: one was due to the configuration of the research’s objectives. This configuration privileges the memory work based on the speech of subjects which effectively contributed by presenting their points of view and interpretations. The other was to try to reconstruct a part of this history of Projeto Sol that is registered in a dispersed and fragmented form among the directly involved youngsters.

The results of the research allow us to ascertain that the positive effects and the benefits of the Projeto Sol on the present life of those young men/women and adults validate the experiences with non-formal education. These are then seen as a rich possibility of educational experience. Non-formal education acts within spheres where the formal school does not act; it does not compete with formal education but aims at complementing it. From the speech and the points of view of the interviewed, it is possible to perceive a desire and a personal and social necessity for supplying an ample scope of full time educational experiences, especially for this part of the population coming from a low social-economic layer. These educational experiences are not restricted to the school universe or to a full time school and they point to the need of creating and investing in innovative ways of learning that are different of the full time educational proposals.

Índice

Resumo	p. V
Abstract	p. VII
Preâmbulo: O tempo continuo se fazendo memória ou a memória de jovens como projeto	p. 01
Parte 1: “Nóis era feliz e não sabia: a memória do tempo eterno”	p. 13
Parte 2: “A única coisa que muda ali é o Projeto (Sol), que a gente tinha frequentado e eles não: a memória da felicidade”	p. 77
Parte 3: Contratempo e sobressaltos: quando o eterno se abre para o efêmero do tempo presente	p. 131
Parte 4: “Ahhh! (seguido de suspiro e reticências): a memória do tempo efêmero	p. 145
Parte 5: “Pra nós era só alegria” (e melancolia): a memória da felicidade e do infortúnio	p. 173
Parte 6: Olhando para a lua para também entender o Sol: a memória indireta do não-vivido	p. 219
Considerações Finais: o saber da experiência e o surgimento do novo	p. 239
Bibliografia	p. 247
Anexo	p. 257



**PREÂMBULO:
O TEMPO CONTÍNUO SE FAZENDO MEMÓRIA OU A MEMÓRIA
DE JOVENS COMO PROJETO**

PREÂMBULO

O TEMPO CONTÍNUO SE FAZENDO MEMÓRIA OU

A MEMÓRIA DE JOVENS COMO PROJETO

“Toda felicidade é memória e projeto”

(Cáucaso)

Marcas. Vivido. Sentido. Essas primeiras palavras-chave que compõem o título deste trabalho de pesquisa tentam condensar em si três aspectos essenciais que busquei encontrar como material de análise e interpretações. Marcas são sinais, indícios que se fazem ou são feitos e servem de deflagadores, detonadores ou disparadores de possíveis reconhecimentos, recomposições, reconstruções. Podem implicar em impressões físicas/exteriores ou subjetivas/interiores. Mais visíveis ou menos evidentes. Necessitando da imaginação e da criação, do dito ou do não dito, para investí-las em uma história, referente a um passado (remoto ou mais recente) que se reconstrói no tempo presente. Marcas que podem estigmatizar ou incorporar grupos e sujeitos em uma coletividade; que comportam a qualidade do positivo e/ou do negativo.

O vivido implica em ter passado pela experiência, ter sido exposto ou expor-se, ter permitido o acontecimento em si do conhecido e do novo, do inusitado, do imprevisto. Implica criar significados. A vivência permite o conhecimento.

O sentido refere-se ao sensível, `a sensibilidade, `aquilo que pode ser percebido de modo imediato pelos sentidos pessoais e que, impacta, impregna, impressiona, logo, que produz e deixa marcas.

Juntar o vivido ao sentido, permite uma leitura não estanque, mas complementar dos seus significados, ao procurar enxergar as marcas das experiências pessoais de diferentes

sujeitos como produtos de vivências intensas que provocam/ram emoções e a manifestação de sentimentos variados.

As outras palavras-chave associadas ao título são: memórias, jovens ex-frequentadores, projeto de educação não-formal. Elas três constituem os eixos no qual a pesquisa se estrutura e procura se ater.

Memória diz respeito aos processos de aquisição, conservação e evocação de informações. *“A aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também se denomina recordação ou lembrança. Só se pode avaliar a memória por meio da evocação. A falta de evocação denomina-se esquecimento ou olvido”* (Izquierdo, 2004, p.15).

Ela também é seletiva e escolhe o que vai ser guardado e o que será deixado de lado.

“O cérebro possui um sistema de filtros para isso, localizados no córtex pré-frontal, e suas conexões com outras regiões do córtex. Essa área cerebral analisa on-line tudo o que recebemos por meio dos sentidos, consulta rapidamente as demais áreas para verificar se já existe um registro ou não e, no caso de que aquilo que percebemos seja novo, dá um sinal para que essas outras estruturas cerebrais guardem ou não a informação correspondente na forma de memória” (Izquierdo, op. cit., p. 54).

Conforme Pollak (1992), *“os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”* (p. 204). *“A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”* (p. 203).

Para ele, os elementos que constituem a memória, individual ou coletiva, são os seguintes: os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos “vividos por

tabela”, ou seja, “*os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer*” (p. 201). Esses acontecimentos envolvem tanto os que tiveram participação direta ou indireta do/os sujeito/os como os vividos imaginariamente, “*são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não*” (p. 201). A esses acontecimentos juntam-se outros eventos que, inclusive, não encontram-se localizados no limite espacial e temporal de um sujeito ou de um grupo. Outros elementos são: as pessoas e os personagens e os lugares (p. 201-202).

Por essas razões, a memória participa de fato e efetivamente nos processos de construção de identidade, unidade e reconhecimento, individual e de grupo. E elas expõem (auto) representações e de classe social, étnicas, geracionais, de grupo etc. Para Pollak, “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si*” (p. 204).

Por esses motivos, a memória, neste trabalho constitui-se em um dos eixos; mas, neste caso, associada a um outro: o da juventude ou de seus componentes, os jovens, acerca de suas lembranças de um tempo recente. Mas não refere-se a um público amplo de jovens, englobando diferentes etnias e populações, ou pertencentes a diferentes classes sociais. O recorte feito destaca jovens que foram ex-frequentadores de um projeto de educação não-formal (o outro eixo), de sucesso e reconhecido, localizado na cidade de Paulínia-SP e denominado Projeto Sol¹ (1988-2000).

Logo, o objetivo principal desta pesquisa é conhecer as memórias de jovens sobre suas experiências como ex-frequentadores de um projeto público de educação não-formal.

¹ Alguns trabalhos em nível de Conclusão de Curso e de Pós-Graduação já enfocaram diversos aspectos das práticas educativas e cotidianas do Projeto Sol. Para maiores conhecimentos e informações, consultar: Souza (2002), Fernandes (2001), Simson, Park e Fernandes (2001), Chiste (1997), Teixeira (1997) e Gonçalves (1997).

A justificativa e relevância do tema se dão em função de o Projeto Sol, em suas características pedagógicas e formativas, apresentar uma proposta de experiência educativa para crianças e jovens de baixo poder aquisitivo, ocorrendo paralelamente à escola, de caráter formador e voluntário, com resultados positivos a curto, médio e longo prazo e, em função de um retorno oral dos próprios ex-frequentadores em que atribuem às práticas e às relações ocorridas e estabelecidas nesse espaço o fato de não terem escolhido, em situação limite ou de risco social-econômico, o universo da marginalidade como meio de vida.

A forma de se chegar aos dados, a partir de elementos extraídos de um cotidiano já vivido e registrados na memória de cada um, sob modos diferenciados, se dá a partir de oportunidades criadas para se falar sobre o ocorrido, re-elaborando-o e ressignificando-o. Neste caso, a metodologia da História Oral torna-se fundamental, pois permite o conhecimento da reconstrução das vivências e experiências do depoente, em razão das condições que os momentos de encontro e de entrevista oferecem, a partir das iniciativas provocadas e provocadoras do pesquisador.

Desse modo, alguns aspectos do percurso de vida desses jovens, ex-frequentadores do Projeto Sol, podem ser conhecidos a partir de seus depoimentos. Como não se trata de um trabalho sobre suas histórias de vida, mais especialmente, eu ofereço a eles, sob a forma de perguntas abertas ou de temas os motes que constituirão suas narrações. Esses motes referem-se à: aspectos positivos e negativos da experiência no Sol, alguns exemplos de atividades, situações e pessoas marcantes, relação com os espaços físicos (arena, biblioteca, campos de jogos, refeitórios, salas de atividade etc), relação com o ensino formal (a escola), com a experiência da educação não-formal – no caso, o Projeto Sol -, com suas condições atuais de vida (mais especificamente, em relação aos filhos e ao trabalho). A partir desses motes e de outros que surgiram propostos pelos depoentes, as entrevistas foram, posteriormente, re-organizadas e os dados puderam ser aproximados ou distanciados de acordo com as temáticas. *“Permeada por interlocuções diversas, supõe (a metodologia da História Oral) um trabalho prolongado que passa por inúmeras etapas, desde a pesquisa para preparação dos roteiros das entrevistas, passando por sua realização, por seu processamento e por sua análise”* (Neves, 2000, p. 115).

“Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que pode se amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época!”, diz Bosi (2003), ao defender os recursos da História Oral ao que Pollak (op. cit.) reitera: *“a História Oral permite fazer uma história do tempo presente”* (p. 212) e que Neves (2000) chama de história contemporânea (p. 114). Como a história que os depoentes reconstróem ao recontar rememorando os fatos vividos aconteceu nesse período de tempo próximo e como as memórias desse tempo vivido cada sujeito carrega consigo, portanto, está fragmentada e dispersa, ainda não escrita, a História Oral entra na pesquisa como a metodologia melhor adequada para a ocasião e a situação.

“É a busca de construção e reconhecimento da identidade que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças. (...) O mesmo se pode dizer da metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual orientada para a produção de testemunhos históricos, contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a História Oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva” (Neves, op. cit., p. 112)

Relacionando a memória à História Oral, diz Neves (op. cit.) que,

“Considerando-se a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a História, a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. (...) Desta forma, os depoimentos coletados tendem a demonstrar que a memória pode ser identificada como processo de construção e reconstrução de

lembranças nas condições do tempo presente. Em decorrência, o ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação das identidades construídas na dinâmica da história. Portanto, a memória passa a se constituir como fundamento da identidade...” (p. 109).

Para que as entrevistas pudessem acontecer as intermediadoras dos encontros com os ex-frequentadores foram as educadoras do Projeto Sol, que trabalharam em diferentes períodos da existência desse. Para o encontro com não-frequentadores busquei as praças de dois bairros onde localizam-se dois Projetos Sol, em final de semana, quando elas são ocupadas por jovens rapazes e garotas. Logo, nesse caso, não houve a intermediação de alguém e sim o contato direto.

Os momentos de entrevista variaram na sua forma, o que enriqueceu o recolhimento dos depoimentos. Houve situação em que a entrevista se deu em grupo, aproveitando-me de uma oportunidade criada por uma educadora na elaboração de seu trabalho de Mestrado – foi o único caso em que uma educadora esteve presente e participou da entrevista. Em uma outra situação, a entrevista se deu em dupla, com dois amigos se ajudando mutuamente nas lembranças e nas relações construídas entre os fatos vividos, o que se mostrou altamente favorável para a pesquisa, pois o relato nessas condições foi muito rico de informações e análises. Nas demais situações, as entrevistas foram individuais. É interessante frisar que, em alguns casos, os depoentes levaram consigo algum acompanhante que, durante os momentos de entrevista, também deu sua contribuição, pois sendo próximo dos depoentes, conhecia algo do que eles falavam e da importância que atribuíam ao assunto.

Essas três pessoas em especial (a educadora, o amigo e a namorada), funcionaram para os depoentes como os “reforçadores” das lembranças ou “muletas” no processo de rememorar (termo usado por Simson), garantindo a ocorrência da entrevista. Serviram como “ganchos” entre mim e o depoente, principalmente pelo fato de não ter havido uma relação prévia entre nós anteriormente ao encontro.

Situação semelhante aconteceu com Simson (1991) em seus momentos de coleta de depoimentos com velhos foliões do carnaval paulistano. Diz a autora: “(...) *por ocasião da tomada de depoimentos orais, membros mais jovens da família do depoente estavam presentes, (...) houve algumas vezes surpresa e às vezes até um certo estranhamento por parte de netos ou sobrinhos mais jovens, ao tomar conhecimento que seu avô ou tio tinha sido um animado e atuante folião na juventude...*” (p. 57).

Embora as diferentes situações de entrevista tenham favorecido, sob diferentes formas, a tomada de conhecimento do que é importante para esses jovens, aquelas que foram conjuntas foram mais ricas em lembranças e em análises e interpretações por parte dos próprios depoentes – apesar de todos terem sido excelentes narradores. Entretanto, no momento pós-entrevista, o de transcrição da gravação, as dificuldades apareceram. Se a transcrição de uma fala já não costuma ser simples e nem fácil de ser realizada, quando se tratam de duas vozes ou mais, o problema se intensifica. No caso da entrevista em grupo, a própria educadora se encarregou de convidar uma pessoa para filmar o momento em vídeo e foi ela quem fez a transcrição das falas e o reconhecimento dos narradores – em função de ser um evento preparado por ela com o intuito de sua pesquisa. O vídeo foi mais adequado do que o gravador como meio de registro das falas. No caso da entrevista em dupla, o gravador é de bom uso, pois dá conta de captar as duas falas, entretanto, o trabalho da transcrição se dá pelas interrupções na fala de um e de outro ou pelas falas justapostas. E no caso das entrevistas individuais, o gravador é suficiente, a menos que o depoente, por características próprias, exija o uso de um meio imagético para ajudar a captar sutilezas de gestos e expressões. Como exemplo disso, cito o Daniel, um depoente ímpar frente aos demais, em razão de ter frequentado dois núcleos do Projeto Sol concomitantemente, mesmo depois dos 14 anos, e por ser considerado um rapaz com necessidades “especiais”. Ouvir suas impressões sobre a experiência do Sol tornou-se essencial, entretanto, por suas dificuldades emocionais, colocar em palavras, verbalizar o que sentia, não era fácil e a linguagem não dava conta do que queria expressar. Ele estava “dizendo tudo” quando não falava nada ou quando usava poucas palavras, na maioria das vezes um “ahhh!” expressivo, como que significando “mas é preciso dizer – ou, vou dizer como? – o quanto o Sol foi importante para mim?” Neste caso, específico, talvez o uso do vídeo fosse mais apropriado

em virtude de registrar essa sua linguagem mais sutil, que é difícil – se não impossível – de ser transcrita. Entretanto, ele foi, a princípio, resistente ao uso do gravador, desejo que precisa ser respeitado; talvez pelo vídeo ele se sentisse mais exposto e com mais dificuldade de se colocar e isso impediria seu rico depoimento.

Outro ponto que merece ser destacado foi o procedimento de buscar diretamente os jovens para serem possíveis depoentes, nas praças dos bairros, por ser esse um local que costuma reunir a população local em momentos de informalidade e, portanto, maior disponibilidade para conversas.

Assim como os jovens falam de suas memórias do Sol com afeto, também eu assim o faço por ter tido a oportunidade de conhecer um pouco de perto e por participar em alguns momentos de suas práticas, dificuldades, desafios e acertos. Entretanto, o exercício do distanciamento foi buscado o tempo todo. Não assumo este trabalho como neutro pois não seria possível e nem desejado esse procedimento. Do mesmo modo, ele foi sendo construído ao longo de cinco anos de pesquisa, logo, sujeito as vicissitudes, “ventos” e “tempestades” que atingiram o Sol. Procurei, então, que tanto a escrita quanto a estrutura do texto contemplassem essas circunstâncias, inclusive como uma tentativa de ser coerente, ou seja, que tanto um quanto o outro não ficassem dissociados. Esse universo de fortes emoções e de aparecimento dos sentimentos e das sensibilidades, de uma ex-posição, é constitutivo desse trabalho. Fosse ele escrito em outro momento futuro, em outras condições sociais, históricas, emocionais, seria, evidentemente, outro.

Com relação aos títulos, não procurei ser explicativa e sim, extraí trechos significativos de falas de depoentes para nomeá-los, por acreditar que elas carregam elaborações, conceitos e construções teóricas e ao mesmo tempo afetivas (expressas em tons poéticos) que são desenvolvidos ao longo do texto.

Muito provavelmente motivada e influenciada por esse tom poético e sensível dos depoentes, a minha escrita ficou permeada por esses modos de expressão. Por isso, me vali de vários autores, de literatura, de metáforas e metonímias como possíveis formas de

abordagem, conhecimento e análise da realidade, juntamente com o uso de formas consagradas e respeitadas pela academia e pelos métodos científicos para as ciências humanas em pesquisas de cunho qualitativo e de caráter reconstrutivo como este trabalho pretende ser. Isso refere-se a procurar reconstruir as falas dos depoentes, partindo-se do empírico e buscando-se a teoria em diferentes autores, de diversas áreas do conhecimento.

Sobre a possibilidade de a História Oral valorizar e contemplar o subjetivo, diz Pollak (1992);

“Acho que hoje a questão objetivo versus subjetivo está um pouco ultrapassada. Em certos artigos de Bertaux, e sobretudo de Régine Robin, a questão foi transportada para outro nível. O debate entre subjetividade e objetividade transformou-se num debate opondo a escrita literária à escrita científicista. Haveria de um lado o vazio, o seco, o enfadonho, que seria o discurso científico, ainda por cima reducionista e, diz Régine Robin, fechado à pluralidade do real, enquanto a História Oral seria uma das possibilidades de reintroduzir nas ciências humanas (...) uma escrita não apenas subjetiva, mas sobretudo literária” (p. 210).

E defendendo a escrita em tons literários como verdadeira para abordar o discurso sobre o social, ele continua dizendo:

“(...) o discurso científico, com o seu fechamento e sua tendência reducionista, é um discurso que restringe a realidade, e por conseguinte, não é verdadeiro, já que não leva em conta o plural – aqui se trata mais do plural do que do subjetivo, o subjetivo não é mais o problema para Régine Robin” (p. 210).

A extinção do Projeto Sol foi um dos percalços da pesquisa. Como isso ocorreu de forma inesperada, provocou uma situação traumática em todos aqueles mais diretamente

envolvidos. Por um tempo ficou tudo em suspensão, até que, aos poucos foi se decantando. Os efeitos dessa decisão da prefeitura da cidade atingiram a todos em profundidade e em extensão. E ainda estão sendo re-elaborados e ressignificados.

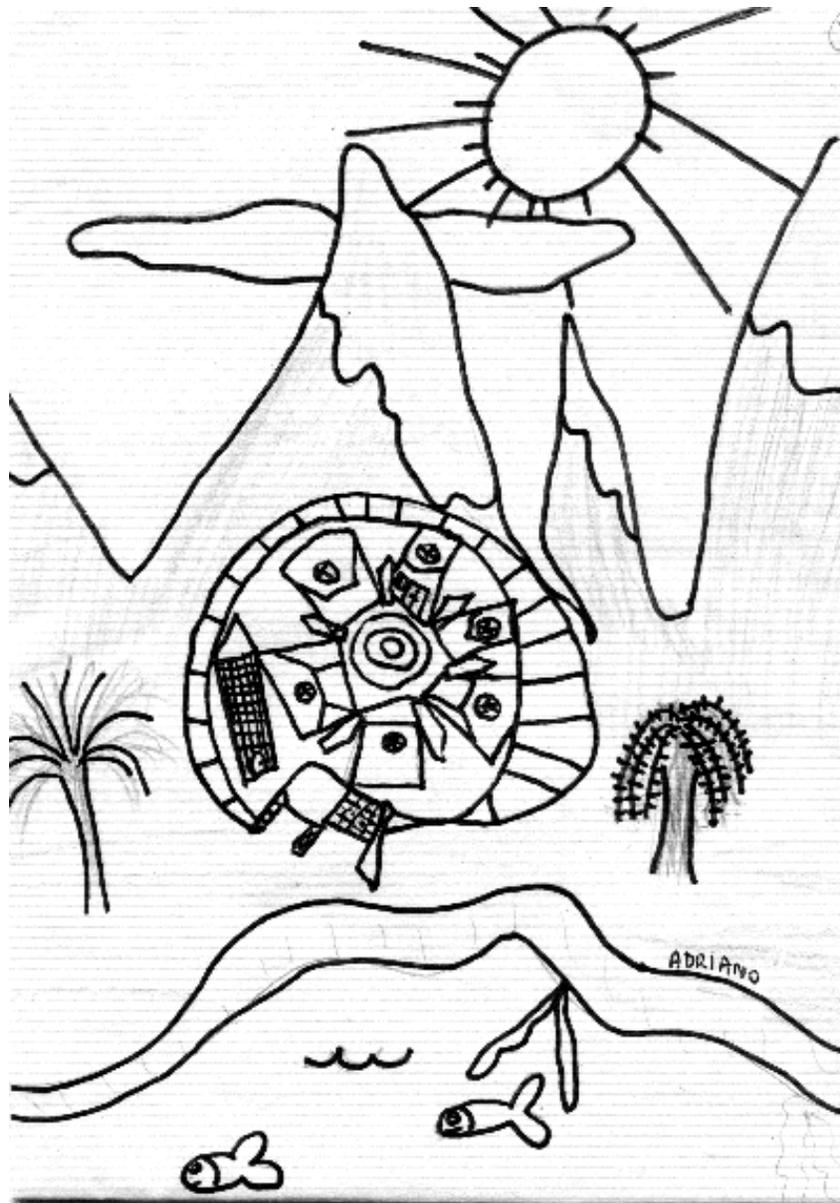
As educadoras foram dispersadas pela rede pública, à revelia de seus interesses; alguns foram afastados ou afastaram-se. O lugar foi re-ocupado e reformado, sendo agora uma Escola Municipal de Educação Infantil. As crianças e os jovens (de 7 a 14 anos) ficaram, de repente, sem seu espaço significativo de convívio, sociabilidade, aprendizagem, memória – voltaram para o espaço da casa ou da rua. É interessante complementar essa observação com informações extraídas do jornal O Correio Popular (2002), no Caderno Cidades, algum tempo depois do fechamento do Projeto Sol. Através de um mapeamento que a Polícia de Paulínia esteve realizando durante três anos, puderam-se notar duas novas situações: uma mudança no perfil dos vendedores de droga, envolvendo mais menores de idade e, um aumento no número de crianças e jovens que ingressam no tráfico. A matéria diz que *“mesmo sem apresentar números absolutos, os investigadores responsáveis pelos casos de tráfico apontam um aumento de 50% no envolvimento de crianças e adolescentes e hoje, de acordo com eles, 90% do tráfico ‘formiguinha’ – venda de pequenas quantidades – são realizados por menores de idade”*.

Toda a dispersão provocada pela interferência da Prefeitura no andamento dos trabalhos no Projeto Sol, dificultou a localização e o acesso aos depoentes, pois afastou as educadoras de seu local de referência. Ao mesmo tempo, por uma ausência de local para acontecerem as entrevistas, os lugares precisaram ser arranjados pela cidade, em praças, calçadas, parques, Posto de Saúde, carregando consigo inconveniências e situações, por vezes, constrangedoras (como: barulho de carro, som de alto-falante, chamadas de atenção do guarda, etc).

Por outro lado, a ocorrência desse fato trouxe uma oportunidade a mais para a pesquisa, pois a partir do momento que o Projeto Sol passou a não mais existir, os depoentes passaram a referir-se a ele de uma outra forma. Se antes falavam em tom de saudade (memória do tempo eterno), passaram a falar em tom de nostalgia (memória do

tempo efêmero), pois não poderiam contar com ele para as visitas que suavizavam o sentimento de lacuna ou vazio e tampouco poderiam oferecê-lo para seus filhos – como era do desejo de todos eles. Com esse marco separador, a memória passou a ser re-trabalhada, com novos olhares, sensações e referências.

Neste trabalho, em que suas falas são apresentadas e analisadas, tento reproduzir essa situação particular de pesquisa. As duas primeiras partes foram produzidas quando da existência do Projeto Sol; a parte três, adota um tipo e tamanho de letra diferente das demais partes, buscando se diferenciar como marco separador ou divisor; as partes finais foram produzidas após “o eclipse do Sol”.



PARTE 1:

“NÓIS ERA FELIZ E NÃO SABIA”: A MEMÓRIA DO TEMPO ETERNO.

PARTE 1:

“NÓIS ERA FELIZ E NÃO SABIA”:

A MEMÓRIA DO TEMPO ETERNO

“Num fim de tarde quente e agradável, os dois estavam sentados em silêncio, lado a lado, na fileira mais alta de degraus de pedra. No céu cintilavam as primeiras estrelas e a lua grande e prateada começava a se elevar acima do contorno escuro dos pinheiros”.

_ Você me conta uma história maravilhosa? – pediu Momo, baixinho.

_ Tudo bem – disse Gigi. _ Quem você quer que sejam os personagens?

_ De preferência Momo e Girolamo – respondeu Momo.

Gigi pensou um pouco e perguntou: _ E qual vai ser o nome da história?

_Que tal... ‘A história do espelho mágico?’

Gigi meneou a cabeça, pensativo.

_Soa bem. Vamos ver no que vai dar.

Ele passou um braço em torno dos ombros de Momo e começou:...”

Neste trecho extraído de um conto-romance, quem conta a história são as próprias personagens pelas mãos de Michael Ende, que assina a autoria. Da mesma forma, a história que se formará aqui será uma parte da história que se construirá no desenrolar do processo de pesquisa, pois ela não se apresenta pronta para ser escrita. Será alinhavada por mim, mas a partir dos depoimentos que os narradores dão sobre determinados aspectos de sua história de vida. São as falas deles, que tomarão a forma que darei segundo critérios adotados pelo meio acadêmico, para onde, a princípio, se destina. Portanto, não indica que serão arbitrários. Tampouco se impõem verticalmente. Antes, será uma tentativa de conciliar e organizar aspectos que se dão ou que se pedem na academia (as categorias de análise) com aspectos que surgem da própria forma de narrar e da própria realidade dos narradores. É uma tentativa, sempre redutora, de traduzir o “de lá” para “cá”. Mesmo sabendo-se das limitações, isso não desqualifica e não desmerece a produção. Ao contrário, aceitando-se as dificuldades e os caminhos adotados a posição assumida torna-se aberta e susceptível a

outras leituras e contribuições. Dessa forma, o que se verá escrito é, definitivamente, uma versão de fatos apresentada sob uma determinada forma, pois a realidade não pode ser apreendida no seu todo e a ela são dados sentidos segundo pontos de vista. Logo, é sempre, literalmente, parcial. Entretanto, o que se busca é a construção de uma versão o mais próxima possível do universo recortado da realidade, através da inclusão e discussão de diversos olhares e falas dos sujeitos envolvidos mediatizado pela pesquisadora (que se propõe a relativizar e flexibilizar seu olhar, marcado por vieses de gênero, idade, espaço social, formação educacional etc).

Então, assumindo que não é possível fugir disso, esta é uma versão do que foi possível apreender de contatos com grupos de sujeitos, jovens, ex-freqüentadores (e também não-freqüentadores), a partir de suas memórias sobre um momento de suas vidas, mais especificamente ligado a um processo formativo institucional, diferente da educação formal, que deixa algumas marcas na biografia de seus sujeitos. Aqui, as marcas vividas e sentidas referem-se à experiência em um espaço educativo não-formal, ocorrida nos quatro núcleos de Projeto Sol, oferecidos pela Secretaria de Educação da cidade de Paulínia até meados do ano de 2000¹.

Os conceitos de jovem e de juventude seguem a perspectiva sociológica e são aqui adotados segundo os formulam, principalmente, alguns pensadores portugueses como Machado Pais, Cabral, Pedro Ferreira, Vítor Ferreira e Gomes (2003).

A juventude é considerada

“um processo de transição em direção à condição adulta. O conceito de transição evoca de imediato, dois sentidos: por um lado, o sentido de ‘passagem’ de uma situação para outra, ou seja, entre situações etária e socialmente distintas; por outro, o de ‘movimento’, porquanto essa passagem implica um processo dinâmico e temporal. Mas há ainda um outro sentido que resulta da articulação dos outros dois. A transição

implica também a ‘combinação’ de situações diferentes em tempos também diferentes” (p. 1).

O processo de transição juvenil pode ser, então, descrito em três palavras: passagem, movimento e combinação.

A condição de passagem implica em que

“a medida que os jovens crescem ‘em idade’, há mudança de papéis e estatutos sociais ao longo de dois eixos estruturadores da condição juvenil. Um primeiro eixo diz respeito `a passagem da escola para o mercado de trabalho. (...) Como a condição adulta pressupõe o acesso a uma independência material, a maioria dos jovens apenas a consegue após a inserção e estabilização profissionais. A passagem para o mercado de trabalho é um dos aspectos mais condicionantes do processo de transição juvenil” (p. 1).

A condição de movimento consiste

“na autonomização dos jovens em relação `a família de origem, normalmente consubstanciada (mas nem sempre) na saída da casa dos pais e na constituição de uma família de procriação. (...) O processo de transição juvenil é acompanhado por mudanças nas situações conjugal, familiar e residencial dos jovens” (p. 1-2).

A condição de combinação relaciona

“... as principais divisões sociais que atravessam a sociedade, como as divisões por sexo (ou género) ou por classe social. (...) (A) diversidade que se observa na passagem entre os estatutos que marcam a proximidade da

¹ O Projeto Sol foi extinto no final do ano de 2000. O fechamento oficial ocorreu em janeiro de 2001 quando

condição adulta, resulta de diferentes trajetórias ocupacionais, conjugais e familiares que são profundamente condicionadas pelas divisões sociais associadas ao género, à classe social ou a outras variáveis” (p. 3).

Ferreira (2003) considera que a ideia de juventude é uma categoria social e histórica mas, também admite que ela apenas indique uma nomenclatura e, citando Certeau nas Artes do fazer, diz o seguinte:

“Ainda que os limites sociológicos da juventude não sejam de natureza meramente biológica, não se determinem exclusivamente pela idade dos indivíduos, certo é que ‘ser jovem’ passa pela codificação etária de uma dada ‘corporeidade” (p. 266).

Sobre a fluidez da possibilidade de identificação precisa do fator etário associado à juventude, o autor aponta:

“É certo que os limites inferior e superior dessa condição social – que tem a ‘transitoriedade’ como propriedade imanente – são de difícil determinação, na medida em que não existe um consenso alargado, tácito ou formal, quanto às fronteiras etárias que delimitam quando se começa a ser jovem e se deixa de sê-lo. Neste contexto de estilhaçamento normativo nos processos de transição para a idade adulta, as fronteiras que delimitam a juventude revelam-se cada vez mais flexíveis, inconstantes, flutuantes, a qualquer momento reversíveis (Pais apud Ferreira, p. 267). Em última instância, a delimitação dessas fronteiras passa também por uma leitura corporal: é-se jovem quando se começa a parecê-lo, e transpõe-se a condição juvenil quando se deixa de (conseguir) transparecê-lo. Ser e parecer fundem-se numa imagem que, na respectiva projecção e percepção, consubstancia a ‘figura’ do jovem” (p. 267).

Pais (2003), em uma tentativa de contornar o que é por demais difuso, diz que

“um jovem não é mais jovem por apenas ter uma determinada idade mas por seguir determinadas condutas de vida e assumir determinados padrões de consumo, ou por adoptar certas atitudes, imagens ou comportamentos. Em suma, um jovem é jovem por aquilo que faz e pelas razões que o faz” (p. 372).

Melucci (1997) inclui o fator tempo, como categoria simbólica e cultural pela qual se constroem as experiências, nessa tentativa de entender o que é a juventude – ele usa o termo adolescência. Ele conclui que,

“a adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção `a fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial (p. 8). (...) Os novos sofrimentos, as novas patologias dos adolescentes, estão relacionadas com o risco de uma dissolução temporal. Presenças como a capacidade de atribuir sentido `as próprias ações e de povoar o horizonte temporal com conexões entre tempos e planos de experiências diferentes, são frágeis e pouco sólidas. Exatamente ali onde a abundância, a plenitude e a capacidade realização parecem reinar, nós nos deparamos com o vazio, a repetição e a perda do senso de realidade. Um tempo de possibilidades excessivas torna-se possibilidade sem tempo, isto é, simplesmente um mero fantasma da duração, uma chance fantasma. O tempo pode se tornar um invólucro vazio, uma espera sem fim por Godot” (p. 10).

Em um ensaio para sua coluna no jornal Folha de S. Paulo (7/04/2004), o escritor Marcelo Coelho soma uma outra característica para a tentativa de configuração do conceito de juventude (ele usa o termo adolescência) – mesmo que isso valha mais para uma classe social com melhores condições sociais e financeiras do que para outra -, e para tanto, apresenta a idéia de moratória:

“(...) sem nenhuma obrigação de ser científico, tento aqui uma generalização improvisada. Quando penso nos adultos que se infantilizam, nas mães de 14 anos e nos criminosos de 16, minha inclinação é perguntar se afinal de contas essas categorias do século 20 – infância, adolescência, idade adulta – não estão caindo em desuso hoje em dia.

A adolescência, pelo menos, não é coisa que sempre tenha existido. As primeiras páginas do livro de Contardo Calligaris sobre o assunto, na coleção ‘Folha Explica’, propõem uma rápida definição. Adolescente, sugere o autor numa aproximação inicial, seria alguém ‘a) que teve tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, e no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual); b) cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhe são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; c) para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória”.

A idéia da moratória é, nesse caso, *“o adolescente (ter) de esperar muitos e muitos anos antes de começar a fazer tudo aquilo que ele já está em condição de fazer”.*

O próprio Calligaris (2000) adiciona outras imagens a essa da “espera”: limbo, reconhecimento temporariamente negado, momento inapropriado, tutela, suspensão, autorização postergada, hiato.

Enquanto a idéia de passagem sugere movimento, a de moratória imposta sugere espera, latência que, nas palavras de Chamboredon (apud Sposito,1997), *“separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício”* (p. 40); entretanto, ambas implicam em transição, de duração não prevista ou conhecida².

² FRANSSEN (1997), emprega o termo moratória inclusive para definir um tipo de relação do jovem com o emprego ou, no caso, com a falta dele. *“Na melhor das hipóteses, ele é considerado como um período de moratória, que permite tomar fôlego ou autoriza uma redefinição de projetos”* (p. 90).

Sobre essa situação dos jovens, diz Calligaris:

“Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória³ se instaura, se prolonga e se torna, enfim, mais uma idade da vida” (p. 16).

“(...) além de instruir os jovens nos valores essenciais que eles deveriam perseguir para agradar a comunidade, a modernidade também promove ativamente um ideal que ela situa acima de qualquer outro valor: o ideal de independência. Instigar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma peça-chave da educação moderna. Em nossa cultura, um sujeito será reconhecido como adulto e responsável na medida em que viver e se afirmar como independente e autônomo – como os adultos dizem que são” (p. 17).

Assim como os autores portugueses, esse autor também elenca essas duas características ou valores como definidores do fim da juventude e da entrada na fase adulta: a autonomia e a independência.

Retomando a lista de elementos definidores do conceito de juventude-adolescência, já introduzida por Coelho anteriormente, o próprio Calligaris acrescenta e completa:

“d) cujos sentimentos e comportamentos são obviamente reativos, de rebeldia a uma moratória injusta; e) que tem o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos; f) que não sabe quando e como vai poder sair de sua adolescência” (p. 21).

O artigo de Furedi para o Caderno Mais! da Folha de S. Paulo (25/07/2004) sobre os “kidults” (fusão, em inglês, das palavras criança e adulto) questiona as noções de

³ Segundo o autor, o termo moratória é introduzido no discurso sobre a adolescência, a partir de Erik ERICKSON, na área da psicologia. Ele indica a obra “Identidade, Juventude e Crise”, RJ: ed. Guanabara Koogan, 1987 (original 1968) para maiores detalhes.

maturidade e autonomia e evidencia os meandros e contradições da vida adulta na sociedade contemporânea. Na mesma linha, Coelho conclui seu texto (citado anteriormente), em razão das condições atuais por que passam ou são obrigados a passar os jovens brasileiros, que

“Tudo indica que, do amor a delinqüência, essa moratória está desaparecendo. Em tese, a adolescência seria o tempo de estudar até conseguir um emprego. Mas, como o modelo atual de educação está em crise terminal, e como essa crise só é menor do que a do emprego, é esse prazo de moratória que já não tem sustentação real.

Hoje, pode-se prolongar a adolescência até os 20, 25, 30 anos: a expectativa de arranjar emprego talvez não seja atendida jamais; pode-se iniciar uma vida amorosa autêntica e intensa já aos 15 anos; pode-se ver Scooby-Doo com qualquer idade. O que sobra, então, desse fenômeno? Talvez tenha envelhecido bastante”.

Este trabalho de pesquisa é introduzido pela descrição do primeiro encontro feito com alguns rapazes e moças, jovens ex-freqüentadores do Projeto Sol, que se reuniram em um sábado de dezembro, em uma tarde de muito calor, no espaço do Projeto Sol Monte Alegre, aceitando o convite da educadora Nilza que os reuniu com o objetivo de propiciar um momento de evocação de experiências passadas vividas com o grupo, há pelo menos 10 anos, sob o enfoque dos trabalhos desenvolvidos conjuntamente.

Aproveitando essa oportunidade - criada pela educadora, com a finalidade de obter informações pessoais dos próprios envolvidos nos trabalhos, cujo conteúdo das falas serviria para o próprio tema de pesquisa de mestrado dessa mesma educadora -, participei como ouvinte desse encontro e, na medida do possível, entreviei com perguntas e questionamentos que poderiam me proporcionar informações relevantes para o que me proponho a estudar.

Fui apresentada como pesquisadora (desenvolvendo uma pesquisa de doutorado e tendo realizado pesquisa para o mestrado durante os anos de 1996 a 1998, no mesmo

espaço físico) e como conhecedora do universo do Sol a partir de relações de amizade com educadoras que trabalham ou trabalharam, direta ou indiretamente, na prática pedagógica do Projeto e do contato mais ou menos próximo com as atividades realizadas nesse espaço.

Desse modo, foram conjugados na mesma oportunidade, dois objetivos próximos porém diferentes, orientados para pessoas diferentes embora com preocupações de teor de pesquisa. Todo o contato com os participantes foi feito pela educadora através de uma transmissão do tipo “boca a boca”, em que os próprios envolvidos avisavam-se e buscavam-se para divulgar o dia e o local do encontro.

Desse encontro, participaram 9 ex-freqüentadores, sendo 2 rapazes e 7 moças e 5 acompanhantes, sendo 2 crianças pequenas (filhas), 2 namorados e 1 namorada. Durou das 15 às 18 horas, com intervalo curto para um lanche. A educadora, a pesquisadora e a diretora do núcleo organizamos a arrumação do espaço com cadeiras e preparamos o material para a gravação das falas (um gravador de mesa e uma câmera de vídeo manejada manualmente pela diretora que se ateu a essa única função).

Não se opuseram à gravação em áudio e vídeo, mas uns estiveram mais ou menos tímidos ou descontraídos no início e mais soltos no desenrolar, alguns permaneceram pouco à vontade até o final do encontro, sem que isso representasse um empecilho para o acontecimento (talvez por timidez fruto da personalidade ou pelo motivo do tempo transcorrido desde a saída do Projeto e o pouco contato mantido com a educadora e os ex-companheiros).

Uma inesperada situação nos fez mudar os planos traçados. Havíamos pensando em reunir o grupo em um determinado local do Projeto, próximo ao refeitório. Todo o material necessário para as gravações estava arrumado nesse local. Entretanto, conforme as pessoas foram chegando, dirigiram-se para a arena - possivelmente motivadas por uma memória afetiva involuntária ocorrida no momento - e por lá se ambientaram, obrigando-nos a acompanhá-los e a reorganizar tudo de uma outra forma. Esse fato foi bastante interessante pois provocou em nós a necessidade de irmos ao encontro deles e não o contrário, pegando-nos de surpresa e exigindo, assim, uma flexibilidade e uma re-adequação de nossas posturas. A construção da relação de pesquisa começou ali.

Como a educadora tinha o vínculo mais forte com o grupo e como eu estava aproveitando a oportunidade de iniciar uma sondagem para a minha pesquisa a partir de uma necessidade surgida da pesquisa dela, foi ela quem, basicamente, colocou seus questionamentos e incitou-os a falar sobre as relações entre as pessoas do grupo, sobre os trabalhos desenvolvidos, sobre as produções coletivas etc. Em momentos que supunha oportunos, eu incluía uma pergunta ou sugeria um tema para falarem, pois estava interessada em saber do que lembram e do que falam esses ex-freqüentadores, em relação às vivências no espaço físico e arquitetônico (já que ele é diferenciado: circular, aberto, raiado, solar, com áreas livres e gramadas⁴), às interações com os outros que dividiam o espaço do Sol (crianças, jovens, adultos em geral e educadores, que são os pares, da mesma geração, e os de gerações diferentes), às atividades e aos trabalhos desenvolvidos e os significados e sentidos atribuídos. Do mesmo modo, pedia para contarem o que estavam fazendo, atualmente, qual suas condições de vida e suas inserções sociais. Essas eram perguntas mais pontuais que contribuiriam com indícios para a compreensão de um questionamento maior, que é tentar saber qual a importância e a influência que atribuem ao Sol em suas vidas, se isso se dá de maneira relevante, onde e como; nas palavras de Bachelard (1994), isso se refere à ressonância (no individual) e à repercussão (no grupo).

A transcrição dos conteúdos das fitas cassete foi feita pela própria educadora, em vista dela reconhecer a voz de cada narrador. Esse trabalho foi muito custoso em virtude da presença de muitas vozes, entrecortando-se, entrelaçando-se, sobrepondo-se, muitas vezes. Nesse sentido, o uso do vídeo é mais apropriado, pois é mais fácil localizar e reconhecer quem fala em determinado momento. Outra dificuldade foi o número de participantes envolvidos. Se o grupo fosse formado por um número menor de pessoas, a dificuldade para administrar os contratempos – no momento posterior de recuperar as falas - diminuiria⁵.

⁴ Uma descrição mais detalhada da construção do Projeto Sol, acompanhada de fotos ilustrativas, encontra-se em FERNANDES (2001), principalmente na Introdução (p. 13-32).

⁵ WELLER e BONSACK sugere a formação de grupos de 5 pessoas, a partir da experiência própria de trabalho de pesquisa com grupos jovens de rappers e de torcedores holligans. Tais informações foram anotadas a partir de palestra proferida por cada um dos palestrantes, em seminário intitulado “Os desafios da diferença”, na Faculdade de Educação – Unicamp, em março de 2000. As palestras apresentadas foram, respectivamente, “A construção de identidades coletivas através do Hip-Hop: uma análise comparativa entre rappers negros em São Paulo e rappers turcos em Berlim” e “Buscando a construção do espírito de comunidade e a concordância habitual: uma comparação entre grupos de torcedores holligans e as bandas de rock”.

A memória desses sujeitos foi provocada deliberadamente, a partir de intervenções e sugestões por parte da educadora e desta pesquisadora, bem como a partir do manuseio de materiais que servissem de elo com esse passado recente – não mais do que dez anos -, e que pudessem provocar lembranças como: fotografias do grupo trabalhando, brincando, se apresentando; trabalhos registrados por escrito e imagneticamente pelo grupo; vídeos filmados durante apresentações, passeios, festas, confraternizações etc... Esses materiais, que funcionariam como suporte e disparadores para a memória, foram apresentados, gradativamente, em momentos diferentes e após um certo esgotamento do período das conversas.

“E NA HORA QUE EU ENTREI AQUI, ME DEU UMA SENSAÇÃO ASSIM... PARECIA QUE ‘TAVA VOLTANDO TUDO AO PASSADO”

Proust (2002) fala de dois tipos de memória: a involuntária e a voluntária. A primeira, *“nunca parte de um desejo determinado de manipular o passado com vistas à sua possível utilização no presente. Ao contrário, advém de uma sensibilidade difusa e inesperada, que pode acometer o homem a qualquer momento, levando-o a reviver flashes do seu passado, em todo o seu colorido original”* (p. 18). Para ele, a memória voluntária não alcança seus objetivos plenamente porque possuem, na sua origem, uma idéia preconcebida do que se quer encontrar.

Nesse encontro com ex-freqüentadores, o que vieram à tona no processo de rememoração foram lembranças provindas da memória voluntária, já que houve a construção do momento do encontro com objetivos bem definidos do que se gostaria de provocar nesses sujeitos. Embora Proust não valorize tanto esse tipo de procedimento, para o tipo de pesquisa que se está desenvolvendo ele é tão válido quanto essencial, pois permite ao narrador verbalizar como os fatos lhe aparecem e, ao ouvinte, permite conhecer como os fatos são contados (quando são elegidos ou quando deixam de ser) e re-presentados, isto é, como são trazidos novamente para o presente, incluindo-se aí o uso da imaginação que se junta ao fato ocorrido, pois as lembranças não aparecem exatamente como aconteceram no

passado. Segundo Halbwachs (1990), “o passado já não se apresenta numa forma ‘pura’ mas, sim alterado pela leitura que o presente faz dele” (p. 63) e continua dizendo, “que a memória é releitura e reconstrução do que passou, a partir da inserção do indivíduo numa coletividade e em momentos presentes que se sucedem” (p. 63).

Logo, o que foi evocado surgiu a partir de uma deliberada e intencional provocação, tanto através de perguntas como da visualização e manipulação de materiais que agiram como possíveis disparadores de lembranças. Esses últimos podem, inclusive, ser tidos como “memória do papel” conforme diz Brito (1989) citando Leibniz, um filósofo e matemático do século 18, para quem a materialidade e a visibilidade proporcionadas por esses suportes funcionam como registro e cristalização de momentos acontecidos, que guardam em si resquícios de algo que, de fato, se passou (p. 12) e, que são passíveis de serem complementados com outras informações que quem os manipula possui.

A ameaça do esquecimento provoca a busca da preservação, “...a esses registros é confiada a tarefa de lembrar e conservar o lembrado” (Brito, op. cit., p. 14). Entretanto, as “leituras” ou as interpretações proporcionadas só podem acontecer para quem, de alguma forma, possui relação com o que está sendo visto ou ouvido (imagens, sons), desde que o conteúdo ou fragmentos do conteúdo – porque o que são preservadas são parcelas do real, não a sua totalidade - permitam suscitar algum significado para o leitor ou o ouvinte, o que significa dizer, que essas “leituras” só acontecem se se possuem as “chaves” que facilitam o entendimento⁶.

Pierre Nora (1993), falando sobre os lugares da memória diz que “quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em nenhum lugar se uma

⁶ Embora MAUAD (1997) e SIMSON e MOREIRA LEITE (1992) estejam tratando mais especificamente de fotografias, o que afirmam cabe para as imagens iconográficas em geral. A primeira autora diz que elas podem ser compreendidas por um duplo ponto de vista: como “artefato produzido pelo homem que possui existência autônoma, quer seja como relíquia, lembrança” e como “mensagem que transmite significados relativos à própria composição da mensagem fotográfica” (p. 316). SIMSON E MOREIRA LEITE, por essa mesma óptica, afirmam que as imagens podem ser “frias ou quentes”, dependendo-se da relação e do conhecimento que se tem dos conteúdos delas. A imagem estaria “fria” quando o manuseador dela não pudesse ir além do que estivesse representado por desconhecer aspectos subjacentes a ela – seria uma relação de desfrute – e a imagem estaria “quente” quando o manuseador pudesse penetrar no que está oculto na representação por condições de conhecimento dos contextos sociais, históricos e culturais. As imagens não são frias ou quentes a priori, elas dependem da relação objeto-sujeito para fazerem sentido – que se dá entre os dois.

consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem a necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória” (p. 18).

Embora não acredite que tal afirmação encaixe-se perfeitamente ao fato que me proponho estudar, em virtude, principalmente, de referir-se a um passado recente, ela possibilita ver essa educadora, a Nilza, em particular, como uma guardiã da memória de grupos com os quais conviveu que, por iniciativa própria, mobilizada por interesses e necessidades individuais (o seu desejo de não esquecer, de guardar o que foi significativo) mas, também, sociais abre, no futuro, a possibilidade de tornar isso conhecido e partilhar sentidos com um público alheio, bem como garante o acesso aos ex-participantes envolvidos a uma parcela de sua memória biográfica.

Desse modo, os instantes e as situações, individuais e coletivos, selecionados para serem registrados em imagens iconográficas percorrem o caminho de uma memória geral para uma memória privada que os torna disponíveis, novamente, para apreensão social.

Nora (op. cit.) ainda aponta um outro fator importante relacionado a essa passagem da memória geral para a privada; para ele, a memória privada *“obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade”* (p. 18). Pertencimento esse reforçado pelos laços de amizade construídos no Sol.

Além da possibilidade de ver a pessoa da educadora citada como um “lugar de memória”, pela atribuição de guardiã que ela se autocoloca, pode-se incluir o Sol como um lugar desse tipo pois este enquadra-se na definição dada por Nora: *“são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica”* (p. 21).

Primeiramente, é material porque existe, de fato, ainda hoje, em quatro bairros periféricos, com uma arquitetura peculiar, misto de circo e anfiteatro grego, sendo

freqüentado por crianças, jovens e adultos e aberto à comunidade em geral. Em segundo, é simbólico porque é um espaço educativo, onde acontecem práticas de trabalho e onde são construídas relações pessoais que provocam uma ligação maior ou menor, mais ou menos afetiva com o espaço. Em terceiro, é funcional porque é um espaço de convivência, de socialização e de sociabilidade e, também, é educativo onde o aparecimento de desejos, necessidades, vontades e curiosidades dão o mote para a discussão e elaboração de práticas de trabalho de pesquisa e criação, de conhecimento de si, do outro e do mundo, de uma forma diferente, ampliada, daquela experimentada no ambiente da educação formal.

Embora o Sol não tenha sido criado/construído com a finalidade e com a intenção de perpetuar a memória (como são os museus, monumentos etc), ele funciona como se fosse, na medida em que conserva em si e socializa fragmentos de experiências e vivências passadas e que permitem, na atualidade, a reconstrução de significados. Isso porque em seu espaço coexistem e relacionam-se pessoas e objetos, e são aquelas que têm o potencial para dar continuidade e inteligibilidade e podem ressignificar as práticas que lá ocorrem. Como *“a memória significa, quer dizer, atribui significado às coisas para que sejam portadoras de idéias, valores e normas sociais”* (Mauad, 1997, p. 313), as imagens que ela exterioriza (verbais e orais) são representações que permitem interpretações de parcelas da realidade, pois trazem para o presente, na forma de substituto, como diz Mauad, uma realidade ausente (p. 313). Portanto, o Sol pode ser visto como lugar da memória. Por outro lado, pode ser visto também como lugar de memória, no caso em que não apenas recorda-se e fala-se dele, mas estando nele, como aconteceu nesse encontro, quanto estávamos no Sol para falar dele, das marcas que as experiências nesse espaço deixaram na memória do sentido e do vivido de seus ex-freqüentadores.

Gagnebin (1998) pergunta em seu texto, *“por que a reflexão sobre a memória utiliza tão freqüentemente a imagem – o conceito – de rastro?”*, e ela propõe a resposta: *“Porque a memória vive essa tensão entre a ausência e a presença, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente”* (p. 218).

Mauad (op. cit.) também fala sobre o trabalho de reflexão e busca de interpretação sobre “vestígios” de objetos e lembranças, de realidades presentes e viventes. Fala de

“pistas” e “índices” provenientes de imagens verbais e não-verbais que permitem, pelos fragmentos, uma busca de lógica explicativa em um determinado tempo e espaço.

Rastros, vestígios, pistas, índices... são termos sinônimos que autorizam, por um trabalho cuidadoso de indução permeado pela intuição e pela imaginação, concluir a existência de circunstâncias que se encontram obscurecidas mas, relacionadas a circunstâncias conhecidas.

Ginzburg, em seu método de trabalho em história, reconstrói eventos envolvendo-os no pensamento de homens e mulheres em diferentes contextos sociais e culturais, que existiram em épocas passadas. Em um trabalho minucioso de pesquisa a partir de resquícios que persistem na atualidade repete o que o homem tem feito em sua busca para entender a si e o mundo.

Sobre isso, diz o autor em um de seus escritos:

“Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo...” (1989, p. 151).

Essa forma de interpretar vestígios adquire uma formulação mais metódica de trabalho para, por exemplo, Freud, Sherlock Holmes e Morelli, citados pelo autor. Os três valem-se de *“um método interpretativo, centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”* (p. 150-1). Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, seriam fundamentais para se interpretar questões colocadas no cotidiano, para o indivíduo e/ou para o grupo⁷.

⁷ O autor vê uma analogia entre os métodos de interpretação utilizados pelos três personagens citados através de *“pistas talvez infinitesimais (que) permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”* (p. 150). As pistas, para cada um dos três, são as seguintes: para Freud equivalem aos sintomas

Embora não assuma, terminantemente, que vá trabalhar com um método indiciário do qual Ginzburg vale-se, pelo próprio fato de trabalhar com a memória e com a reconstrução do que ela evoca, é possível afirmar que o percurso para a construção desta pesquisa contará com muitas pistas, indícios, sinais que, compostos, auxiliarão o procedimento de arriscar interpretações para aquilo que suscitam, com o desafio de serem as mais plausíveis e pertinentes possível, frente a esse determinado recorte da realidade a que se está referindo.

“QUANDO A GENTE ‘TÁ NUM LUGAR QUE A GENTE QUER (QUER) QUE A HORA
DEMORE”

A fala oral, transcrita e registrada no papel, favorece o caminho de idas e vindas na leitura. Pode-se parar na metade da leitura, voltar atrás, correr pra frente, sem perder o sentido. Facilita deter um olhar cuidadoso sobre o que se está falando – e o que não está dito -, e o modo como se está fazendo isso. Permite fazer recortes e re-aloções que, tornadas próximas, dão visualização para aspectos que poderiam, de outra forma, passar despercebidos.

Embora preferisse seguir e tentar traçar a lógica que possa ter encadeado as narrativas dos sujeitos ex-freqüentadores, pois as imagens não vêm aleatoriamente mas, por associações, essa tentativa mostrou-se difícil e infrutífera em virtude de estarem presentes no encontro, cruzando-se e provocando-se, muitas lembranças provenientes das pessoas que faziam parte do grupo – e que não era pequeno – e também, por contar com interferências e recuperações de idéias por parte da própria educadora e pesquisadora que, com seus objetivos bem determinados, davam novas orientações para o que seria dito.

Em função disso, optei por reorganizar as idéias constantes das lembranças, procurando não preterir nenhuma e, com esse cuidado, elas serão apresentadas a seguir.

desencadeados por doenças e indicativos do estado psicológico do indivíduo; para Holmes equivalem aos indícios que auxiliam na decifração de casos policiais; para Morelli equivalem a signos pictóricos buscados para identificar traços imitados ou forjados por pintores em obras de arte cuja autoria é atribuída a um pintor famoso ou respeitável.

Com a transcrição das entrevistas em mãos e com a memória da situação vivida – o encontro – pude perceber, primeiramente, que esses jovens sujeitos não têm uma reflexão mais acurada sobre a importância do Sol em suas vidas, parecendo indicar uma falta ou não necessária preocupação imediata com essa problemática que me interessa. Entretanto, todos são unânimes em dizer que as vivências no Sol foram muito importantes, mas as explicações não lhes são tão claras. Aos poucos os sentidos vão sendo construídos, porém nem sempre serão incorporados à fala ou seja, eles estarão sutilmente presentes mas não tão evidentes.

Em geral, lembram-se de fatos e sensações ocorridos no momento passado e falam de sentimentos, reavaliados hoje, provocados por essas vivências.

À princípio, as lembranças são tímidas e poucas, seguidas de alguns “*ah, eu não me lembro, me fogue...*”, da mesma forma, as explicações que dão são fluídas em detalhes porém, repletas de emoção, como se vê abaixo:

Educadora: Que mais vocês lembram? Isso foi importante pra vida de vocês?

Alessandra, Valquíria, Alcione: Foi.

André responde com a expressão “iche!!”

Educadora: Por quê?

André: Ah, sei lá... pra gente mudar um pouco.

Educadora: Então, o André falou que foi super importante...

André: Noossa... acho que pra todo mundo, né?

Educadora: E pro Leônidas?

Leônidas: Também.

Educadora: Por que, Leônidas?

André: Não sabe mais, né?

Obviamente, uns lembram-se mais e melhor do que outros e verbalizam da mesma forma. Dois casos destoaram do restante do grupo: uma moça que, dentre todos, é a que melhor elaborou suas memórias e melhor as exteriorizou e o outro é um rapaz, tímido, que

pouco falou e expressou-se, porém, o fez através da fala da namorada que o acompanhava. Disse por ele a namorada:

André: Ah, eu não me lembro...

Regiane: Acho que sim,(por)que ele começou a falar “ah, o tempo que eu era feliz e não sabia” e começou a contá a vida inteira dele aqui pra mim.

Educadora: Então, o que que você sabe do Projeto Sol? ...

Regiane: Ele contou que ele chegava e ficava deitado aqui, olhando pra cima, que gostava, que adorava a comida daqui...

Por vezes a memória falha e não permite a precisão da informação:

Geige: Eu lembro dos Velhos.

Educadora: A dança dos Velhos! Quem dançou?

Alessandra: Eu não lembro se eu dancei.

Outras vezes, a memória confunde, quase “traí”, misturando pessoas e situações:

Patrícia: Em qual dos teatros que a Michelle levava uma surra de papelão, uma cinta de papelão, qual que era? Eu só lembro que eu via a Michelle gritando ... depois perguntava se doía.

Michelle: Eu acho que era outro teatro...

Educadora: Ah, não era aquele do...

Alessandra: Ela apanhou mesmo.

Educadora: Ele era o Birico (personagem do teatro) e o Charles? Lembra o nome do (personagem) do Charles?

Alessandra: Do Charles? Não era o mesmo?

Educadora: (personagem) Mateus!?

-----: *É.*

-----: *Ah, eu não me lembro, me foge...*

Em outros momentos, a aparência física das pessoas, aspectos afetivos ligados a elas ou a situações, permanecem, persistem na memória:

Educadora: Eu não esqueço do vô da Karina, lembra?

Geige: Ai, a coisa que eu mais gostei de fazer...

Educadora: O vô da Karina ficava aqui na... em frente à casa dela, não sei se vocês lembram?

André: Ah, eu lembro!

Patrícia: Ah, eu lembro sim!

Educadora: De bengalinha, assim (faz um gesto), a Geige desenhou (-o).

Geige: Chinelo de dedo...

Alessandra: Eu não me lembro dela (referindo-se a Andreza)

Alcione: Ela vinha de cabelinho amarrado...

Andreza: E eu tinha cabelo comprido.

Andreza: ...Era a Geige que desenhava.

Alessandra: É. Eu já perguntei. Foi a primeira coisa que eu perguntei pra ela.

Andreza: É... lembra quando você desenhou a gente? Lembra quando você fez o desenho nosso? O rosto?

Alessandra: Pergunta se ela continua desenhando.

Alcione: 'Tá desenhando ainda, Geige? Nossa Senhora, eu acho que eu devo ter desenho dela guardado comigo até hoje, se eu não me engano. A gente adorava desenhar todos juntos.

Alessandra: Na hora que ela chegou, foi a primeira coisa que eu perguntei pra ela: 'continua desenhando, Geige'?

(com o auxílio da fotografia)

Valquiria: ... Vocês lembraram da tal Kenya que a Nilza falou?

Leônidas: Eu me lembro dela. Nossa! Certinho...

André: Eu não lembro quem que era, viu...

Valquiria: Nem eu...

André: Tem foto dela, será?

Geige: Tem uma ali.

André: Tem? Cadê, nossa se eu vê...

Geige: Ela tinha cabelo assim...

Leônidas: É, ela tinha um cabelinho assim... vocês lembram do Paulo, que morava no Matão? Agora ele mora aqui no Monte Alegre... a gente chamava ele de sapo... um moreninho...

Outro ponto importante que também aparece está ligado à memória sonora, musical:

Alessandra: E a música... de vez em quando eu lembro como canta, mas tem hora que some tudo as letra.

Patrícia: Ah, quando eu ouço aquela música, nossa... você viaja.

Educadora: Qual?

Alessandra: A do Boi.

Patrícia: Não (é essa).

Alessandra: Eu lembro a do Boi.

Patrícia: A outra (música) que a gente foi desfilar na avenida e que ficou dias e dias treinando aqui dentro...

Alessandra: Eu gosto (da experiência com o teatro), eu lembro das músicas, aí eu fico lá cantando, só que tem vez, sabe quando vem de repente na cabeça da gente a música...

Educadora: A do Boi?

Alessandra: Do Boi tem dia que eu canto ela inteirinha, daí outras vez eu nem sei nem começar a música. Eu também gostei bastante.

Educadora: E o André não te ajuda a cantar?

Alessandra: Ih, esse aí, 'tá mais pra fora do que pra dentro.

Educadora: ... E a gente voltou né, lembra? A gente foi primeiro pra apresentar o Boi, depois nós voltamos não sei se você 'tava ainda (referindo-se a alguém no grupo), pra cantar...

André: 'Tava sim, no mesmo dia foi...

Educadora: Você 'tava.

Alessandra: 'Tava sim.

Alessandra: Até hoje o André canta essa música!

Educadora: Qual?

Alessandra: Dessa que ele cantou na (Escola) Curumim...

Educadora: Qual?

André: Não lembro!

Alessandra: Lembra sim, que você canta!

Educadora: Lembra pra ele.

Alessandra: Eu não lembro, eu não consigo. Tem hora que... ele 'tava cantando uma música hoje, eu 'tava dando banho nela (filha de 4 ou 5 anos), e eu entrei no banheiro cantando a música daí ele fica cantando a música. A gente pega, quando vai ver... 'tá cantando também, e eu não lembro como que é a letra.

Regiane (namorada do André): Aquela música que ele saiu cantando?

Alessandra: Não, aquela é feia, é uma outra.

Valquiria: É uma música lenta, aquela assim: 'Debulhar o trigo...'

Patrícia: Ah, essa eu lembro.

Alessandra: E tem uma outra também, Nilza.

Valquiria: Do beija-flor.

Alessandra: Ah, é.

Alcione: Tem a do Leãozinho também...

Valquiria: Leãozinho?

Andreza: É, lembra quando a gente foi no Bosquinho...? (rindo)

Educadora: A do Leãozinho foi a primeira de todas.

Valquiria: O que é que você 'tá rindo tanto, Andreza?

Andreza: Do Leãozinho (e ri).

Alessandra: Ele tem essa música gravada além de tudo, gravada (acentua), e ele fica cantando direto, eu não lembro a letra agora.

As lembranças de uns provocam associações em outros, que geram novas lembranças de melodias, de letras de músicas de MPB que, talvez, eles não tivessem conhecimento fora do Sol. Esse repertório ampliado foi proporcionado pela educadora que as incluiu em seus trabalhos de teatro ou, simplesmente, pelo prazer de ensinar a apreciar e divulgar uma bela letra e uma bela melodia, cantada, nesse caso, por Caetano Veloso, Milton Nascimento ou Pena Branca e Xavantinho.

Segundo o que contam, o Sol lhes possibilita o contato com repertórios culturais de um universo alheio ao seu, ao qual o acesso não é tão imediato, tido como “cultura de elite ou erudita”. Não priorizam falar do espaço que o Sol garante para exporem conteúdos e conhecimentos próprios de seus contextos culturais; antes, preferem enfatizar aquilo com que tomaram contato, com o novo, com a novidade, representando um enriquecimento e ampliação de seus repertórios. E, isso, relacionado, principalmente, às artes, à música e à pintura, que são preferências particulares da própria educadora com quem se envolveram.

Sobre esse ponto, dizem as garotas:

Michelle: Eu acho assim, que nem, como eu participava muito da sua sala, porque a gente que não tem uma condição social mais elevada, é um meio de adquirir

cultura. Porque eu conheci pintores: Van Gogh, Renoir, Monet... Hoje eu gosto disso, de música clássica, eu gosto de MPB por causa daqui.

-----: Eu também.

Michelle: Porque eu entrei em contato com isso, porque a minha mãe é simples, o meu pai também, então não é que eles não gostavam, eles não conheciam esse tipo de informação pra trazer pra gente, então eu tive isso aqui. Então, hoje eu gosto de ler sobre arte, eu quando eu posso, vou lá no MAC (Museu de Arte de Campinas) visitar, eu participo do Clube da Cultura, só não 'tô indo nas viagens por causa do Rômulo (seu bebê recém-nascido), né. Então, isso foi muito importante, pra entrar em contato com a arte mesmo, 'tá conhecendo, se interessando...

Patrícia: O gosto pela dança, as coisas por teatro...

Alcione: Folclore... as coisas que a gente aprendeu aqui, se fosse pra gente aprender em outro lugar, na rua, ia ser difícil...

Michelle: A gente não ia ter oportunidade... ou na faculdade, ou aqui, né?

É interessante observar que, para a Michelle, suas únicas possibilidades de acesso a um repertório tido como pertencente a um grupo de nível sócio-econômico elevado, dizem respeito a dois lugares, o próprio Sol como favorecedor desse contato e a faculdade como uma depositária desse conhecimento e acessível a quem chega a seus espaços, difíceis de serem conquistados para aqueles que provêm de meios menos favorecidos economicamente. Desse modo, a chance imediata foi obtida no Sol e a Faculdade fica como espaço da projeção do desejo oscilando entre o possível e o desejável.

Quando falam das experiências passadas no Sol não deixam de falar nas da escola. O que serve de engate para unir os discursos de ambos os espaços é a frase: “eu vi primeiro no Sol”, veladamente denunciando uma falha no modo como a educação formal tem encaminhado suas práticas.

Valquiria: Lembra daquele livro que você deixava na sala pra gente ver? Uma vez eu fui lá na Bienal das Artes, com a escola...

Educadora: Em São Paulo?

Valquiria: E aí... nossa... tinha assim... eu lembrava das figuras por causa do livro...

Michelle: E a gente via o que a gente via no livro e depois chegou lá e viu, né? Então, eu fico assim, sabe... nossa, eu lembro bem do Sol, agora eu 'tô vendo aqui Van Gogh, né. Puxa, você pára, que nem eu... nossa! Eu sou louca, eu adoro Van Gogh, e me emocionou muito porque eu entrei em contato aqui, né e chegou lá na Bienal... Nossa! Eu 'tô vendo de perto, putz, quanta gente já não viu isso no mundo inteiro, né, e eu vi lá no Sol primeiro, agora aqui... Nossa, não tem nem como explicar, arte é aquele negócio, não dá pra gente explicar, a gente sente, mexe.

Alcione: Até hoje, eu vou fazer algum trabalho na escola, eu lembro, a gente fazia isso lá no Raio de Sol, aí eu faço, ganho uma notinha boa (risos), eu fico com orgulho, entendeu? Não sei... dá uma coisa... eu falo: “não, eu aprendi isso lá, eu vou fazer”. Essa semana mesmo, tinha um trabalho na escola (e) se não fosse isso não tinha tirado nota boa. “Nossa que trabalho bonito!”...é... se eu tivesse aprendido isso lá!

Outro ponto que merece ser comentado ainda a respeito dessa relação entre Sol-escola, ou de modo mais geral, educação não-formal-educação formal, é o da nomenclatura utilizada por esses ex-freqüentadores para referirem-se ao papel do adulto profissional que atua nesse espaço e à finalidade dos esforços desse espaço educativo. Para esses ex-freqüentadores, esses profissionais são chamados de professores e dizem que vão ao Sol para estudar, todos os termos trazidos do universo escolar. Embora possam ser encontrados vieses escolares em algumas das práticas realizadas no Sol, por alguns profissionais, a tentativa é de construir uma prática que se diferencia da escolarizante – o que, muitas vezes, é difícil – e, uma das maneiras de tentar romper com isso – embora apenas isso não seja suficiente, é sabido – é não se reproduzir a utilização dos termos oriundos do contexto escolar.

A relação afetiva construída com os adultos também marca uma diferença da que foi estabelecida por eles com a escola e os professores;

Pesquisadora: Pegando um gancho do que ela falou, que que vocês lembram da relação de vocês com os adultos que ‘tavam aqui, com as educadoras? Come é que foi essa influência, das educadoras e dos educadores? Em que eles influenciaram em vocês, que lembranças vocês têm dessa relação, com essas pessoas que estavam aqui na época?

(pausas) (risos)

Educadora: Fala, gente...

Geige: Ah, não era aquela coisa assim... de professora manda... era mais amigo.

Alessandra: Não era que nem escola.

Geige: Tinha mais amizade, não era assim autoritário, de mandar...(do tipo) “eu mando você fazer isso e você faz”, não... era uma, uma amizade.

Patrícia: A gente brincava um com o outro.

Valquiria: Até porque, no Projeto Sol não trabalhava com isso, né, (do tipo) “você vai naquela sala”, você escolhia a sala que ia, né?

Valquiria: (...) Aqui, não era aquela coisa do professor autoritário e o aluno tem que obedecer, aqui a gente dividia as coisas. Não é a mesma emoção porque, na escola, você tinha que fazer... por exemplo, você tinha que ganhar nota, um ponto naquilo, né, sabe... ‘tá entendendo o que eu quero dizer? E aqui não, você ia porque você queria, você ia, você aprendia, você cantava, você dançava porque você queria, você gosta, ‘tava gostando de fazer aquilo. Na escola não. Então, eu acho que é uma emoção, mas é diferente daquela “ai, meu Deus, será que eu vou errar? Será que eu não vou?” Mas é uma coisa diferente daqui, você entendeu, né?

A comparação dos espaços do Sol e da escola é inevitável e, ao proceder dessa forma, aproximam-os. Porém, na realidade, os espaços são distintos e envoltos em

universos diferentes. Isso é mostrado, por exemplo, na fala a seguir, em que Valquiria dá-se conta, através do registro fotográfico que permite o reconhecimento de um colega, que não havia percebido que dividiam ambos os espaços.

Valquiria: ...Tem gente que eu conheço, que 'tá aqui na foto só que eu não lembro que estudava junto aqui comigo, por exemplo, o Paulinho, um moreninho. Não sei se você lembra, (se) vocês lembram do Paulinho? Tem uma foto aqui dele, e eu estudava... o ano passado ele se formou junto comigo, em Administração. Acho que foi, e eu lembro de ter amizade com ele mas, eu não me lembro (dele) daqui. Agora eu vi a foto (e pensei) "nossa, o Paulinho 'tava no Projeto Sol também!"

O mote dado pela educadora para encaminhar as entrevistas, ou seja, contarem do que lembram e quais os efeitos provocados neles ao participarem das atividades desenvolvidas no Sol (que eram organizadas a partir dos desejos e interesses dos grupos e a participação derivava de escolhas pessoais segundo critérios motivacionais), permite apreender das falas outros aspectos relacionados a isso, como: influência positiva no âmbito pessoal, no social, no processo de construção de conhecimento, nas oportunidades de vivências de vários tipos.

No âmbito pessoal, as influências deram-se na experimentação de outros modos de ser e de se colocar e na construção da auto-estima, principalmente.

Michelle: (...) Eu sempre fui uma criança muito tímida, inibida, né, que não conseguia me expressar. Eu acho que foi muito importante a parte do teatro, da música, pra eu aprender, pra poder aprender a me soltar e ver que eu era capaz de fazer as coisas, que eu era uma pessoa que tinha... eu era... a minha auto-estima era baixa, eu via que era capaz de criar, que eu podia fazer as coisas. Então, foi muito importante. Eu ainda 'tava conversando com um professor meu, o Zé Maria, como foi importante.

Educadora: Puxa, eu não sabia que você era tímida, Michelle.

Michelle: Eu era.

Educadora: Ela estava em todas... até na avenida, ela foi em cima do caminhão.

Michelle: Fui... (risos).

Valquiria: (...) E teatro, essa parte de teatro, até mesmo a música que a gente aprendia, assim, na parte cultural, eu acho que, nossa, eu acho que foi muito importante, porque você aprende a atuar, você aprende, né Alcione, a não ter vergonha, é... a não ter vergonha.

Alessandra: É, tinha uns que catava a peça só que não abria a boca, ficava bem quietinho pra não falar.

Valquiria: Só que depois, até os quietinhos iam se soltando, né. Com o tempo eles iam assim. Se libertando da timidez, que no início tinha obstáculo e aqui você aprendia isso.

Além da influência na personalidade, falam também de construção de autonomia, de responsabilidade, de sustentação de argumentos e de sua repercussão no grupo.

Patrícia: (...) E outra coisa que eu aprendi, foi uma vez que o Heraldo (educador) deixou a gente, deixou todo mundo trancado dentro da sala e saiu e falou assim: “vocês ‘tão aqui e vão decidir o que vocês querem fazer”, e todo mundo que ‘tava perto de mim, deu a idéia de ir pra piscina, só que ninguém se manifestou. Ficou ó (estala os dedos dando idéia do tempo transcorrido), um olhando pra cara do outro. Aí, eu me arrependi porque eu ‘tava com vontade de falar. Depois desse dia, eu aprendi a tomar iniciativa, então, quando eu quero alguma coisa, eu já chego e não tenho vergonha de falar, me deixou desinibida. Mas, naquele dia, todo mundo queria ir pra piscina, que nossa festa era ir pra piscina (do Ginásio de Esportes) e ninguém tinha coragem de falar, todo mundo comentava, comentava “vamos organizar um passeio pra ir”, e ninguém tinha coragem. E aí, depois a gente aprendeu, eu aprendi pelo menos, a ser desinibida. Então, sempre quando eu ‘tô numa roda, que tem que discutir alguma coisa, então eu sou a que apresenta. Então, eu não tenho vergonha. Eu aprendi a tomar iniciativa, foi uma coisa boa.

Michelle: (...) Aqui não, você tinha liberdade, discutia, (falava) “ah, não ‘tá certo por causa disso, disso”, (o outro falava) “não ‘tá certo?”, mas você tinha que falar o porquê que não ‘tá certo, você tinha que justificar. Então, você tinha liberdade pra ‘tá se desenvolvendo, né. Na escola não. Acho que a escola castra muito. Agora tem mudado, de uns anos pra cá, a filosofia tem mudado, de educação...

No âmbito pessoal, as influências notadas são na melhoria da percepção e na relação com o outro, pares ou mais velhos, através da forma adotada para a construção dos trabalhos e no momento de almoço.

Geige: Mas você vê que a gente gostava de ficar ali (na sala de atividade), a gente não parava, né.

Alessandra: É, ia sempre catando um, ajudando o outro. Tinha esse negócio... a união. Por exemplo, a Geige ‘tava fazendo uma coisa, terminou, ela vinha, ajudava eu, a Alcione, eu, como sempre era a atrasada pra terminar as coisas...

Alcione: (...) Você (educadora) comandava a gente, você ou a Eliana (educadora) ou o Heraldo (educador). Acho que comandava a gente assim: a gente se unia, a gente fazia aquele trabalho...

Andreza: Tinha vontade de fazer.

Alcione: É. Tinha vontade de fazer...

Alessandra: E não tinha vergonha...

Alcione: Se a gente errasse, consertava. Eles (os educadores) ajudavam a gente, um ajudava o outro.

Andreza: Lembra que não podia jogar o resto (da comida) fora? Se sobrasse muito tinha que comer?

Alessandra: É mesmo, isso é verdade...

Andreza: As meninas fizeram eu pegar um monte, e depois eu não consegui comer. Tive que comer tudo forçada, na primeira vez que eu vim. Nossa!

Alessandra: Já foi uma parte do ensinamento: que nós nunca deve encher o prato! Colocar a quantia certa de comer, não é? (risos). Coisa feia. E aqui a gente aprendeu isso.

Alcione: É verdade.

Alessandra: (...) É uma maneira..., até isso, ensinar a gente a comer... porque tem gente que faz aquele montão, dá duas colheradas e joga fora. A gente tem que pensá no próximo (que vai comer). Até isso a gente aprendeu aqui. No primeiro dia que eu dancei, eu enchi o prato (e disseram) “agora você tem que comer tudo, não pode jogar nada fora”. Aí, foi daquele dia que eu comecei a aprender até a comer (risos). E teve bastante gente que teve que comer na marra, não foi só eu não.

Educadora: E continua assim até hoje, viu?

Alessandra: Ah é?

No âmbito da construção de conhecimento (de si, do outro e em geral), o privilégio que tiveram de se envolverem em processos de criação (individual e/ou coletiva) e na elaboração e confecção de produtos finais é o que mais marca esses ex-freqüentadores. Outra influência positiva, segundo contam, é que aprenderam a trabalhar de forma organizada, segundo planejamentos e com a preocupação de pôr em prática e finalizar os projetos.

Andreza: E era livre, entendeu? Não era assim, restrito, aquela coisa assim “faz porque tem que ser assim”. Não. (Era assim), “vocês querem? Vocês fazem”.

Alessandra: Era mais gostoso.

Patrícia: Não tinha texto (no caso do teatro), não era aquela coisa assim que a gente tinha que falar (meio decorado)...

Michelle: A gente montava os textos, né? O Teatro dos Bonecos foi assim, foi surgindo e...

Alcione: E isso deixava a gente mais solta, pra fazer uma coisa melhor. Sei lá, ia liberando tudo, ia fazendo, ia criando, daqui a pouco saía uma coisa bonita, que a gente nem esperava que ia fazer aquilo, né?

Educadora: E o que você acha do fato de ser assim mais de improviso?

Valquiria: Eu acho legal porque quer dizer que a gente aprendeu também, o improviso é uma aprendizagem, né? Por exemplo, se você esquece na hora (a fala), alguns toques... você vai falar outra coisa, porque você viu assim, tem gente (que faz) assim. Por exemplo, eu já vi, na televisão... você vê muito disso, os apresentadores de jornais, por exemplo, eles estão apresentando um jornal e, às vezes, eles esquecem aí, fica meio segundo assim, parado e já dá aquela diferença. A gente não, a gente, por meio do improviso... que improviso que a gente aprendeu? A improvisar que é uma coisa boa também no teatro.

Michelle: E acaba saindo até mais autêntico, não é aquela coisa mecânica.

Educadora: Vocês sabiam a história, né?

Valquiria: É. A gente sabia a história.

Educadora: Como vocês passavam a história dependia de vocês.

Valquiria: É. Do jeito que a gente tinha sentido. Cada um tinha aprendido de um jeito.

Alessandra: (O Sol) muda a vida de qualquer um que (o) frequenta, organiza até o jeito da gente ser. A gente presta atenção em quem não foi criado em ambiente assim, a gente tem um modo de vista, de ver uma coisa e fazer(...). “Pra começar a fazer uma coisa, a gente tem que ir até o fim”. Agora não, tem uns que começa e larga. Assim não é... no meu jeito de pensar não é. Não foi o que eu aprendi. E ainda, até quando eu vejo as coisa assim errada eu quero corrigi, mas não tem como, porque eu me sinto assim, ó, eu aprendi foi desse jeito e o certo é continuar, não voltar pra trás e largar aquilo ali...

O ato de aprender associado ao prazer e à descoberta, envolvendo um ato criativo, é o que torna o trabalho significativo, ao ponto, inclusive, de se manter uma relação forte de afetividade com o produto criado.

Educadora: E aquela vez que o Boi sozinho, ‘cês lembram? Foi pra uma escola. Até vocês não queria que ele fosse. E vocês agarravam o pescoço, e beijavam o Boi, e chorava em cima do Boi.

Valquiria: Era um carinho que tinha por um pedaço de papelão...

“Mas era só um pedaço de papelão?”, pergunta a educadora. Não. Eles (os que falam “de dentro”), mais do que todos os outros (os “de fora”), sabem que não é apenas isso. Diz Alcione: “*pra quem visse (era só um papelão), né, pra gente não*”. Existe algo a mais, que é o sentido agregado ao produto material. É como arremata Alessandra: “*É um pedacinho da gente ali, né?*” e, depois, Alcione: “*Com carinho, tudo (Valquiria acrescenta ‘ciúmes’). A gente era apegado*”.

Ao que se tem apego, guarda-se, como a Alcione que tem guardado o desenho da Geige, “até hoje”, e como a educadora, a guardiã da memória do grupo, (que causa surpresa até mesmo para ele, conforme Alessandra comenta: “*ah, a Nilza tem esse ‘trem’ guardado ainda?*”), que tem consigo as listas de presença dos frequentadores em diversas épocas, desenhos, livros de histórias inventadas ou reconstruídas, livros de registros do processo de execução de atividades de estudo e pesquisa, objetos que pertenceram a cenas de peças, feitos em oficinas, roupas de personagens de dança ou teatro, recortes de jornal em que o Sol aparece, muitas fotos e muitas imagens em movimento, de apresentações, festas, passeios, ensaios etc. Abaixo, um trecho da educadora falando de si como guardiã:

Educadora: Sabe uma coisa que eu lembro muito de você? Que num dia dos professores, a gente ganhou um cartão com um desenho seu (Andreza), lembra? Ele tinha o fundo inteirinho verde, daí, tinha eu acho... não sei se uma mulher, uma figura... Eu olho pra ela (e) eu lembro do cartão. Cada um me deixou várias lembranças. Eu lembro de personagens que fizeram, de coisas que participaram, de roupas, de desenhos, cada um tem um toque diferente.

Leônidas: Tem ainda aquele desenho que eu fiz com...?

Educadora: Tenho, 'tá aqui no meu armário, eu já te pego... é de... de cerâmica, de barro, de argila.

No âmbito das vivências e experiências proporcionadas e ocorridas no Sol, aparecem a afetividade ligada ao espaço e a relação com as pessoas do próprio Projeto (educadores/as e pares) – que provoca, atualmente, desejos de reencontros – e da comunidade do entorno. Citam as situações de apresentações dos trabalhos fora do Projeto Sol Monte Alegre, para o Sol Morumbi e Morro Alto, para a Escola Curumim, em Campinas, na Festa do Folclore ocorrida no Ginásio Multidisciplinar da cidade. O plantio de mudas de “pau d’alho” e de café, no Jardim Botânico de Paulínia. A busca de argila para o trabalho de construção de peças. As caminhadas no Parque da Represa. As idas ao “carrapatal”. Os passeios de bicicleta. A visita ao Planetário, em Campinas. O jogo de futebol na lama. O plantio e cuidado da horta. A confecção e soltura de pipas, nos meses de vento. As oficinas de marcenaria e artesanato. O descascar e chupar laranja longe dos adultos. Os cafés da manhã e os almoços servidos.

Regiane (namorada do André): Ele contou que ele chegava e ficava deitado aqui, olhando pra cima, que gostava, que adorava a comida daqui...

Alessandra: Ah, é uma coisa que eu também não esqueço.

(outros concordam e riem)

Leônidas: 'Tava demorando pra alguém falar da comida...

Alessandra: Lembra quando ia eu, você e a Josiane lá atrás pra descascar laranja? Nós mais chupava do que descascava...

Do que pode ser lembrado daquilo que foi visto, ouvido, sentido no Sol, pelo menos dois objetos sobressaem-se, de forma surpreendente: o cavalete usado para organizar a pauta das conversas e os trabalhos a serem desenvolvidos durante o dia, e que ficava

armado no centro da arena⁸, no momento de roda de conversa coletiva, e o enorme papel que servia de suporte para os registros. Falam sobre eles as garotas:

Geige: Era aquele papel... bem grande, pra escrever, que era uma briga pra saber quem ia escrever.

Valquiria: É, aquele papel que ficava naquele cavalete. É impossível esquecer aquilo.

Alessandra: Deu muita briga aquilo, “não, hoje sou eu que vou escrever”, “eu”, “eu”...

As conversas e o diálogo existente no cotidiano também merecem comentários que valorizam as posturas adotadas pelos/as educadores/as;

Alessandra: Aí, lá na sala, a senhora pegava as cadeiras, fazia uma mesa grandona e fazia uma roda, aí a turma sentava e a senhora ia passando o que que tinha que fazer naquele dia...

Valquiria: Então, acho que, resumindo, era o diálogo...

(...)

Valquiria: Eu acho que o importante era mais a conversação que vocês tinham com a gente, pra mostrar pra gente o lado diferente da coisa, né. A gente conversava aqui, por exemplo, aqui, na roda aqui fora... sempre uns se dispersava porque tinha um ali no cantinho fazendo uma gracinha então, não escutava direito o que a sala ‘tava propondo. Então, quando entrava na sala, aí você tinha que prestar mais atenção, porque você ‘tava na sala, era aquilo que você ia fazer, então, você tinha que prestar atenção. Então, eu acho que essa conversa, a insistência de conversar aqui, conversar lá, mostrava o que vai acontecer, eu acho que é importante sim de mostrar, de conversar.

⁸ A roda tem a função de funcionar como ponto de reunião, debate e apresentação de idéias, primeiramente; depois, como uma forma de se organizarem as atividades e oficinas de trabalho diários e, em outros momentos, como local de exposição de músicas, danças, trabalhos desenvolvidos, brincadeiras. A arena circular localiza-se ao centro da construção e, partindo dela, de forma raiada, saem as salas de atividades, logo, todos estão visíveis uns aos outros o tempo todo (FERNANDES, 2001, p. 21).

E as conversas citadas não dizem respeito apenas ao andamento do trabalho, mas de assuntos em geral, de necessidade e de interesse dos sujeitos, quando podiam exteriorizar suas preocupações e dúvidas e contar com o auxílio de um adulto mais experiente. Tais conversas davam-se em encontros durante o período de atividades no Sol, antes, durante ou após o café da manhã ou almoço, ao final do período e, inclusive, no caso desta educadora em particular, nos finais de semana.

Educadora: A gente vinha aos sábados aqui, fazer..., eu lembro muito da Jussara vindo naqueles sábados, eu trazia bolo... bolo de... eu não sei do quê que era aquele bolo e a Jussara adorava aquele bolo.

Esse teor altamente positivo atribuído ao que foi possibilitado, experienciado e vivenciado no Sol, em vários âmbitos, não é apenas dado por esses ex-freqüentadores; é respaldado pela aprovação e valorização familiar. A proposta para falarem sobre esses aspectos partiu da educadora:

Educadora: (...) E na casa, na família de vocês? Como que era a reação quando eles vinham assistir (as apresentações)⁹?

Alcione: Vergonha (pela presença do/os pai/is)...

Michelle: Bom, meu pai, né...

Patrícia: Sempre foi bobo, né...

Michelle: Sempre foi bobo. Ficava mais orgulhosão ainda. Ele adorava, ele sempre incentivou a gente a participar de grupos... 'tá participando de teatro... 'tá participando desse tipo de atividade (quer) fosse aqui, fosse na época que a gente mudou pro (bairro) João Aranha (onde existe outro núcleo de Projeto Sol), na igreja... Ele sempre gostou muito e, quando tinha as apresentações, o sorriso era de orelha a orelha. Ele sempre incentivou muito.

⁹ Todos os quatro núcleos de Projeto Sol sempre fizeram festas-reunião que eram momentos em que os pais, familiares e a comunidade podiam assistir `as exposições de trabalhos, apresentações de dança e música e conversar com os adultos educadores.

As referências do Sol na vida deles são muito fortes e emotivas. Pode-se notar que houve ressonância disso no contexto interpessoal e, também houve repercussão no contexto externo, intrapessoal, passando pelo próprio grupo envolvido, pelos/as educadores/as e pela família, pelo menos, mas é possível supor que atinja a comunidade do entorno, embora não tenham abordado esse fato.

A Regiane fala, mais uma vez pelo namorado, que ele lhe falou sobre “*o tempo que eu era feliz e não sabia*” e, que “*começou a contá a vida inteira dele aqui, pra mim*”. As frases são bastante significativas não apenas pelo conteúdo que carregam consigo mas, principalmente, por terem sido pronunciadas, na voz da namorada, por um rapaz que se manteve tímido, calado durante todo o desenrolar da conversa-entrevista.

Mais do que se sentirem satisfeitos com o que puderam vivenciar e com o que podem recordar disso, o desejo de muitos deles é poder proporcionar o mesmo tipo de experiência – ou semelhante –, principalmente, para os filhos. Esse é um ponto fundamental, que merece ser frisado, pois o desejo é de compartilhar algo que foi positivo e que influenciou, sobremaneira, seus modos de ser e lidar com pessoal e social. Duas garotas que são mães, atualmente, verbalizam, claramente, essa vontade:

Alessandra: É uma coisa que a gente pode passar pros filhos, o que a gente aprendeu, isso também é uma coisa impor(tante)... Que é uma coisa bonita que a gente fez, né? Só que tem uns que não quer saber disso não.

Alcione: (...) Eu tenho uma filha agora, o mundo que eu vivi aqui, eu quero o melhor pra ela, no mesmo nível, até melhor se possível, porque a gente sempre... eu vim aqui, eu aprendi, eu não perdi nada, eu só aprendi muito mais do que eu imaginava. Então, a gente ‘tá se baseando nisso pra levar pra frente. Eu acho que só vai melhorar pra ela e pras pessoas que ‘tão do lado. Pode ser um dos objetivos: levar adiante.

As experiências ocorridas no Sol são projetadas para o futuro, com o desejo de que outros possam vivenciar situações e momentos parecidos, por considerarem uma experiência de vida importante a ser dividida e compartilhada. No mesmo sentido, o

sentimento provocado pela vivência dessas situações e momentos e, pelas interações construídas com as pessoas que lá estavam, extrapola os limites do Sol, transformando a relação educador-educando em relação, até, de compadrio.

Alessandra: (...) Se bobear, 'tá todo mundo com filho. Ai, como o tempo passa, meu Deus. Nilza (educadora), a senhora vai ficar pra titia ainda aqui, hein?! Nossos fios vai chamar a senhora de titia... A Nilza não admitia que a gente chamava de professora, nem (de tia)...

Educadora: Meio vó... eu vou ser meio vó, porque é como se vocês fossem meus filhos, então... (risos).

Alcione: Eu gostava tanto da Nilza, que... Nossa! Eu não agüentei sair do Raio de Sol (primeiro nome atribuído ao Projeto Sol). Chamei ela pra ser madrinha do meu casamento... Eu tinha saudade dela...

Alessandra: A Nilza me viu grávida, e quando eu tive a menininha, eu 'tava passando, inda ela desceu do carro e veio correndo pra ver a nenê. E ela ainda 'tava com aquele... aquele.... sem ser o Fusca que a senhora perdeu, que roubaram... aquele outro carro... que a senhora comprou...

-----: Chevette, Chevette.

Andreza: Aquele Chevette marrom, grande pra todo lado.

-----: Beginho.

Alessandra: Eu lembro até hoje, ela parando, correndo, antes de entrar falou " 'péra aí" e foi correndo ver a nenen (risos).

Andreza: A nossa alegria era quando você dava carona, lembra?

Alcione: Éra. Nossa!

Educadora: Elas moravam mais longe, as três, então, quando eu saía junto eu dava carona.

O Sol permeia a vida dessas pessoas. Elas o levam consigo mesmo quando não freqüentam mais seu espaço físico. Ele permanece na memória dos que se foram e dos que ficaram, no caso, a educadora, mais especificamente, que se vê realizada na sua profissão.

“FOI MUITO RECORDANTE...”

A saudade e a sensação provocada ao retornar ao espaço, ainda que momentaneamente, aparecem nos diálogos a seguir. Estão falando do que o “espaço” do Sol lhes provoca e não apenas do “local”, que acaba ficando circunscrito aos limites físicos, geográficos e arquitetônicos; o espaço carrega consigo a aura de lugar.

Alessandra: (...) E na hora que eu entrei aqui, me deu uma sensação assim... parecia que ‘tava voltando tudo ao passado. Eu falei assim, ai, parecia aquele dia, de manhãzinha, era... 7 hora, 8 hora que nós entrava. Parecia que eu ‘tava entrando aquela hora ali, só faltava assinar o caderno (de presença).

Educadora: Legal você falar disso! Que que vocês sentiram, então?

Patrícia: Ai... um arrepio, aquela alegria...

Michelle: No dia do meio ambiente, teve o evento lá no Ginásio do (bairro) João Aranha...

Educadora: Essa semana?

Michelle: Não, em junho, dia 5 de junho, e uma escola, acho que foi o Supletivo... ‘tava o Boi, a Ema (personagens da encenação do Bumba-meu-boi realizada por esse grupo), eles foram emprestados pra lá, então, nossa! Deu aquela saudade, ai que vontade de ir lá, que vontade de ver a Nilza, de dar um abraço nela! “Iiche”, eu lembrava das apresentações, como que a gente desenvolveu o trabalho... vinha tudo na cabeça, ai...

Acompanhando a sensação de estar de novo naquele lugar está o reconhecimento dele, as permanências, as mudanças em sua caracterização, naquilo que lhe dá identidade:

Alessandra: A Gei(ge), ela segurou até no meu braço, e aqui nós ficou um tempo olhando aqui pra arena...

Geige: Foi gostoso...

Alessandra: Aí, nós começou a falar: 'ali naquela sala era a Eliane (educadora), a Nilza, aquela (era) a sala de dança, ali era a sala de costura, aquela eu não lembro quem que era, e aqui era o Heraldo (educador). Aí, nós ficamos falando cada um o que era.

André: Eu acho que... era aqui, a Nilza era ali.

Alessandra: Não. A Nilza era na vermelha.

(falam todos ao mesmo tempo, discutindo qual sala era de quem)

Valquiria: Ali era a Eliane, ali era o Fábio (educador)...

Alessandra: Só sei que a laranja era a sala de dança. Era onde nós fazia todas as coisas de Bumba-meu-boi.

Geige: É isso mesmo.

Educadora: Só que naquela época (diferente de atualmente), não era cada uma de uma cor, né? Era tudo vermelho.

Valquiria: Porque hoje, vocês sentam na roda e falam: 'quem vai pra laranja, quem vai pra azul'? É assim (que funciona hoje)? Não (é isso que) fala o professor?

Educadora: Hoje é diferente...(interrupção da fala porque chega outra pessoa do grupo).

Quando falam do espaço do Sol, não fazem referência direta à sua forma arquitetônica, entretanto, ela aparece, implicitamente, no discurso. O sentido dela é (re)tomado ao falarem da ocupação e do significado que dão ao que lá ocorria. Segundo Izaak Vaidergorn, responsável pelo projeto arquitetônico do Sol, em conversa informal, o sentido da construção não é dado a priori; suas linhas, seus espaços, propõem algo, porém,

é uma proposta aberta – não totalmente, mas com amplas gamas – que será preenchida pela interação com as pessoas que lá se encontrarão. Um indício que aponta para essa construção de significado, de forma positiva e satisfatória, no caso do Sol, pode ser depreendido da fala de Valquíria: “(...) *ainda mais que você está num lugar gostoso, aquela coisa de satisfação de ‘tá no lugar... aí, quando você vê, já passou tão rapidinho, ‘puxa, passou tão rápido’... é sempre assim, né? Quando a gente ‘tá num lugar que a gente quer (quer) que a hora demore. Você olha no relógio e ‘pô, sete horas, eu tenho que ir embora!’*”

Os sentidos não se encontram no presente; eles estão no futuro. A memória é do presente e, faz-se uso dela em uma tentativa de entender o próprio presente para, em seguida, fazer projetos para o futuro, como mostraram as mães nos seus desejos para os filhos (de continuidade da vivência no Sol). Do mesmo modo, diz Valquíria:

“(...) Ainda eu ‘tava comentando com ele (o namorado) na hora que a gente ‘tava vindo pra cá. Eu falei: ‘sabe aquele tipo de pessoa, aquele tipo de coisa que você nunca esquece? Que você pode ‘tá velhinho, que você vai lembrar? Então, é assim o Projeto Sol pelo menos pra mim, eu não sei pra vocês, né. Você passa perto (e) você lembra de alguma coisa, você ‘tá conversando com alguém (e) você lembra de alguma coisa. Tem uma importância muito grande, só que a gente só dá valor mesmo quando a gente sai, né. E quando a gente ‘tá (aqui), a gente participa mas, a gente não dá aquela importância, aquela fundamental mesmo. Quando a gente sai é que a gente sente aquilo, que foi mesmo importante”.

Diz Pierre Nora (1993) que, “*sem dúvida, para que haja um sentimento do passado, é necessário que apareça um ‘antes’ e um ‘depois’*” (p. 19) para que o presente surja reconduzido e atualizado; “*para a história-memória de antigamente, a verdadeira percepção do passado consistia em considerar que ele não era, verdadeiramente, passado. Um esforço de lembrança poderia ressuscitá-lo*” e o presente, então, apareceria significado, por essa “*solda e ancoragem*”. (...) *Trata-se menos de uma separação vivida no campo de diferença radical, do que um intervalo vivido no modo da filiação a ser restabelecida*” (p. 19).

Essa sensação de “antes” e “depois”, que marca uma noção de tempo passado, também aparece referendando percepções sobre mudanças no comportamento, ligadas à vivências e experiências passadas no Sol.

Alcione: Eu acho que melhorou bastante o desempenho em casa também depois que comecei a freqüentar (o Projeto Sol). Comecei a ficá ligada nos horários, o que ‘tava fazendo em casa fazia aqui no Raio de Sol (nome do Projeto Sol nos seus primórdios), depois chegava em casa tinha que... então, melhorou bastante. Não sei, a gente fazia tal coisa antes, né, chegava em casa, tudo bem, fez, ‘tá ali, você já era mais, como se diz, rebelde... aí, vinha pro Raio de Sol, tinha uma coisa na cabeça, né, de fazer os trabalhos aqui, tal... Chegava em casa, já deixava assim meio organizado (...). Então, eu acho que ficou..., acho que, estável, melhorou bastante em casa. Na época que eu vinha, eu lembro, acho que a minha cabeça ficou mais ocupada... acho que foi bom.

A fala acima demonstra um teor altamente positivo atribuído ao que foi vivenciado e experienciado no Sol. A idéia do “antes” e “depois” do Projeto Sol aparece evidenciada no que a garota escolhe para contar sobre a influência dele em sua vida.

Mesmo estando ausente do seu espaço, a saudade dele provoca o interesse de se buscar informações sobre sua existência atual, seu modo de funcionamento, as pessoas que permaneceram lá e as que saíram... Mesmo não se estando lá fisicamente, se está em pensamento, através do que ficou na memória e na saudade sentida e vivida. Como diz Michelle: “é como eu falei quando vi o Boi (Bumba-meu-boi construído por eles) lá na... no dia do meio ambiente, no ginásio... aí eu lembrei... e na escola, eu comentava com a professora Sonia... eu perguntava do Projeto, como que ia agora, né”.

As falas desses garotos e garotas contêm alto teor positivo atribuído ao Sol e a seus efeitos. Não comentaram nenhum aspecto negativo ou não tão positivo que pudesse estar associado à ele. Talvez isso se deva ao fato de as pessoas desse grupo figurarem entre as que ficaram mais tempo freqüentando o Sol, voluntariamente, por sentirem-se atraídos e seduzidos pelo que lá acontecia. Se fizesse parte desse grupo alguém que tivesse optado por não mais freqüenta-lo, poderiam aparecer referências não tão satisfatórias. Isso demonstra a

necessidade de se buscarem informantes em ambos os grupos (frequentadores e não-frequentadores), para que as conclusões não sejam tendenciosas para um dos lados. Esse encontro prévio contribuiu, inclusive, para redimensionar a postura metodológica do projeto de pesquisa inicial.

Outro ponto importante a ser comentado é que as informações verbalizadas e exteriorizadas, gestual e corporalmente, refletem muito a relação estabelecida com a educadora que participou e organizou o encontro. Essas falas ficaram com características dessa relação que mantêm e, inclusive por esse motivo, foram, de certo modo, bastante autênticas. Essa educadora é muito afetiva e demonstra essa afetividade abertamente. Como ela tinha um objetivo específico ao promover os encontros, as falas deles, em geral, restringiram-se ao que construíram no trabalho orientado por ela, embora, também, falassem da relação mais ampla com o Sol; entretanto, os trabalhos realizados com outros/as educadores/as foram abordados muito superficialmente e não foi possível conhecer seus sentimentos e comentários sobre eles. Também, não foi possível conhecer com mais detalhes a relação estabelecida entre eles (e cada um) e os/as demais educadores/as, apesar de terem perguntado, especificamente, por cada um deles e de terem sugerido um novo encontro reunindo todos/as educadores/as para que pudessem revê-los¹⁰.

Entretanto, justamente pela qualidade da relação mantida entre essa educadora e o grupo e pela experiência de terem trabalhado juntos durante um certo período de tempo, foi que puderam falar com mais propriedade sobre os assuntos que lhes propusemos e outros que acharam conveniente comentar.

“FIQUEI COM A CABECA MAIS OCUPADA”:

esses jovens nos dias atuais, fora do Sol, em que lugar, fazendo o quê?

¹⁰ Também esse aspecto das relações estabelecidas entre educadoras/es e crianças e jovens frequentadores do Sol está contemplado na obra de FERNANDES (2001), que se trata de uma dissertação de mestrado publicada em livro, sobre o cotidiano de adultos, crianças e jovens e o espaço para o brincar nessa instituição não-formal chamada Projeto Sol.

Esses jovens, falando hoje com o olhar voltado para o passado, mostram que experimentaram um sentimento de pertencimento que os vincula e os une; pertencimento a um grupo e a um lugar que lhes servem de referência para a construção de identidades: pessoal e social. Diz Valquíria: “ó, (pra) falar a verdade, modéstia a parte falando, a nossa turminha daquela época marcou porreta, não foi? Foi demais!”

Mais do que “ocupar o tempo”, Alcione prefere o termo “ocupar a cabeça”, ao dizer sobre a influência do Sol em sua vida. E essa preferência por tal termo é crucial para a ênfase que ela quer dar na importância do que vivenciou e experienciou. É uma pista que ela dá para podermos afirmar que o fato de “ocupar a cabeça” é maior e mais relevante do que “ocupar o tempo”. Este pode ser preenchido com atividades variadas com o intuito de entretenimento e/ou de afastar do pensamento algo que o perturba, que o provoca, que o tenta mas, tão logo a atividade acabe ou mesmo nos intervalos dela, o pensamento volta a agir e é preciso buscar outra atividade para se fazer ou deixar-se cair nos “encantos” e “tentações” daquilo de que se tenta fugir. O perigo do encontro com o Mefisto é que ele não é assustador, a princípio, mas é sedutor e tentador e pode assumir qualquer forma; o medo aparece ao sentir-se envolvido por ele, ao ceder aos seus apelos.

“Ocupar a cabeça” é não dar tempo para pensar, mas é também, envolvê-la em algo ao qual se atribui importância, de modo a substituir um pensamento anterior; e, nesse caso, é mudança de comportamento. Não indica fuga, mas uma atitude de comprometimento.

Alcione: Eu acho que melhorou bastante o desempenho em casa depois que comecei a freqüentar (interrupção pelo choro do bebê)... comecei a ficar ligada nos horários, o que ‘tava fazendo em casa... fazia aqui no Raio de Sol (nome do Projeto Sol nos seus primórdios) depois chegava em casa tinha que... então melhorou bastante. (...)Você já era mais rebelde aí, vinha pro Raio de Sol, tinha uma coisa na cabeça, de fazer os trabalhos aqui... chegava em casa já deixava assim meio organizado (...). Então, eu acho que ficou estável, melhorou bastante em casa, na época que eu vinha, eu lembro, acho que a minha cabeça ficou mais ocupada... acho que foi bom.

Alcione parece concordar com o ditado que diz: “cabeça vazia, panela do diabo”.

Quais seriam os riscos a que essa população estaria exposta? Drogas? Marginalidade?

Embora esses jovens presentes a esse encontro morem no mesmo bairro ou nos arredores, convivem pouco entre si. Encontram-se pelas ruas, em algum local da cidade, não se reconhecem muitas vezes, ficam sabendo sobre o outro por terceiros: que casou, que tem filho/os, que se mudou, que foi preso, que morreu. As informações circulam e, desse modo, mantêm-se atualizados.

Nilza: (...) Eu não sei do que que era aquele bolo, e a Jussara adorava aquele bolo...

Alcione: A Jussara eu encontro ela até hoje, agora eu lembrei, ela sobe a rua lá de casa com o namorado, eu encontro ela lá no centro... ela mora lá no (bairro) Nosso Teto..

Educadora: Tem gente aqui que você não via fazia tempo, né?

Marquinho: Esse aqui, ela ali... ela aqui (apontando para as pessoas)... eu vejo quando eu vou levar meu filho no parque...

Das 9 pessoas que estavam presentes nesse encontro, ficamos sabendo que uma das garotas e um dos garotos estão, atualmente, namorando; outra garota está noiva, uma outra garota, que tem uma filha de 5 anos, está separada mas, noiva de outro rapaz, duas delas não fazem menção a parceiros mas, têm uma filha de 4 anos e um bebê menino recém-nascido; do outro rapaz e da outra garota não ficamos sabendo desse aspecto de suas vidas particulares. Um outro rapaz que somente apareceu no encontro para justificar sua ausência, contou que está casado e com um filho de um ano.

Uma parte do tempo desses jovens foi vivido em comum e, atualmente, a vida de cada um deles tomou outros rumos. Com a chegada dos 14 anos, deixaram de frequentar o Sol. Com a chegada dos 14 anos, da adolescência, outras necessidades, aspirações, expectativas passaram a ser as preocupações que motivavam suas buscas. E depois, outras preocupações e responsabilidades advindas da passagem da juventude para a fase adulta.

Como diz Leônidas,

Leônidas: É que nem eu ‘tava conversando com ele, aqui, agora... antes não tinha essa de ficar preocupado com serviço, eu chegava em casa já tinha as coisas tudo no lugar.

Alessandra: Era só ir pra escola...

Leônidas: Agora já é diferente, tem que se preocupar com serviço, com um monte de coisa. Colocava qualquer roupa antes, ‘tava bom, hoje você quer dar um rolê, tem que botá uma roupa mais ou menos...

Alessandra: Nós era feliz e não sabia!

Fora a necessidade do trabalho, que vem ocupar outros espaços de prazer vivenciados até então, aparece uma preocupação estética muito fortemente voltada para a aparência física, que é uma marca de distinção, de reconhecimento e de aceitação – ou não - do sujeito no meio social.

A preocupação estética faz parte do universo cultural das sociedades e, atualmente, está muito associada ao consumo, atingindo todas as classes sociais.

Renato Janine Ribeiro (2000), em um artigo sobre consumo e cidadania, começa dizendo que nossa sociedade não é democrática, mas sim, demótica, pois aquela significa um poder (krateía) exercido pelo povo (demos) e “*difícilmente alguém sustentará que numa sociedade moderna o sujeito da coisa pública é o povo. Na verdade, está mais perto de nós a escolha, pelo povo, da equipe – para não dizer elite – que o governará e lhe prestará contas*” (p. 22).

Recorrendo a Motesquieu, diz ele que o regime democrático não seria possível acontecer na modernidade, na qual se busca a vantagem pessoal e, ao se enfatizar isso não há espaço para que os cidadãos se disponham a renunciar ao bem privado em favor do bem comum.

Daí surgem diferenças nos modos de viver e de ver o outro. Fatores sociais e econômicos dividem a população entre aqueles que têm – ou se dão o direito de ter – e os

que não têm – ou não têm o direito a ter, atribuído por quem detém o poder. Citando Victor Hugo, Ribeiro diz que isso provoca o rancor que “*nasce da sensação de que o outro possui em demasia o supérfluo, enquanto me falta o essencial*” (p. 22).

Continuando esse pensamento, diz o autor,

O supérfluo, assim, constitui um espaço de jogo político mais importante que o próprio essencial. Quem dá esmola exige que esta não seja gasta em bebida ou farra. Ao miserável, dá-se algo, mas desde que ele aceite ter tutelado o seu gozo. Ora, é muito mais dolorosa a privação de um tênis que de uma casa. Enquanto o rico possui apenas o essencial, fica mais fácil ao pobre suportar a desigualdade como natural, ou como provisória – duas formas de aplacar mentalmente a carência. Mas, quando se ostenta o excedente, não subsiste mais justificção moral para que a uns falte o mínimo, enquanto a outros sobra muito” (p. 22).

Concluindo que “*cabe aos governantes perceber que é mais difícil suportar a desigualdade quando ela se manifesta no que existe de menos natural, naquilo que melhor expressa o caráter de puro desejo e escassa necessidade*” (p. 22), o autor tenta ver o consumo como parte de uma vivência de cidadania e de democracia. Esta apareceria não se combatendo o consumo – para uma determinada classe social, como freqüentemente aparece veiculada nos discursos – mas, ao se terem condições econômicas para satisfazer os desejos, possibilidade que, a princípio, restringe-se a uma determinada classe social que detém o poder econômico e político. “*Em vez de ignorar ou até desdenhar as questões do consumo, tentar engrená-las no eixo da cidadania, da democracia, buscando reconstituir um populus a partir dos desejos dos consumidores. É o excesso, aquilo de que não precisamos, que melhor mede nossa liberdade, nossa dignidade de seres humanos*” (p. 22).

Analisando a posição do comunismo e do capitalismo em relação ao consumo, o mesmo autor afirma que, “*terá sido isso o que o comunismo não viu, ao desdenhar e padronizar o consumo, e que o capitalismo melhor realizou, ao apostar na maior variedade já havida de produtos oferecidos à aquisição e dispêndio. Mas é também isso o que, numa sociedade marcada pela exclusão, ameaça o tecido social como pólvora ou dinamite*” (p. 22).

Seguindo essa mesma perspectiva de pensamento, de deslocar o olhar do combate ao consumo – principalmente para uma determinada classe social, como já foi dito – para incluí-lo no rol dos direitos dos cidadãos – dentro de um sistema econômico de cunho capitalista -, o escritor Moacyr Scliar defende, em sua crônica feita a partir de uma notícia veiculada no jornal Folha de São Paulo¹¹, o direito de o sujeito pobre poder ter seu objeto de desejo, no caso, um adolescente desejoso de um par de tênis Nike.

Reproduzirei a crônica na íntegra por ser curta e por conter comentários e informações importantes que seriam perdidos em uma síntese e fragmentação.

Prezados Senhores,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para o selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato.

¹¹ A notícia dizendo que a Nike destruiu 45 mil pares de tênis piratas, foi veiculada no Caderno Dinheiro, do jornal Folha de São Paulo, em 9 de agosto de 2000.

Mas a pobreza não me impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm idéia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá, afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa. Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida (Scliar, 2000).

(...)

As imprevisibilidades da vida pegam os jovens no meio de seus caminhos. As mortes de pessoas conhecidas do Sol, do bairro, comovem e causam surpresa naqueles que não estavam, ainda, informados do acontecido.

Alessandra: Ô gente, deixa fazer uma pergunta: é verdade que o Paulo Sérgio morreu?

Leônidas: É.

Valquíria: Quem é o Paulo Sérgio?

Alessandra: O irmão do Marcelo.

Valquíria: Que Marcelo?

Alessandra: (com o auxílio da fotografia que tem em mãos) Aqui ó, olha a foto dele aqui ó.

Educadora: É... chamavam de Beijo, né?

Patricia: Deixa eu ver...

Educadora: Sabe uma outra pessoa que eu fiquei super chocada, que eu soube essa semana...

-----: Faz pouco tempo?

Educadora: Foi no começo desse ano... agora, uma outra pessoa...

Leônidas: Foi no dia de...

Valquíria: Aconteceu acidente?

Leônidas: Parece que 'tava tudo tomando, sabe, bebendo, sabe aquelas motos...

Valquíria: Na água? Não é (aquela) que vai na água?

Leônidas: Não, não, umas motos...

-----: Ói aqui ele (na foto).

Leônidas: Triciclo de motor de carro... Parece que ele 'tava bêbado e subiu atrás... atrás do motor tem um... que dá pra você ficar em pé, o cara empinou, parece que ele escorregou e caiu e bateu com...

Valquíria: E ele 'tava meio...

Educadora: Sabe quem eu soube e que eu fiquei super triste também? Foi a Kenya.

Alessandra: Quem é a Kenya?

Educadora: A Kenya que foi do (trabalho) do Carnaval. Ela não fez o Carnaval mas, ela... a gente chamava de contra regra. Ela ajudava a organizar as coisas...

Leônidas: Que Kenya? A do (bairro) Matão? Morreu de quê?

Educadora: Morreu atropel... de acidente de carro...

Alessandra: Eu não lembro dela...

Leônidas: Nossa! Pode procurar aí que tem foto dela e do Paulo.

Alessandra: A turma fala, mas parece assim... sabe quando a gente não se conforma, parece que foi...

Educadora: Diz que foi um aci... eles estavam indo prum casamento, na (rodovia) Dom Pedro, e teve trombada...

-----: Olha ela aqui...

Alessandra: Ô Leônidas, foi ali, lá na fazenda que ele (o Paulo Sérgio) morreu?

Leônidas: Não. Foi no Parque da Represa...

Alessandra: O que que aconteceu?

(...)

Leônidas: Você sabe daquelas moto triciclo? Aí eles 'tavam no Parque da Represa, aí ele cha... ele bebeu e aí, em cima do motor tem uns ferro assim, que dá pra ficar em pé, ele subiu em cima e o cara empinou, ele escorregou e bateu a cabeça...

Quando não é a morte que lhes toma o tempo, é a prisão. O Marquinho traz a notícia do Dionísio (ao reconhecê-lo em uma das fotos) que está preso, mas não dá detalhes do motivo e, também, ninguém pergunta.

Não foi o caso desses, mas sabemos pelas educadoras, que muitos deles morrem ou vão presos por motivos de relação com crimes, assaltos e envolvimento com drogas.

As reações de surpresa aparecem relacionadas aos assuntos de teor negativo, como os citados acima, e também aos de teor positivo, como a experiência da maternidade, do casamento...

Valquíria: Sabe que eu acho engraçado ver vocês falando desse jeito (para as garotas que estão com filhos)?

Alessandra: Pra quem brincava de bonequinha...

Valquíria: Não é? É tão engraçadinho (risos)...

Alessandra: É verdade.

Valquíria: Quem é mãe sabe disso, aquelas que andavam tirando 'tatu' do nariz, com o pé tudo descalço, falando sério desse jeito.

Alessandra: Não é verdade, a gente, depois que vira mãe, a gente sabe disso, a gente muda.

Por iniciativa da educadora, que sugeriu o tema, cada um deles conta o que está fazendo, atualmente, apontando as conquistas, os planos em relação ao passado e em direção ao futuro. Falam de trabalho, de cuidar da casa, do marido e do/a filho/a, de escola...

Educadora: E o que vocês andam fazendo hoje em dia?

Alessandra: Hoje? Eu cuido da minha fia e 'tô sossegada! (risos). Faz dois anos e três meses (dirigindo-se ao parceiro: Dois, né bem?) dois mês que eu 'tô parada... quando eu saí do serviço, eu entrei no bisturi, no dia de finados eu fiquei internada, no dia 3 eu operei. Dia 3 (último) fez um mês que eu operei. Agora eu 'tô sossegadinha... cuidando da minha fia.

Educadora: Você chegou a estudar até que nível?

Alessandra: Ó, no começo do semestre, eu tinha voltado a estudar. Eu parei na sétima, só que eu parei também disso aí, eu não quero mais saber não. Aí, dia 22 de abril mim casa (risos)... aí, pronto, aí (vou) cuidar do marido e do fio. Não quero saber de serviço não. Ah! Muié, depois que casa, eu acho que tem que cuidá do fio. 'Cê acha?! Já vai trabaiá dentro de casa! Eu não...

Patricia: Bem prática ela, né?

Alessandra: Ah, a gente já trabáia dentro de casa ainda vai trabaiá pra fora? Eu não, foi meu tempo de pensá em trabaiá, camelá...

Educadora: Alcione, 'tá estudando?

Alcione: Eu 'tô. Voltei a estudá agora, e em casa, de vez em quando, eu dou umas trançada de cabelo (risos)... pra tirá um dinheirinho (por) fora.

Educadora: E você está estudando o quê?

Alcione: Supletivo. Eu voltei a estudar né, aí agora eu voltei pro primeiro colegial, vou terminar o ano que vem, se Deus quiser.

Educadora: Você pensa em continuar ainda, depois?

Alcione: Não sei, acho que, pra fazer uma faculdade 'tá meio difícil pra mim, aí, vamo ver se der certo, ano que vem eu 'tô pensando em fazer um vestibulinho, não escolhi ainda.

Educadora: E a Andreza?

Andreza: Eu parei de estudar, né, parei no primeiro (colegial), mas eu faço trabalho social em Campinas, na Igreja Católica, chama Toca de Assis, ajuda os pobres de rua. Então, a gente leva pra dar banho, trocar de roupa, cortar cabelo, essas coisas...

Educadora: Todo dia você vai?

Andreza: Não, eu faço assim, eu faço um sábado, de cada quinze dias eu vou um sábado, porque eu 'tava trabalhando então, não 'tava dando pra mim ir todos os dias, mas eu 'tava trabalhando no escritório da fraternidade, então, eu 'tava sempre meio perto. Aí, eu vou uma vez a cada quinze dias, mas a fraternidade, ela trabalha todos os domingos, todos os domingos tem pastoral, todos os domingos a gente vai servir o almoço.

Educadora: A Michelle eu sei que já 'tá...

Michelle: É, esse ano eu 'tô me formando em Técnico em Química e por causa do Rômulo (filho recém-nascido) não deu pra prestar vestibular, mas ano que vem eu quero ver se... eu vou estudar por conta e vou continuar a estudar. Eu ainda 'tô em dúvida, eu gosto muito de Química, mas eu também adoro Psicologia... Então,

eu 'tô, eu vou me esforçar, começar o ano que vem e procurar estágio e estudar pra fazer faculdade no outro ano.

Patricia¹²: Eu me formo esse ano no terceiro colegial, presto vestibular, trabalho...

Educadora: Pra que (curso) que você vai prestar vestibular? Já prestou?

Patricia: Não, vou prestar pra Psicologia. Queria Psicologia ou Medicina, né, aí fica mais fácil pra mim prestar Psicologia, aí o ano que vem, se Deus quiser, eu presto Medicina, passando ou não passando (risos)...

Educadora: É uma facada (a mensalidade do curso), né?

Patricia: Mas é pública mesmo, particular não dá nem pra pensar mesmo.

Geige: Eu quero estudar de novo, 'tô morrendo de vontade de voltar a estudar...

Educadora: Você parou onde?

Geige: Parei na oitava série há muitos, muitos (anos), senão já teria acabado.

Educadora: E o André? O que você 'tá fazendo?

André: 'Tô trabalhando.

Educadora: Onde você trabalha?

André: Trabalho na Du Pont.

Educadora: O que você faz lá?

André: Mexo com caminhão lá dentro.

Educadora: Mas só lá dentro ou você viaja?

André: Só lá dentro.

Educadora: Você gosta?

André: É bom, né.

Educadora: E você parou de estudar onde, em que série?

¹² A Patrícia é irmã mais nova da Michelle.

André: Eu 'tava fazendo supletivo, oitava série... (inaudível) Eu não agüento ficar dentro da sala de aula.

Educadora: E como é que você agüentava vir aqui (no Sol) todo dia?

André: É diferente, né?

Educadora: E o Leo? 'Tá jogando basquete?

Leônidas: Eu 'tô trabalhando de pedreiro, é de servente de pedreiro, e de esporte, eu mudei agora.

Educadora: Não é mais basquete? Que que é agora?

Leônidas: É mais assim, radical e (inaudível)

Educadora: Bicycross?

Valquíria: Nossa, com essas pernona... como é que você consegue?

Leônidas: Fora os osso quebrado, né?

Educadora: Aqui o que é que foi (apontando pra uma marca no corpo dele)?

Leônidas: Foi...

Valquíria: Um capote...

Leônidas: É (concordando com a Valquíria). (Bicycross) dá mais futuro...

Educadora: Mas vocês não usam capacete?

Leônidas: Usa, só que nesse dia eu usei um capacete aberto, que tem proteção aqui (aponta para o queixo) que sai, essa aí é fixa... esse dia que eu 'tava usando a tira, a hora que eu caí ela saiu e eu fiz assim (imita um tombo). E outra, dá mais (futuro)... que nem aqui eu só jogava por aqui, agora, correr eu corro, 'tô disputando o campeonato brasileiro, na semana retrasada eu corri lá em Santa Catarina, Blumenau... ganhei segundo lugar. Em fevereiro eu vou ter minha primeira corrida internacional...

Educadora: Pra onde vocês vão?

Leônidas: Los Angeles.

Educadora: É da equipe de Paulínia, é isso?

Leônidas: Pra 2001 vão fazer uma equipe brasileira (pra ir) pros Estados Unidos. Eu 'tô lutando pra isso, porque vai ter, além de ganhar correndo... porque ganhar é o seguinte, cada corrida que ganha, até o terceiro colocado ganha uma quantia, e fora isso, vão dar casa, estudo, emprego, fora o bicicross vai dar ainda emprego. Quer dizer, dá pra tirar uma grana do emprego, se eu conseguir ser selecionado pro teste do (campeonato) brasileiro, dá pra tirar uma grana pela corrida e pelo serviço.

Educadora: E você 'tá se saindo bem?

Leônidas: É, ultimamente eu 'tô garimpando. É aquele negócio, tem dia que vai, tem dia que não vai...

Educadora: É, tem que ter um preparo físico legal também, né?

Leônidas: É que nem o professor fala, não dá pra gente, assim logo de imediato, (saber) quem vai ganhar porque é o seguinte, são oito pilotos, na hora que larga, são oito pilotos, na hora que chega no paredão que é uma curva, é oito pilotos entrando de uma vez, então, às vezes, o primeiro de cá, cai um e aí vai todo mundo no chão. Uns ficam, que é mais grave, outros levantam. Então, não tem como (saber), mas tudo bem.

Educadora: É uma coisa que todos podem estar bem, mas na hora, depende da situação ali...

Leônidas: É, lá em Caçapava, eu 'tava em primeiro, por causa de... estourou o pneu, fiquei em último. É uma coisa imprevisível, não dá pra (saber).

Educadora: O que você 'tá fazendo, Valquíria?

Valquíria: Ah, eu terminei, o ano passado, o segundo.

Educadora: Colegial, né? Você fez o quê mesmo?

Valquíria: Fiz Técnico em Secretariado. Terminei, agora eu 'tô trabalhando em serviço temporário, mas eu 'tô atrás de um fixo, porque eu quero casar, e quem casa quer casa...

Educadora: Eu vi a aliancinha...

Valquíria: É, então... quem casa quer casa, você sabe que hoje em dia é assim. Então, eu 'tô nessa batalha, mas eu penso também em fazer faculdade, mais pra frente, quando tiver tudo já certinho, né, quando eu tiver com serviço mais estabilizado.

Embora a conversa seja, normalmente, bastante entrecortada por falas e haja muitas interrupções que dificultam retomadas dos assuntos ou que provoquem a “perda do fio da meada”, não foi o que aconteceu nesse determinado momento da conversa. A educadora, ao ir perguntando, um a um, sobre aspectos da vida particular deles, percebeu que nem todos haviam falado; então ela estendeu a pergunta ao namorado da Valquíria, que respondeu: “*eu só trabalho. Eu faço... Auxiliar Contábil... eu sou (da cidade) de Sumaré... fazia faculdade, mas parei*”. Entretanto, ao outro rapaz, namorado da Alessandra, perguntou sobre como haviam se conhecido e, do mesmo modo, procedeu com a Regiane, namorada do André. Desse modo, não ficamos sabendo o que estão fazendo nesse momento.

O Marquinho que, de passagem, apareceu pra justificar sua ausência, apenas contou que:

Marquinho: (...) se Deus quiser, agora eu 'tô montando um negócio aí, né. Agora eu tenho que plantar um pouquinho mais de dinheiro...

Valquíria: Viu, Nilza (educadora), seus pequeninhos como 'tão trabalhador?

Educadora: Viu? Então ele vai montar uma pizzaria, aí, no próximo encontro...

Alessandra: Aí, já tem pizza.

Educadora: Ou (a gente) vai lá pra comer pizza ou...

Marquinho: Já vai ter um lugar legal pra comer pizza, 'tá bom? Desculpa aí, gente, deixa eu ir. Tchau!

Educadora: O Marquinho também 'tá com filho, já fez um ano.

Embora faltem alguns dados sobre a escolaridade dos sujeitos que estavam presentes no encontro, mais exatamente de dois garotos, podemos notar duas importantes características nesse grupo: as garotas possuem maior grau de escolaridade, chegando até o nível colegial (com exceção de duas que pararam no final do ginásio) enquanto que o rapaz – o que falou sobre esse assunto – chegou até a oitava série do supletivo; a maioria das garotas não menciona estar trabalhando (uma está com emprego temporário e outra trabalha, eventualmente, trançando cabelos), o que implica dizer que preferiram fazer a opção pelo estudo ou pelo cuidado da família, enquanto que todos os rapazes dizem estar trabalhando, mas não estudando, mostrando que fizeram a opção pelo trabalho.

Esse grupo mostra que estão inseridos na realidade social, tendo como parâmetros: o trabalho, o nível de escolaridade e a ampliação deste e a constituição de família, que são valores que permeiam seus modos de viver.

O sociólogo Glaucio Ary Dillon Soares (2000), em entrevista concedida à revista *Veja*¹³, diz que “*está provado que há uma relação entre educação e violência. Quanto mais educado, menos violento e menos vitimado pela violência é o cidadão*” (p. 14). Ele aponta que fatores como: disseminação das drogas, tráfico de armas e desagregação familiar, desigualdade social, contribuem para o crime, e frisa a “divinização do consumo” como razão fundamental para a ocorrência desse:

“Vivemos numa sociedade que estimula a comparação entre as pessoas no que diz respeito à posse de bens, ao status e ao nível de vida. Isso eleva o nível de aspirações, criando uma insatisfação permanente, a despeito dos ganhos de renda. O hiato entre os desejos de consumo e a impossibilidade de satisfazê-los pode ser uma fonte geradora do crime. Esse é um fator que atinge especialmente os jovens mais pobres, que são estimulados ao consumo, mas não têm acesso a ele. A violência é a principal causa mortis entre os jovens brasileiros” (p. 14).

¹³ SOARES é sociólogo, especialista no tema do crime e violência, e é professor titular da Universidade da Flórida, onde ministra aulas sobre a violência na América Latina.

Um outro dado que ele coloca – além da relação entre educação e criminalidade - mostra ser de suma importância para as análises que estão sendo feitas neste texto: a relação entre trabalho, família e crime.

“As estatísticas mostram que os jovens que obtêm trabalho cometem menos crimes. Os que casam e têm filhos, menos ainda. Essas condições também os ajudam a sair da delinquência. E a grande maioria sai. Os jovens criminosos geralmente estão entre os mais pobres, menos instruídos, menos religiosos, com menos alternativas criativas (como esporte e estudo). Entre eles também há mais filhos de mães sem companheiros estáveis” (p. 14).

Essa idéia que Soares apresenta caminha junto com as conclusões de um estudo realizado por dois economistas, sobre as relações entre criminalidade e crise econômica, apresentadas em uma matéria do jornal O Estado de São Paulo. Mônica Viegas Andrade e Marcos Lisboa¹⁴ afirmam que as quedas de salário ou o agravamento da distribuição de renda podem explicar quase todo o aumento dos homicídios nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, desde os anos 80.

Essa matéria ainda diz que uma grande proporção de jovens acaba sendo assassinada antes dos 30 anos e que eles advêm, em esmagadora maioria, das classes mais pobres da população. Segundo o jornal, *“(essa camada) representa bem mais da metade de todos os homicídios na região estudada. Em 1997, 73,85% dos homicídios masculinos em São Paulo ocorreram na faixa etária entre 15 e 35 anos”*. É importante ressaltar que o estudo dos economistas constata que a taxa de assassinatos de homens é, aproximadamente, dez vezes maior do que a de mulheres.

Uma outra conclusão a que chegam os economistas é bastante surpreendente por ir contra um discurso do senso comum; as crises econômicas quase não afetam a disposição de adultos para o crime. Essa correlação vai preponderar na faixa etária dos 15 aos 19 anos e, praticamente, desaparece nas faixas etárias acima de 20 anos.

¹⁴ ANDRADE pertence à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e LISBOA pertence à Fundação Getúlio Vargas do Rio (FGV/Rio). Os resultados de sua pesquisa foram assunto de matéria publicada no jornal O ESTADO de SÃO PAULO, no Caderno Cidades, de 9 de julho de 2000.

O aspecto mais dramático desse quadro é o fato de que quando optam pelo crime, os jovens quase nunca retornam à vida de estudo e trabalho, mesmo quando a economia do país recupera-se.

Andrade observa que os jovens que ainda não iniciaram atividades de trabalho mais consistentes ficam mais susceptíveis ao crime, que se torna uma fonte de renda para o jovem, de qualquer classe social, porém, preferencialmente, para o de nível sócio-econômico baixo. Diz ela, ainda, que a adolescência é a fase em que acontecem algumas das mais importantes decisões da vida de uma pessoa.

A matéria cita estudos feitos por Ricardo Paes de Barros que reiteram e complementam as conclusões dos dois economistas. Esses estudos mostram que, no Brasil, o abandono da escola e, por conseguinte, os anos perdidos de escolaridade, produzem um impacto negativo na expectativa de renda futura.

Embora esses estudos mostrem algumas razões que explicam a maior incidência de jovens de nível sócio-econômico mais baixo renderem-se ou optarem pelos riscos da marginalidade – perdas salariais e agravamento da distribuição de renda -, os próprios autores reconhecem que precisam aprofundar suas pesquisas para tentarem buscar as razões específicas que expliquem essa ocorrência.

Essas informações são importantes – e cruciais – ressaltar porque ajudam a entender e a nos colocar um pouco mais próximo da realidade vivida por esses grupos. De certa forma, eles fazem parte do universo que o Sol abarca¹⁵. Pelas falas recolhidas de alguns ex-freqüentadores, que foram apresentadas anteriormente, e pelo retorno que os/as educadores/as dão sobre o conhecimento das histórias de vida desses mesmos ex-freqüentadores, jovens e adultos - que lhes chegam aos ouvidos pelas vozes de outros -, pode-se dizer, a princípio, que essas relações apontadas pelo sociólogo e pelos economistas, são verdadeiras, ou seja, valem para esse público que freqüentou o Projeto Sol.

¹⁵ Vale ressaltar que não era intuito do Sol restringir ou especificar seu atendimento aos grupos mais pobres da população. Havia diferenças de classes sociais na frequência de núcleo para núcleo. Entretanto, os grupos mais pobres constituíam um grande percentual do público frequentador.

Todas as pessoas que participaram do encontro – e que passaram grande parte de seu tempo no Sol –, ou estão trabalhando, ou estudando – ou desejando voltar a fazê-lo – ou estão procurando construir relações familiares estáveis. Entretanto, os/as próprios/as educadores/as já antecipam que alguns ex-freqüentadores acabaram sujeitando-se aos riscos do crime e da marginalidade, envolvendo-se com drogas. Esses/as mesmos/as educadores/as ouvem de ex-freqüentadores, que voltam para visitar o Sol e para reencontrarem-se, que a ida e permanência no Sol impediu que cedessem àquele chamativo.

As práticas educativas e as relações que acontecem nesse espaço criam laços fortes de envolvimento, afetividade e amizade, principalmente com os/as educadores/as, fazendo com que esses sujeitos interessem-se por visitá-lo, por reverem esses adultos, por informarem-se sobre o que tem ocorrido lá etc. Esse vínculo cria e fortalece o sentimento de pertencimento, que ajuda no processo de construção de identidade. A possibilidade de falarem de suas dúvidas, de expectativas, de aspirações, de frustrações, de necessidades, enfim, de socializarem seu cotidiano, aumenta a qualidade desse envolvimento e permite um maior comprometimento com o trabalho lá desenvolvido, tanto por parte dos educadores/as quanto das crianças e jovens.

O fato de não se romper com esse aparecimento e manifestações do sentimento e de aspectos do cotidiano, que podem adentrar e ocupar os limites físicos e geográficos do Sol acaba permitindo a continuidade do fluxo da vida em seu interior. Pode parecer estranho dizer isso, porém se se pensar nos procedimentos habituais adotados, em geral, pela educação formal, nos meios escolares, o comentário tem sua validade.

O trabalho desenvolvido com ênfase nas linguagens artísticas (plásticas, teatrais, corporais, musicais), que têm sido bastante utilizado nas práticas de educação não-formal, permite o aprofundamento do conhecimento da sensibilidade, o uso da criatividade e o exercício da criação, favorecendo a auto-expressão e estimulando a auto-estima. Esse procedimento adotado gera uma forma lúdica, prazerosa, de pesquisa e descoberta no processo de construção do conhecimento.

Lisboa (op.cit) diz que “*é preciso manter os adolescentes na escola e evitar que eles sejam atraídos para o crime, especialmente em momentos de crise*”. Além da escola, muitos outros programas e projetos de educação do tipo não-formal têm tido essa preocupação e têm conseguido atingir esse objetivo. A exemplo do Projeto Sol, o projeto Ressocialização Através da Arte, criado por um artista plástico, busca alcançar esse objetivo apostando na tônica do trabalho com arte, acreditando que, desse modo, as crianças e os jovens desenvolvem uma “*paixão pela vida*”. São muitos os trabalhos que seguem essa via: os projetos públicos de Circo-Escola que ocorreram em São Paulo nos anos 80 e 90; o Projeto Axé, na Bahia, desenvolvido em parceria entre o poder público e uma organização não-governamental; a Fundação Orsa, em Campinas, uma organização privada etc..., esses são alguns dentre um rol de projetos educativos com maior visibilidade e com maior alcance de sucesso.

A construção de sentido para a vida e os planejamentos em longo prazo parecem ser a concretização do trabalho desenvolvido por esses projetos. O direito e a permissão de se terem desejos e a posse de alguns instrumentos para buscar alcançá-los parece tornar-se a novidade no universo desses jovens. O que parece ter sido negado pelo social e por si mesmos adquire uma outra força, a de buscar uma melhora na qualidade de vida, ou seja, buscar a possibilidade de um certo exercício de cidadania dentro de um sistema econômico excludente, desigual e segregador, em que uma minoria outorga-se o papel de cidadão com direito a ter direitos e imputa à grande maioria o papel de cumpridor de deveres.

Nesse sentido, é notável a escolha, por parte do grupo de ex-freqüentadores do Sol, pela continuidade da escolaridade. Das únicas duas garotas que terminaram o 2º grau, uma delas optou por curso técnico – em Química - que, por ser profissionalizante, permite a busca imediata de emprego na área. Uma outra, embora não o tenha terminado, optou também por um curso técnico – Secretariado. Elas três, juntamente com uma outra que está terminando o 1º Colegial no curso Supletivo, pretendem realizar o sonho de cursar faculdade – de Psicologia e de Medicina, para as que já decidiram-se -, sabendo do esforço que isso exige em termos de exigência de conhecimentos e de um certo capital financeiro mesmo que cursem uma Universidade Pública.

A garota que parou de estudar na 8ª série diz, também, que pretende continuar seus estudos. Uma outra, que parou de estudar no 1º Colegial, não menciona o desejo de continuar ou não continuar estudando – atualmente, ajuda na igreja em um serviço de assistência social. Apenas uma delas está resolvida a não continuar os estudos, interrompidos na 7ª série, investindo no cuidado da filha, do futuro marido e da casa.

Dos três rapazes, dois deles não mencionam o nível de escolaridade que completaram; o outro parou na 8ª série e diz que não gosta de estudar porque não agüenta ficar na escola. Um deles está trabalhando como dono de comércio – pizzaria -, outro deles como autônomo – auxiliar de pedreiro – e o terceiro como empregado de firma – motorista de caminhão.

Um deles, o que é auxiliar de pedreiro, também pretende profissionalizar-se na área do esporte – antes era o basquete, agora o bicross – com o auxílio e investimento da Prefeitura, que pretende encontrar e formar pessoas da cidade com determinados talentos pessoais para participarem e competirem pela equipe de Paulínia.

Tanto os rapazes quanto as garotas, por vias diferentes, buscam e acreditam em uma certa possibilidade de mudança de status e de ascensão social, que implica em melhoria de vida frente a que têm hoje, através do aumento da escolaridade e/ou da prática profissional do esporte – com a possibilidade de realizar viagens e as promessas de maior salário. Esse é um ponto importante a ser mencionado.

Outro ponto que também merece menção é o fato, curioso, notado na fala do André que diz, no início da conversa, que não quer voltar a estudar pelo fato de não apreciar a escola e, horas depois, após ouvir a longa explanação do esportista e auxiliar de pedreiro, muda seu discurso dizendo que vai voltar a estudar.

Educadora: Leônidas, quando não estiver correndo de bicicleta (convidando-o para freqüentar o programa Noite Viva¹⁶)

¹⁶ O programa Noite Viva funciona às noites, utilizando o espaço físico do Projeto Sol, com oficinas de música, artesanato, dança, capoeira, marcenaria, desenho, pintura, argila etc... para crianças, jovens e adultos, ex-freqüentadores ou não do Sol, e está aberto a toda a comunidade do bairro. Atualmente, funciona em dois dos quatro núcleos existentes.

Leônidas: Eu vou voltar a estudar...

Educadora: Vai? Então, vai estudar. O André não estuda à noite, né?

André: Eu vou voltar...

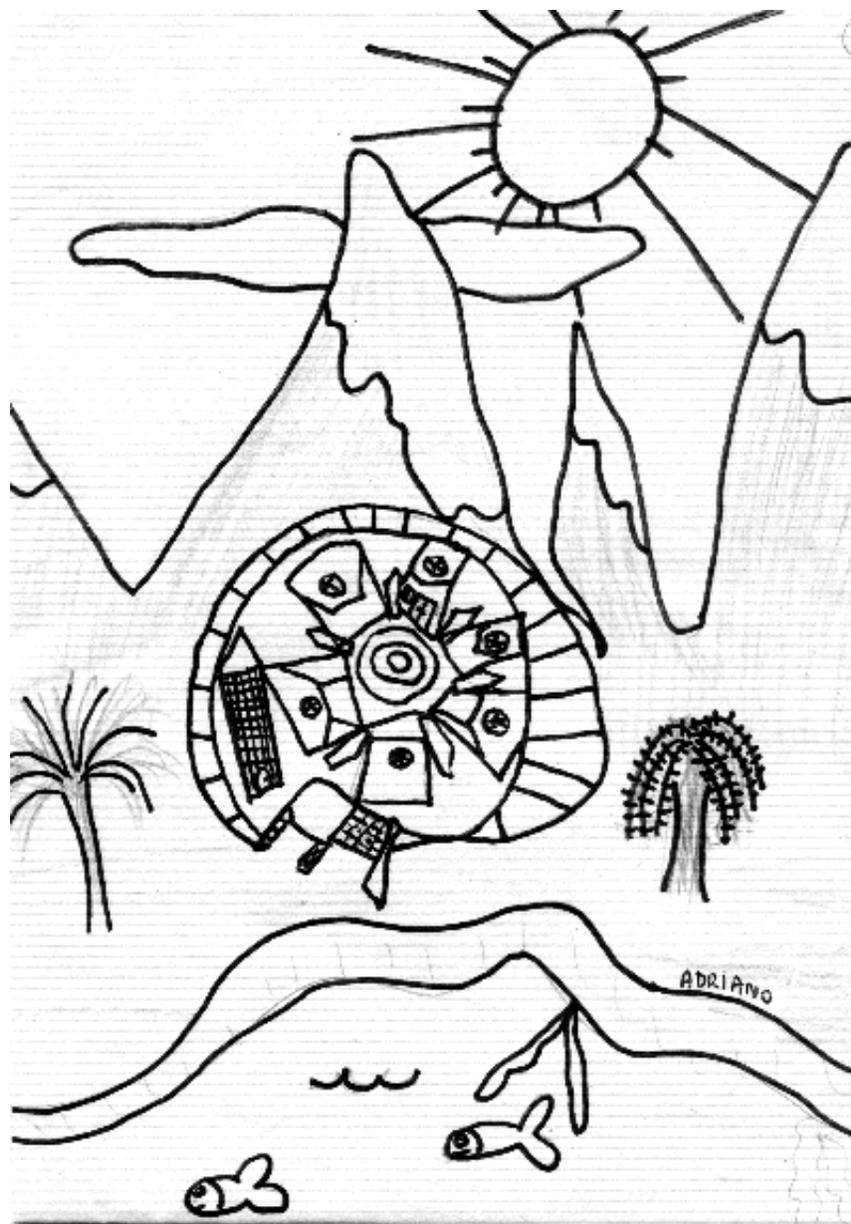
O que o motivou a mudar de idéia? Terá sido a sensação e a percepção de um investimento em algo que possa melhorar o futuro, que possa ter sido veiculado no discurso do Leônidas?

Ao chegar até aqui, conhecendo um pouco mais de perto as marcas que a vivência e experiência no espaço do Sol provocaram na memória desse grupo de ex-freqüentadores e tomando contato com as direções que suas vidas tomaram – e que implicaram em escolhas e opções de caminhos –, podemos acreditar que as relações estabelecidas com o lugar, com as atividades, com as pessoas de diferentes idades e gerações, contribuíram sobremaneira para o que são hoje e, principalmente, no sentido de garantir-lhes uma possibilidade de empregarem seu tempo em algo e de “ocuparem suas cabeças” com saberes e conhecimentos que lhes são úteis para suas vidas que, em outras condições, talvez tivessem voltado-se para formas mais imediatas de satisfazer os desejos e as necessidades provocadas pelo viver em sociedade, como eles mesmos comentam em conversas informais.

Da mesma forma que denunciam, veladamente, a falta de motivação para com a escola - ao fazerem breves comparações entre o que puderam vivenciar em um tipo de educação não-formal e em um tipo formal, qualificando aquela como altamente positiva e, ao deixarem de freqüentar esta antes de atingir os níveis mais altos de escolaridade – enxergam nela um meio que, talvez, lhes permita conquistar melhores condições de vida – em termos de emprego, salário e, posteriormente, aquisição de bens materiais de primeira necessidade (do tipo “quem casa quer casa”) e de consumo. Apesar do desinteresse que a freqüência à escola lhes provoca, hoje, a grande maioria deles deseja voltar a estudar, como se quisessem dar uma “segunda chance” à ela. E nesse ponto, gostaria de sugerir a inclusão de uma hipótese: não seria o tipo de experiência educacional vivenciada no Sol, qualificada como significativa, lúdica, agradável, prazerosa, a partir da descoberta e da construção conjunta de processos de conhecimento, ou seja, a presença de uma forma diferente de

relacionamento criança-jovem-adulto e, de se colocarem em prática os processos educativos – em um aspecto mais amplo -, que contribuiria para criar um novo interesse pela escola, formando uma nova demanda de público para ela?

Ainda há muito a ser conhecido e muita história para ser contada.



PARTE 2:

“A ÚNICA COISA QUE MUDA ALI É O PROJETO (SOL),
QUE A GENTE TINHA FREQUENTADO E ELES NÃO”: A MEMÓRIA
DA FELICIDADE

PARTE 2:

“A ÚNICA COISA QUE MUDA ALI É O PROJETO (SOL), QUE A GENTE TINHA FREQUENTADO E ELES NÃO”: **A MEMÓRIA DA FELICIDADE**

A idéia para esta pesquisa surgiu de comentários vindos dos próprios ex-frequentadores, quando de suas visitas ao Projeto Sol para rever o local e reencontrar os conhecidos e os profissionais que trabalham lá. Eles diziam que a experiência do Sol havia feito diferença em suas vidas e, para muitos, havia evitado que cedessem ao universo da marginalidade. Sobre isso, dois rapazes entrevistados dizem:

Rubens: (...) tanto é que a gente sempre falou, eu sou muito grato ao Projeto, a tudo que eu aprendi lá; eu aprendi muita coisa no Projeto.

Pesquisadora: O que você aprendeu e que você acha que foi importante e o que você acha que te tirou de algumas coisas...?

Rubens: Várias coisas, no caso, a gente tem amigos que já estão falecidos, que se envolveram no mundo das drogas, no caminho do roubo, totalmente errado. Inclusive, até pessoas que começaram a ir lá e depois pararam...

Ronaldo: Que frequentaram o Projeto...

Rubens: Frequentaram mas pararam, saiu fora sei lá porquê. E enquanto a gente ‘tava lá no Projeto, entretido com atividades, com coisas sadias, ele não estava, eles estavam aprendendo outras coisas.

Esse dado, de que a frequência ao Sol prolonga a vida dos jovens e crianças, ou pelo menos, ajuda a evitar que ela seja abreviada por condições adversas do cotidiano, é altamente positivo e mostra que algumas práticas educativas desenvolvidas,

paralelamente, `a escola estão conseguindo resultados eficazes e benéficos na formação de seus educandos.

Em uma entrevista publicada nas Páginas Amarelas da Revista Veja (2000), Fábio da Silva, ex-menino de rua sobrevivente da chacina da Candelária e, atualmente, trabalhando como sambista, diz que *“na rua tem muita gente te puxando para baixo mas, também há certas pessoas que não têm dinheiro, mas têm algo de bom para oferecer, como carinho e amizade, e abrem chance para você tomar um caminho diferente”* (p. 11). A ajuda que ele recebeu foi de pessoas ligadas à ONG Centro Brasileiro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, dirigida por Cristina Leonardo e, à ONG chamada Projeto Flor do Amanhã, idealizada e conduzida por Joãozinho Trinta, no Rio de Janeiro, cujo objetivo maior era alfabetizar crianças e jovens menores de idade e ensiná-los a trabalhar em todos os processos de montagem dos desfiles de escola de samba. Um projeto educativo do tipo não-formal com intenções profissionalizantes.

“Eu tinha uns 10 anos e fui procurar o Projeto Flor do Amanhã, do carnavalesco Joãozinho Trinta, no barracão da Beija-Flor. Eu mesmo aprendi o pouco que sei lá. Todo mundo em São Paulo falava para eu não vir, que o Rio (de Janeiro) era muito perigoso. Mas vim como aventureiro, com o objetivo de subir na vida. Acabei parando nas ruas de novo. Dormia na praça Mauá, próximo ao local do projeto. Foi uma época boa, cheguei a cantar o samba da escola-mirim na Eco 92. Mas o Flor do Amanhã acabou não dando certo, e o Joãozinho largou o projeto. Foi então que fui para a Candelária” (p. 14).

De sua fala sobressaem informações importantes servem como parâmetros para qualquer pessoa que trabalhe com fins educativos em projetos com crianças e jovens mais econômica e socialmente marginalizados de nossa sociedade. Do contato com o trabalho desenvolvido pela primeira ONG, o entrevistado lembra que o mais importante apoio recebido foi *“a ajuda mais básica, mais fundamental. Você não sabe o que é chegar em casa e não ter o abraço de uma mãe. Pois ela (Cristina Leonardo) fez um pouco disso por mim. Estendeu os braços para uma criança”* (p. 15). Ser bem recebido, aceito e receber afeto de um adulto é o passo inicial e deve permear a relação sempre. Do contato com o

trabalho da segunda ONG, ele enfatiza o aprendizado desenvolvido que lhe abriu, inclusive, caminho para uma profissionalização. Mas, outro dado importante aparece em sua fala e relaciona-se com o fim do Projeto. O motivo que tirou Fábio da violência das ruas foi a ida à esse Projeto e a sua não continuidade provoca a volta para esse universo da marginalidade. Logo, depreende-se daí que, obviamente, a eficiência de um trabalho educativo e sua continuidade devem, necessariamente, ser preservadas para que o sucesso do empreendimento prolongue-se e consolide-se e, atinja outras crianças e adolescentes.

Por último, diz Fábio que, com o fim do Flor do Amanhã, os frequentadores se dispersaram. Uns foram para a Candelária e outros para a praça Mauá. Ele foi para a Candelária e, por muita sorte, sobreviveu à violência da chacina daquela noite. Com a nova “chance” de vida, resolveu não deixar escapar também a oportunidade que a música poderia lhe dar e que começou com a vivência no espaço da escola de samba.

“Comecei a fazer música na escola de samba Estácio de Sá, depois da chacina. Arrumei um emprego de faxineiro ali e comecei a compor. Em 1997, ganhei uma disputa. No ano seguinte, fui para a Beija-Flor de Nilópolis e ganhei novamente. (...) depois de ganhar dois sambas, resolvi criar meu próprio conjunto, o Candelária. É um grupo de pagode, com sambas românticos, mas ele ainda não dá dinheiro. Tenho de trabalhar, vendendo iogurte na praça da Bandeira (zona norte do Rio). Moro em um quarto alugado, pago 120 reais. Como faturado mais ou menos 250 reais por mês, sobra alguma coisa” (p. 15).

Aparece, então, como sendo possível pensar que a vivência em um espaço de educação do tipo não-formal, que se diferencia da formal pela maior flexibilidade de tempo e liberdade para escolher os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como por ser uma escolha de iniciativa voluntária e não obrigatória, permite a conquista de valores humanos mais positivos, o desenvolvimento da auto-confiança, da construção da identidade e do sentimento de pertença, necessários e indispensáveis para a formação de crianças e jovens.

Ao longo deste texto, busco eleger e evidenciar aspectos, ao mesmo tempo em que enfatizo a importância atribuída à esses por minha parte ou por parte dos próprios depoentes mas, a reflexão sobre a própria experiência de vida relatada é quase, totalmente, desses últimos. Eu a reorganizo procurando construir uma determinada sequência que estabeleça um fio condutor que construa sentidos na confluência do que falam com minhas hipóteses, somadas a outras “leituras” e interpretações que me permito fazer. Aproximo falas de diferentes pessoas e a minha experiência como educadora, pesquisadora e conhecedora da proposta e das práticas desenvolvidas no Projeto Sol, buscando encadeá-las e tecer reflexões conjuntas que sirvam e contribuam para a formação do educador do Sol e dos demais que atuam na área da educação e se interessam por ela.

Nas falas apresentadas a seguir, os depoentes enfatizam as relações estabelecidas com algum/a educador/a em especial, entretanto, para este trabalho, importam menos as marcas provocadas por determinado adulto-educador/a – embora a eficácia do trabalho educativo também resida nisso – e mais os acertos que podem constituir persistências do fazer não-formal e/ou novas construções para as práticas atuais e futuras.

“É MUITO BOM MASSAGEAR A ALMA”

Nesta parte do texto, serão enfocadas as falas de dois depoentes, em particular, Ronaldo, de 22 anos e Rubens, de 20 anos, ambos ex-frequentadores do Projeto Sol João Aranha.

Fui me encontrar com eles em uma quinta-feira (26/10/2000) de intenso sol. Busquei-os na Churrascaria Beira Rio, que funciona há 28 anos em um dos lados do rio Atibaia que atravessa Paulínia, de acordo com as informações dadas pela senhora dona do estabelecimento, com quem conversei enquanto os aguardava.

Eu já os havia conhecido por intermédio da Teca (atual diretora do Projeto Sol João Aranha), no término do ENEP (Encontro de Educadores de Paulínia), em julho de 2000, após a apresentação de capoeira que foi feita, à noite, na Câmara de Vereadores da cidade, aberta para o público em geral e da qual os dois rapazes participaram como capoeiristas.

Dois dias antes da entrevista acontecer, a própria Teca encarregou-se de ir encontrá-los no restaurante onde trabalham¹ como garçons e procurou saber se ainda estariam dispostos a fornecer uma entrevista para mim. Ela serviu de intermediária porque é uma pessoa-referência para ambos. Eles concordaram e forneceram seus telefones para que eu entrasse em contato.

Telefonei no mesmo dia, à noite, para um deles e combinamos um encontro para dali a dois dias. Ele responsabilizou-se por avisar o amigo. Este, trabalha no restaurante desde 1984, época em que saiu do Projeto Sol. Aquele está aí há 5 meses.

Depois de pegá-los, fomos até a praça da Matriz, no centro da cidade, que nos pareceu ser um lugar calmo e ameno. Nos sentamos sob uma sombra de árvore, próximos a um coreto que fica na parte central da praça. Embora as ruas que a circundam não estivessem tão próximas a nós, por três vezes nossa entrevista sofreu interferência de ruídos provocados por um motorista que testava o acelerador de seu caminhão estacionado perto da praça; com os barulhos das rodinhas de um carrinho de supermercado girando no pavimento, sendo empurrado por uma pessoa e pelo anúncio veiculado através do altofalante de um carro que fazia promoções para venda de produtos.

Não havia muitas pessoas na praça, exceto alguns poucos transeuntes e um senhor que estava acomodado em um dos bancos disponíveis.

¹ Poucos dias após a realização da entrevista, o Rubens deixou de trabalhar nesse estabelecimento.

Eles dois sentaram-se lado a lado em um dos bancos e eu sentei-me no chão, de frente para eles, de modo a permitir o direcionamento do microfone do gravador para a fala deles.

Como costumo fazer, comecei a entrevista explicando a pesquisa sobre o Projeto Sol feita no curso do mestrado² e apresentei o projeto da pesquisa de doutorado. Depois, apresentei o tema sobre o qual gostaria que falassem.

Ronaldo: Eu fui (ao Sol) até (os) 15 anos.

Rubens: Você começou com 7 (anos), né?

Ronaldo: 7, 8 anos.

Pesquisadora: Ficou dos 7 aos 15 anos?

Rubens: Eu também, acho que dos 6 aos 12, 13 anos.

Pesquisadora: E vocês se conheceram lá ou já eram amigos?

Ronaldo: Não, a gente morava aqui no bairro do São Bento.

Rubens: Já éramos coleguinhas.

Ronaldo: Crescemos juntos.

Rubens: É. Crescemos juntos, irmãos (risos).

O Rubens é um rapaz que pensa e fala rápido. Faz muitas e boas reflexões. Tem muitos dados importantes que ajudam a compreender a influência do Sol em suas vidas. Quase sempre, durante a entrevista, foi ele quem iniciou respondendo às perguntas ou colocando seus pontos de vista; em muitas vezes, interrompeu a fala do amigo.

O Ronaldo é mais quieto e na falta de se colocar mais, mostra que concorda, quase sempre, com as reflexões do amigo ou entra para complementar dados ou análises.

² Na pesquisa de mestrado (FERNANDES, 2001), tentei analisar as tramas de relações que acontecem no universo do Sol, do contexto sociocultural dos adultos, jovens e crianças frequentadores desse espaço, de como se relacionam com o aspecto lúdico do brincar e com o espaço físico do Sol.

Teve, por muitas vezes, a fala entrecortada pela do amigo, porém, em outros momentos, sobrepôs sua fala à do outro, firmando seu pensamento.

Dois pontos cabem ser ressaltados, inicialmente, para demarcar referenciais diferentes. Quando os rapazes reportam-se aos adultos profissionais, preferem chamá-los de professores³, numa clara alusão à escola, enquanto eu opto pelo termo “educador”, justamente para não restringir-me ao profissional ligado à escola formal; desse modo, procuro ampliar a dimensão do papel educativo para outras esferas que não apenas à escolar e incluir profissionais não formados pelo magistério ou licenciados e que, por esse motivo mesmo, possuem práticas educativas que merecem ser incorporadas ao trabalho pedagógico.

Ao longo do processo de transcrição dos depoimentos, pude notar que nas vezes em que falam de suas experiências, referem-se ao “Projeto” enquanto eu opto por referir-me ao “Sol”. Pode ser que eu tenha assumido “Sol” como o nome do projeto e eles usem o termo “Projeto” da mesma forma que dizemos que vamos ao clube, à escola, ao colégio⁴, ou seja, generalizam a instituição.

No dicionário Aurélio, “projeto” é a *“idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. Redação ou esboço preparatório ou provisório de um texto”*.

Sobre “projetar”, o mesmo diz: *“atirar longe, arremessar. Fazer o projeto de; planejar. Efetuar a projeção de, fazer incidir, estender, prolongar. Atirar-se, lançar-se, arremessar-se, arrojar-se, precipitar-se, prolongar em sentido horizontal ou oblíquo”*.

³ Os demais entrevistados também procederam dessa maneira, reforçando a “preferência” deles pelo uso desse termo.

⁴ Uma informação interessante cabe ser mencionada. O dicionário AURÉLIO, diferencia, sutilmente, os termos “escola” e “colégio”. O primeiro é tido como lugar de ensino e aprendizagem e o segundo como lugar de solidariedade e coleguismo; logo, a escola é, principalmente, um lugar de vivência e o colégio, é um lugar de convivência. O Projeto Sol personaliza-se ao juntar as duas características.

O termo que escolhem para expressarem-se é mais significativo do que “Sol”, pois é mais fiel à intenção e às práticas que lá ocorrem. Os anos de existência do Projeto Sol mostram que ele é um local em construção, dinâmico, muito marcado pelos profissionais que por lá passam. É um espaço aberto para serem colocadas em prática propostas novas e inovadoras na área da educação. Neste ponto, combina com o sentido de “esboço preparatório” e de “arrojamento”.

Da mesma forma, combina com o sentido de “arremessar-se, lançar-se” pois seus efeitos mais profundos são percebidos, tanto pelos/as educadores/as quanto pelos frequentadores, a longo prazo, mais `a frente do imediato. Seu sentido realiza-se tanto no presente quanto no futuro.

Da fala dos dois rapazes, depreende-se esse sentido atribuído ao “Projeto”, o de ligar-se ao tempo. Eles privilegiam o fator tempo como responsável pelos momentos ou ocasiões adequados para que algo se realize. Como responsável pela permanência de determinadas coisas. Aprender a dar valor é algo que acontece “no tempo”, com o passar desse.

Nas palavras de Lightman (1993), *“assim, os filósofos da ética colocaram o tempo no centro de sua crença. O tempo é a referência com base na qual todas as ações são julgadas. O tempo é a clareza para ver o certo e o errado”* (p. 35).

“A MELHOR COISA QUE ACONTECEU PRA MIM, NA VIDA, FOI LÁ NO PROJETO”

Ao meu pedido, de que contassem quando e como o Sol entrou em suas vidas, os dois rapazes principiaram por contar desde a origem do Projeto, já que puderam presenciá-la. Retraçaram a história e as mudanças do AICA para o PLIMEC e, deste, para o Projeto Sol.

Ronaldo: Eu entrei quando eu tinha 7 anos. Morava no (bairro) São Bento. Na verdade, na época não era Sol era o AICA⁵. Aí, fomo pro (bairro) João Aranha... era uma casa, na verdade não era bem um Projeto; a gente chamava de PRIMEC (PLIMEC)⁶. Com o tempo, acho que a Prefeitura conseguiu um espaço – vai me ajudando a lembrar, (diz ele para o Rubens). Como era muito frequentador, muita gente, aquela casa foi ficando pequena, aquele espaço era pequeno, a Prefeitura resolveu fazer o Projeto Sol. Acho que o primeiro que fez foi o (do bairro) João Aranha...

Rubens: O primeiro a ser feito foi o João Aranha (confirmando a informação do amigo⁷).

Pesquisadora: Com essa característica do Sol? (referindo-me à arquitetura). Porque antes não era assim...

Ronaldo: Não era. Era uma casa, um barracão, na verdade, velho. Aí, passou pra lá, nós fomo, frequentamo e...

Pesquisadora: Mas como (é) que vocês foram parar lá? Como (é) que vocês (o) descobriram?

Rubens: Então... acho que era bem assim... o Projeto, que no caso era o AICA, funcionava... principalmente porque para as mães tinha creche para colocar as crianças menores, mais novinhas e a gente que tinha uma idade de 6, 7 anos, ficava meio perdido. Ia pra escola de manhã e à tarde não tinha o que fazer. As mães tinham que trabalhar e então, criaram esse Projeto, onde as crianças podiam ficar, ou meio período ou período integral, dependendo das condições. Aí, criaram esse Projeto e, então, as mães viam como opção de deixar os filhos ali, como se fosse uma creche pros maiorzinhos. Foi assim que começou. Foram

⁵ AICA significava Assistência Integral à Criança e ao Adolescente.

⁶ PLIMEC significava Plano Integral ao Menor Carente.

as mães da gente que foram atrás, no caso, pra ver como funcionava e matricularam a gente. No começo, a gente até não gostava de ir. No começo era aquela coisa de moleque, tinha que ficar na rua, soltando pipa, indo pro rio. Aí, depois, a mãe dava uma forçadinha, uma cutucadinha, falava que ia bater, aquela coisa, daí a gente vai, né. Aí, foi, começou a ir e gostar porque tinha atividades, tinha coisas diferentes... a molecada...

(...)

Rubens: (...) Adquiriram o espaço e montaram o primeiro Projeto Sol, aí eu não lembro como foi o começo porque a gente era muito novo e naquele tempo a gente não se interessava. Nem lembro como eles devem ter falado. Foi uma coisa de transferência, estamos indo pra um espaço novo, então, o que estava acontecendo lá foi para um outro lugar, só que, acho, começaram a difundir de uma outra forma o trabalho.

Ronaldo: (interrompendo) Porque foi, assim, um Projeto elaborado.

Rubens: (confirmando) elaborado.

Ronaldo: Não era barracão.

Rubens: Era mais apresentável, porque tinha outras atividades, horários e tudo certinho.

Ronaldo: E a gente começou a divulgar bem, fazer festas, apresentações fora, no espaço da Prefeitura, pra escolas...

Na interpretação do Rubens, o início do Sol era como “uma creche pros maiorzinhos”, visando atender necessidades das mães que precisavam trabalhar nos dois períodos. O “convite” era feito para as mães e, mais tarde, após o desenrolar do trabalho é que aparece a sedução das crianças pelo lugar e pelas atividades lá realizadas gerando o desejo de permanecer nele.

⁷ A cronologia de abertura dos quatro núcleos de Projeto Sol é a seguinte: Projeto Sol Monte Alegre e Morumbi (1988), Projeto Sol João Aranha (1990) e Projeto Sol Morro Alto (1992).

Na fase de transição para o Projeto Sol, os rapazes são perspicazes ao perceber a mudança de orientação no trabalho desenvolvido, dizendo que “*era mais elaborado*”. Tal mudança parece não ocorrer à toa e, talvez tenha se dado em virtude da passagem das “mãos” da Secretaria do Bem-Estar Social para as da Secretaria da Educação.

Rubens: (...) Porque, antigamente, era aquele negócio: era só um lugar pra deixar as crianças, no comecinho.

Ronaldo: A atividade que tinha era só para ocupar os espaços das crianças. Aí, depois, sei lá, os professores foram enxergando de uma forma que podia...

Rubens: (completando) melhorar.

Ronaldo: (recuperando sua fala) melhorar, né, ensinar algumas coisas pras crianças que ‘tava lá, pros adolescentes, porque era até 15 anos que a gente ficava indo lá, né.

(...)

Rubens: (...) No começo tinha aquela coisa de ter um lugar pra ficar, pra não ficar à toa, andando de lá pra cá. Aí, depois, melhorou, como ele falou, o pessoal ‘tava ali, começou as atividades, começou a melhorar a coisa, arrumou o espaço. Era um lugar assim, que... nossa!, pra gente era super agradável; porque a gente aprendia, as oficinas, tinha a marcenaria, tinha o artesanato, no nosso caso tinha aquela parte da horta, de cultivar, aprender a mexer com plantas...

Ronaldo: Tinha costura, pras meninas...

Rubens: (Tinha) a parte de teatro.

As mudanças sofridas nos nomes criam confusão na cabeça deles. As siglas não dizem muito – ou não dizem nada – e a palavra Sol é muito mais significativa.

Rubens: (...) aí, abriu lá o...

Ronaldo: O Sol. O Projeto Sol.

Rubens: Não, o PLIMEC era o AICA, né?

Ronaldo: O PLIMEC era o AICA.

Rubens: Aí, já era o Projeto. Nem lembro como que a gente chamava, sei que o pessoal não gostava de jeito nenhum de chamar de PLIMEC...

Ronaldo: (interrompendo) No começo a gente chamava de Projeto Sol.

Rubens: (interrompendo) Mas, primeiro era o AICA, né?

Ronaldo: Chamava de PRIMEC (PLIMEC), aí fizeram um PRIMEC (PLIMEC) novo, que era o Projeto Sol.

Rubens: (interrompendo) Até porque, eu lembro que tinha essa fama do PLIMEC ser “mata fome” (risos), então, chamava de PLIMEC e eles não gostavam, tinha pouca gente e a gente ficava enchendo o saco, era moleque, sabe como é que é... Aí, foi quando construíram o Projeto com essa forma (arquitetônica). Adquiriram o espaço e montaram o primeiro Projeto Sol, aí eu não lembro como foi o começo porque a gente era muito novo e naquele tempo a gente não se interessava.

Atentos ao que acontecia ao redor, eles percebiam que a frequência ao Sol englobava crianças de diferentes classes sociais e, aliado a isso, o preconceito contra os mais pobres.

Rubens: Alguns dias, quando tinha rango, a molecada (de classe social mais alta) falava: ‘ai, credo, não quero’. (Tinha) café da manhã, almoço, ficava ali, tinha a galera, tinha passeios, que era legal, era diferente, porque certas crianças não têm acesso. Tinha muitas crianças de..., quando começou mesmo, era só criança de nível, de classe mais baixa, bem baixa mesmo que ia. Tinha até um certo preconceito, bem grande. Eu me lembro muito bem disso. Você lembra? (perguntando para o amigo).

Ronaldo: Nossa!!! (confirmando).

Rubens: Rolava um preconceito muito grande sobre isso. Então, o pessoal era que nem pessoal de nível mais baixo, mas como tinha mais atividades, coisas assim, certos aspectos que eles não tinham, certos passeios, certas coisas que elas não tinham. Era dum nível que até faltava alimento em casa, passava necessidade e tinha ali um modo de formar instrução.

Ronaldo: Aí, começou com aquela imagem, a comida lá é boa.

Rubens: (interrompendo) Eu lembro que o pessoal chamava de “mata fome” (o Ronaldo ri). Então, a galerinha que era mais classe média não ia, (falava) “não vou lá no ‘mata fome’ não, é coisa de pobre”.

(...)

Rubens: (...) começaram a difundir de uma outra forma o trabalho. Tanto que começou a despertar o interesse do pessoal da classe média; foi quando o pessoal da classe média começou a entrar, começou a vir... era um pessoal de classe alta (tenta consertar a fala anterior).

Aos atrativos iniciais – o convívio, os passeios, a comida – somam-se as oficinas de trabalho – capoeira, horta, costura, marcenaria, artesanato, teatro – e as possibilidades de brincadeiras. Um lugar para a satisfação dos desejos mais imediatos, para ampliação da rede de amizades e de repertórios culturais, espaço para o descanso e abertura para a aparição do “novo”.

Rubens: (...) a gente gostava de participar de tudo. Fazia aquela rotina: gostava um pouco de marcenaria, ia um pouco na costura, ia um pouco no artesanato, um pouco a gente sentava e não fazia nada. Tinha a sala livre, quem não ia fazer nada ia pra sala livre, ali tinha som, ali tinha (espaço e tempo) pra você dançar, jogos, dama, jogos assim. Ali foi onde começou, na sala livre, eu lembro, que a gente ia, levava o som, a gente... eu tinha uma fita de capoeira que a Teca

(educadora, na época) trouxe, metade era capoeira e metade era Raul Seixas, lembra?

Ronaldo: Lembro.

Rubens: Aí, eu comecei a gostar dos dois, tanto que eu sou... nossa! Se o Raul Seixas tem 600 composições, eu tenho as 600, foi o único que eu coleionei...

Pesquisadora: E você conheceu...

Rubens: Conheci lá. O Raul, foi a primeira fita que eu ouvi dele. Até lembro as músicas que tinha de um lado da fita. E do outro lado era capoeira, eu mesmo não conhecia... você (para o Ronaldo) conhecia mais porque tinha tido acesso a um pessoal que era capoeirista, pessoal de circo, quando era moleque...

O Sol ensina, amplia, enriquece. O Sol ocupa a cabeça e dá acesso a novos conhecimentos, valores e posturas.

Rubens: (...) Hoje, por exemplo, a cultura – eu acho que eu tenho -, muitas vezes (a pessoa) é aqui do bairro e não tem, eu já parei pra conversar com algumas pessoas e (elas) não têm; você fala de certas coisas que (elas) não conhecem. E tudo isso foi adquirido como? Praticamente, basicamente, no Projeto. Que se não adquiriu lá, ele assim... pelo que você aprendeu lá você pega o interesse, de saber outras coisas depois. Tem muitas pessoas que nunca viram isso, que não sabem, que não entendem. Eu vejo isso, eu tenho o exemplo do meu irmão mais velho. Meu irmão mais velho, por exemplo, não passou por essa fase de Projeto. (...) Em vez dele sentar eu pra conversar, sou eu que sento ele pra conversar, muitas vezes. Eu acho até foi uma coisa adquirida no Projeto, as conversas que a gente tinha com os professores, se a gente tinha um problema que não conseguia resolver em casa, a gente, muitas vezes, chegava e falava pra Teca e pra Luiza (educadoras), falava pra elas e elas colocava de lado, sentava e... quer dizer, elas davam pra gente o que, às vezes, o pai ou a mãe não conseguia dar.

(...)

Rubens: ... Ele (o Ronaldo) até dava uns saltos já, eu não, eu achava aquilo bonito mas ficava assim (admirando), aí o pessoal começou, com aquela fita, a jogar ali, brincando, meio sem jeito, até que a gente foi falar com a Teca pra poder fazer um negócio assim meio organizado. Aí, ela foi atrás, quer dizer, a gente deu a idéia ali e ela foi atrás, buscou um pessoal que conhecia (capoeira), veio dar uma palestra pra gente pra ensinar alguma coisa e a gente poder começar, engrenar a coisa. E foi com isso, no caso, que a gente começou, engrenou na capoeira, você (Ronaldo) engrenou também, só que depois eu fui me preparando, depois de lá eu fui pra academia, me tornei professor (de capoeira), conheci o Brasil todo, trabalhei com capoeira e até hoje jogo capoeira e foi justamente ela que me tirou de muita coisa.

O interesse pela capoeira e algum conhecimento prévio já eram anteriores à vivência no Sol, entretanto, a abertura para a colocação dos desejos encontra terreno fértil e recebe estímulo das educadoras que organizam o conhecimento e oferecem a possibilidade de aperfeiçoamento⁸. A capoeira permitiu, ao Rubens, a profissionalização e viagens para outras regiões.

Rubens: (...) O Projeto em si, ele foi importante pra mim em várias coisas, pra minha área, por exemplo, que é a capoeira. Fui pra Bahia, morei em Salvador, através da capoeira. Conheço a região toda e várias cidades, o Paraná, o sul (região) mesmo, o Rio de Janeiro, tudo (isso) através da capoeira.

Em sua fala, aparece a valorização dos adultos-educadores e seus esforços para concretizarem o tipo de trabalho em que acreditavam e oferecerem o melhor para as crianças e jovens frequentadores.

⁸ As/os educadoras/es procuravam ter essa postura pedagógica e metodológica, ou seja, ouvir o interesse demonstrado pelo grupo de trabalho por algum assunto ou questão, construir a proposta de pesquisa (estratégias, atividades, fontes de referência) coletivamente e propiciar o seu acontecimento. Não havia a preparação de atividades e o elencar de possíveis assuntos a serem discutidos e trabalhados, de forma prévia.

Rubens: Eu acho... o mérito das professoras, dos idealizadores do Projeto, o pessoal que estava à frente, acho que via. A gente que 'tava ali não via, pra gente era um espaço que 'tava lá, que a gente ia, não ia... Paulínia tem essa coisa de ter tudo ali na mão, então, a pessoa muitas vezes não dá valor a isso, porque é de graça, é acessível, é fácil, está ali e tal, então, não dá valor. Então, muitas crianças ia quando queria, não ia... mas o que elas (professoras) faziam? Buscavam, pesquisavam, estudavam, aprendiam só para poder trazer para o Projeto. A Teca, por exemplo, fazia muito isso, a Aidê, a Luiza, o Fábio (todos educadores). Por exemplo, a gente 'tava na aula de marcenaria, o Fábio ia buscar coisas em outros lugares pra gente fazer. A Teca também, buscava diferentes pessoas pra dar palestras ou então complementar o que ela 'tava passando. A própria Luiza também buscava coisas, a Aidê... então, 'tavam sempre buscando coisas novas pro Projeto e a gente 'tava aprendendo um monte de coisas interessantes.

A forma de encaminhar o trabalho, a ênfase no processo de construção e confecção são, altamente, valorizados, porque, inclusive, oferecem possibilidade de se ganhar dinheiro.

Rubens: (...) Porque a capoeira tem uma parte bastante artesanal, tem os cordões de capoeira que a gente fazia na mão, berimbau... eu aprendi a fazer berimbau no Projeto. Você vê, tudo isso... quer dizer, quantos berimbaus eu vendi? Quanta coisa eu paguei, quanta coisa eu comi vendendo berimbau quando eu estava na estrada aí! Foram coisas que eu aprendi lá, só que o artesanato que a gente aprendia, fazer corda, tudo a gente aprendeu lá.

A postura dos/as educadores/as em relação à eles, depositando confiança, é algo que, para esses rapazes, merece ser lembrado pois eles dizem ter influenciado, positivamente, nos seus modos de ser e na construção da personalidade.

Ronaldo: O que era legal também do Projeto... não era (só) do Projeto mas (também) dos professores... era a auto-confiança (sic) que eles passavam pra

gente, (eles) confiavam na gente, tanto que aquelas atividades de sequência, todo dia aquela coisa, foi gastando e começamos a inventar horta, a fazer horta e (ela) rendeu, deu sucesso (e então), fazer o quê com isso? A Prefeitura dava o alimento pra gente... pô, vamo fazê o quê com esse alimento? Vamo vender ele; era mandioca, alface, couve, rúcula, a gente plantava morango... (vamos) fazê o quê com isso? Vamo vender. Escolhia uns três (garotos), sempre, quase sempre era eu, ele e mais um outro (riso do Rubens), o Wilton, que saía pra vender. A idade nossa era mais avançada, então, os professores confiava na gente... mas, naquela época (a gente achava que eles estavam fazendo isso porque) gostava da gente mas, era auto-confiança (sic), e a gente saía pra vendê, vendia mandioca na rua, vendia tudo. Aí, hoje eu páro e penso: olha, saía com carriola na rua, saía com dinheiro... (pra) vendê!! Nossa, cara, olha!! (surpreso, admirado).

Rubens: (interrompendo) Então, é uma coisa assim, que foi legal porque, por exemplo, meu irmãozinho, a cabeça do seu irmão (para o Ronaldo) também, eles não cresceram com essa mentalidade de Projeto, hoje, você vai falar pro menino: “faz isso, faz aquilo”, ele tem vergonha, (diz): “eu não, de jeito nenhum”... a gente... quanto sorvete eu vendi depois? Quanta coisa que eu... praticamente, desde os 12 anos de idade..., eu nunca gostei de pedir dinheiro pro meu pai, de depender do meu pai, sempre trabalhei, desde os 12 anos de idade, quer dizer, não tinha nada o que fazer, então, o que a gente fazia? Brincava um pouco, pegava uma caixa de sorvete e a diversão era vender sorvete, a gente ia... a gente olhava um quintal, um jardim que ‘tava meio ruim, acabadinho, chegava, batia na porta e pedia pra mulher pra gente fazer jardinagem, e “depois a senhora dá uma coisa pra gente”, a gente ia, fazia, brincava, fazia amigo nesse meio tempo também... então, era uma coisa legal, não tinha vergonha nenhuma. Tanto que isso deu muita noção de... humildade, (coisa) que falta pra muita gente. Tem gente que, apesar de ser humilde, não tem humildade, e isso, eu acho que faz a pessoa sofrer demais...

Quando falam dos possíveis trabalhos que podem desenvolver para “ganhar dinheiro”, começam falando do sentimento de “humildade” que têm e que é fruto de uma

ausência de vergonha, no entender deles. Humildade que se relaciona, também a um sentimento de vulnerabilidade. Diz o Rubens:

“... a pessoa sofre com isso, de não ter a humildade de chegar, de precisar de um amigo, de contar com uma pessoa, de ‘torcer o braço’ na hora que ‘tá errado... a pessoa sofre com isso. E eu não tenho isso, ele (o Ronaldo) não tem isso, muitas das pessoas que estudaram lá não têm isso, porque têm ali uma noção muito ampla de humildade, em todos os sentidos”.

A humildade - que, para muitos, segundo eles, é sinônimo de “humilhação” -, é o que os leva a viver bem e sem maiores problemas e dificuldades, inclusive financeira. É o sentimento de dignidade advindo do trabalho realizado.

Rubens: (...) Se a gente pensar, a gente ‘tá trabalhando ali (no restaurante), pode aparecer um serviço hoje, pra trabalhar de servente de pedreiro, pra capinar, a gente vai, a gente não vai ficar parado. Tem pessoas que não, muitas pessoas às vezes têm um pouquinho de estudo, (que) nem é tão suficiente, e ele não quer fazer outro serviço. Aparece um tipo de serviço mas, ele prefere ficar à toa do que ir fazer aquele serviço ali, porque (ele acha que): “ah, não! Não é do meu nível, não vou fazer esse serviço”, aí, o que ele faz? Começa a entrar em desespero, começa a não aparecer (nada) na área dele, é onde começa a beber, começa a entrar no mundo das drogas, começa a roubar, começa a fazer coisa errada. Então, com a gente nunca teve isso, acho que por causa dessa parte, também, de humildade, de o que aparecer a gente faz. Eu não fico desempregado. Todo mundo reclama: “ah, ‘tá difícil emprego”, (eu digo) ‘tá’, mas tem muita gente que escolhe demais. A gente nunca ficou... ‘cê já ficou desempregado (para o Ronaldo)?

Ronaldo: Não.

Rubens: Nem eu também. Sempre que aparecer alguma coisa pra fazer a gente vai e faz. E também, por causa da experiência que a gente adquiriu lá, com a marcenaria, com o artesanato, deu suporte pra fazer muitas coisas.

Eles têm plena consciência de que a falta de emprego e o desespero provocado pela insuficiência de dinheiro, leva à busca de outros caminhos menos aceitos e mais censurados socialmente. Em virtude disso, procuram explorar ao máximo o que aprenderam no Sol de modo a permitir fornecer-lhes a instrumentalização necessária ao desenvolvimento de várias tarefas⁹. É nesse sentido que valorizam tanto aquilo que aprenderam a fazer, a construir, a confeccionar, no Projeto Sol. Eles percebem “na pele”, na vivência e experiência do cotidiano, o que Pierre Bourdieu teoriza.

A flexibilização é necessária para enfrentar a nova realidade de trabalho da contemporaneidade. Eles se dão conta da posição que ocupam no desenho social e de sua condição de classe, termos utilizados por Bourdieu¹⁰. Eles têm disponibilidade para conhecer mais do mundo e melhor integrar-se à ele mas, apenas a disposição particular não é suficiente para proporcionar grandes mudanças nas suas relações com o mundo. As disposições gerais que regem essas relações passam pelo aumento do capital simbólico e, por sua vez, do capital econômico e, por esse motivo, muitas vezes são impeditivas da mudança.

As chances objetivas de melhor futuro são ditadas pelo lugar ocupado no desenho social. As chances subjetivas são dadas pela motivação pessoal. No caso do Rubens e do Ronaldo, suas falas justapõem uma super e uma subestimação. Eles se superestimam ao dizer que aprendem a fazer um pouco de tudo, que aceitam qualquer trabalho e que nunca tiveram dificuldade para conseguí-lo.

⁹ Nunca fez parte das intenções do trabalho do Projeto Sol a capacitação profissional. Essas aprendizagens a que os depoentes se referem ocorreram em processos de oficinas com preocupações educativas mais amplas como: pesquisa, discussão, aprender e saber fazer.

¹⁰ As reflexões a partir de Bourdieu foram feitas com as anotações das aulas ministradas pelo prof. Dr. François Bonvin, durante o segundo semestre de 2000, para o curso de pós-graduação da Faculdade de Educação – Unicamp, e com as leituras sugeridas durante o curso, de obras básicas daquele autor.

Por isso, o aprender a fazer é muito importante e bem valorizado por esses rapazes. O Sol, embora não pretenda ser pré-profissionalizante, contribui para a busca e encontro de trabalho ao oferecer condições de instrumentalização.

Rubens: (...) 'Cê trabalha ali, 'cê aprende, 'cê 'tá numa oficina de tecelagem, como tinha lá, 'cê aprende a fazer tapete, aprende a trabalhar com tear, a trançar certas coisas, até (aprende) a dar certos nós de tecelão... você tem uma noção, você adquire uma noção quando você 'tá ali no Projeto, naquele tempo que você 'tá ali no Projeto. Depois, você sai do Projeto, vai e um dia aparece um "trampo", um trabalho de tecelão pra você... você já tem uma noção, você aprendeu no Projeto. Você vai ver certas coisas, um tear, por exemplo, em tamanho maior, só que são diferentes, mas você tem uma noção de como funciona aquilo.

Ronaldo: (fala sobreposta) Tem uma noção já...

Rubens: Porque o legal era isso, elas (professoras) não chegavam lá, ensinavam como fazia e pronto; elas ensinavam como fazia, o que era aquele aparelho, como funcionava, de onde... tinha toda uma história, você aprendia muita coisa, a cultura, daquele aparelho, daquilo que você 'tava fazendo. A gente ia fazer uma brincadeira, por exemplo, a gente ia brincar de pé na lata e ia saber como ele foi trazido pra cá. Então, a gente conhecia até a história geral.

Junto com o aprender a fazer, aparecem duas outras características do Sol que, para eles, valem ser mencionadas: buscar a origem de algum conhecimento, o que permite o aguçamento da curiosidade e o re-conhecimento de si na história e a forma lúdica de ensinar e aprender. Sobre esse último ponto, dizem:

Rubens: (...) É uma forma assim, de chegar, sentar, fazer reuniões, de falar sobre aquilo, de trazer palestrantes. Bom, hoje, até as escolas fazem assim mas, antigamente, não fazia; o Projeto já fazia isso, falava sobre todas as áreas, não importava se era... as escolas antes tinha isso: falava de sexo a partir da 5ª série,

com os adolescentes... o Projeto não (fazia assim), 'tava reunida a galera toda, como você falou (antes), com mistura de idades, e falava, esclarecia. Tinha muita gente que tinha dúvida e esclarecia, com o palestrante, falava sobre droga. O mais legal era aquela coisa, a Teca fazia muito isso, a Aidê, a Luiza (educadoras), se organizavam e faziam isso, por exemplo, vinha um palestrante (falar) sobre determinado assunto, falava e depois a gente fazia um trabalho sobre aquilo, como teatro, não ficava só na palestra. Por outro lado também, de...

Ronaldo: Na prática, né.

Rubens: Na prática, colocava na prática, de alguma forma, com uma brincadeira, de uma forma que não fosse chata de aprender, era uma forma gostosa de aprender; porque você aprendia brincando, não era como na escola que você tinha que aprender e pronto. Sem contar que, muitas vezes, o professor não está preparado para chegar e colocar na cabeça do aluno que ele precisa... ele é uma criança e não entende...

E filosofando, continua,

Rubens: Eu já parei pra pensar, discutir, que a pessoa devia começar a aprender depois de uma certa idade, quando podia parar pra pensar e entender o que está acontecendo, porque muitas vezes a criança não entende. Eu entendo coisas hoje, é claro, que quando eu era criança e me falavam eu não entendia, porque não sabiam colocar.

A aproximação que fazem do Sol com a escola aparece quando usam, indistintamente, para um e para o outro, os termos “aula” e “professor”. O distanciamento acontece quando narram as vivências e experiências diversas que ocorrem em um e em outro. Embora estejam fazendo o contraponto o tempo todo em suas narrativas, ele é verbalizado e explicitado em determinados momentos. Por exemplo,

Rubens: (...) No Projeto, eu acho que passa uma instrução pro frequentador, que o pai não passa, muitas vezes até por dificuldade de falar ou muitas vezes muitos pais que não têm muito estudo, uma instrução para poder passar para os filhos isso daí, e a escola também não passa, não passa da forma que o Projeto passa.

(...)

Ronaldo: Desfile de 7 de Setembro, tinha a escola e o Projeto que desfilava. A maioria dos frequentadores do Projeto, frequentava a escola também, só que preferiam desfilarem pelo Projeto que era um lugar mais animado, solto, a gente escolhia a fantasia... não sei, nossa!!

Rubens: Era uma coisa assim, que na escola, por exemplo, era o pessoal com praticamente aquele mesmo tipo de roupa, que era calça azul, naquele tempo, camisa branca da escola e a fanfarra que diferenciava, né. O Projeto não, a gente tinha várias alas, vários blocos, tinha um pessoal que desfilava capoeira...

(...)

Rubens: (...) a gente tem aquela coisa mesmo da convivência, de você aprender a viver em comunidade, em sociedade, entendeu? Ali no Projeto tem isso, estamos vivendo, convivendo constantemente em sociedade. Na escola não tem muito isso. Na escola tem aquela coisa de “panela”, tem a “panelinha”, é fulana com fulana, fulano com fulano e “boa”, entendeu? E mexeu é briga, não tem essa. E se você se meter no meio, é pior, é diretoria na certa. Tanto que em escola, até fui bom aluno, até tive boas notas, mas a disciplina era zero, praticamente. No Projeto não tinha isso. Tanto a Luiza e outros professores podem comprovar depois. A gente, no Projeto, não tinha tempo ruim.

(...)

Rubens: (...) tinha essa coisa de entrar lá e quando começava a conviver num meio legal, apesar de no começo dar trabalho, no começo às vezes a criança tinha problemas em casa... (pausa)... depois, com o tempo, ia mudando, até

porque as pessoas se preocupavam com o problema, chegavam e perguntavam o que ‘tava acontecendo. Coisa que, muitas vezes, o professor não faz na escola, o professor, alguma vez os professores fazem isso mas, lá (no Projeto) não; chegava de casa com algum problema e, às vezes, até a gente que era uma pessoa super alegre e chegava lá e ‘tava meio assim “pra baixo”, às vezes tinha aquela coisa assim, aquela sensibilidade de (falar): “puxa, você não ‘tá legal hoje, o que ‘tá acontecendo? Hoje “rolou” um problema com o Rubens, “rolou” um problema com o Ronaldo, aí um abraçava prum lado, qualquer criança, abraçava aquela ali e ficava ali o dia inteiro, monitorando, conversando, (pedindo): “fica aqui hoje”, “vai até a diretoria dar um recado”, (onde) a gente ficava brincando com a Eliana (diretora), ficava escrevendo, ‘cê lembra (para o Ronaldo), ficava tal ou mudava de atividade. Quer dizer, tinha “jogo de cintura”...

Ronaldo: Até na cozinha, lembra?

Rubens: Na cozinha (concordando).

Ronaldo: A gente ia ajudar as cozinheiras

Rubens: (a professora falava) “vai fazer alguma coisa”, (e ele) “hoje não vai dar, hoje não ‘tou bem, ‘tou meio doente” (e a professora dizia) “tá sossegado, então você vai fazer atividade nenhuma”... Então, é aquela coisa, já tinha uma possibilidade. A criança, gostando daquilo, com o tempo, ia pegando (o modo de funcionamento) com o tempo. É super importante.

Dessas falas anteriores, podem ser apreendidas duas outras qualidades do Sol. Ele complementa o trabalho da escola e, também, da família, ou pelo menos, dos pais. E a postura flexível, sensível e afetiva dos/as educadores/as para lidarem como os problemas e situações difíceis facilita a resolução desses.

Rubens: Então, de tudo o que a gente aprendeu no Projeto, lembrando da forma como as professoras tratavam a gente, a afeição, entendeu? A gente... eu tive vários amigos também que trabalhavam na mesma área de capoeira e não têm a mesma paciência que eu tenho com criança, tanto que era aula com criança em

Minas Gerais, trabalhava eu e mais dois amigos, inclusive eu era professor e mestre em capoeira, e as crianças ia comigo. Eu sempre tive paciência (inaudível), então (isso) eu tirei de lá porque os outros amigos não têm essa característica. A única coisa que muda ali é o Projeto, que a gente tinha frequentado e eles não.

Ronaldo: Lembra a Luiza quando começou no Projeto, a professora Luiza? Ela devia ter uns 20, 21 anos e ela não tinha paciência com criança, apesar dela estar lá, ela não tinha paciência. Nossa Senhora!! Era difícil ela se dar com alguém. Com o passar do tempo, ela foi ficando mais calma, conhecendo... Nossa! Hoje...

Rubens: É aquela coisa diferente do trabalho, como eu ‘tava comentando, ia aprendendo com o tempo, com suas crianças, com suas atividades, ia conhecendo a cabeça de cada um, tinha aquela coisa de cada um ter um problema, cada um ser de um jeito, cada um agir de uma forma em certas situações, aqueles que ajudam no trabalho, os que dão o maior problema...

E, após relatar a percepção que tinham do comportamento dos adultos-educadores e seu processo de mudança no dia-a-dia do trabalho e no contato com as crianças, novamente, filosofando ele continua dizendo:

Rubens: (...) Na escola, se “rola” isso (agressão) ou em certas outras atividades, como assim numa academia de capoeira mesmo, na capoeira, por exemplo, não “rola” muito isso, se fosse num kung-fu, num outro tipo de disciplina, se você briga ou se você “pisa na bola” vamos supor, você é suspenso. Eu acho que isso também não é legal. Depende da forma com é usada, não é legal porque afasta as pessoas daquilo. Dependendo de como aconteceu, a pessoa não volta mais naquilo, então, quer dizer, você tirou a chance dela de, vamos supor, se ela continuasse, apesar do que aconteceu, (que) viesse, (que) se conversasse, tentasse ficar mais um pouco, tivesse um pouco mais de paciência, ela ia se “ligar”, e com o tempo, aprendendo, lapidando essa pessoa ela ia ser um bom esportista, ela ia

‘tar ali mas, não, por causa de uma “mancada” que ela deu, uma “pisada na bola”, elas tiraram a pessoa, a pessoa sai dali, nunca mais faz nada, não consegue nunca mais fazer nada, “injuria”, estressa porque a experiência não foi legal e dali parte pra outro tipo de caminho. Você perdeu a pessoa ali. Você perdeu a pessoa ali (repete).

Sábias palavras. O Sol contribuiu para formar um rapaz sensato, esclarecido, sensível, perspicaz. Auxiliou na formação de um novo educador.

No entendimento desse rapaz o benefício do trabalho do Sol era tanto no sentido da prevenção como no de recuperação. Nas suas palavras, *“ali não tinha essa coisa de uma laranja podre estragar a outra, ali não. Ali, a laranja podre entrava e melhorava, ou melhorava ou não ficava”*. O Ronaldo, concordando com o amigo, acrescenta: *“aí, vai acostumando, vai crescendo com outra cabeça”*.

O Sol aparece como um marco divisor na vida dos frequentadores. Antes de frequentar o Sol ou no início da frequência *“você ia de um jeito, não conhecia nada, não sabia nada, era estúpido, era moleque, agia de certa forma em casa, na rua”*. Depois que o Sol passa a fazer parte da vida, *“(se) chegasse lá, não era daquele jeito, ‘cê não podia ser agressor, aí, com o tempo, frequentando ali, vendo as outras crianças, professores, como é que agiam, era livre, não tinha aquele negócio de ‘pegar no pé’; na cabeça dele (inaudível) se é assim, vamo manter assim”* (Ronaldo).

Na opinião do Rubens, o Sol acerta porque

“se a gente andasse na rua com uma pessoa que tem, relativamente, umas idéias erradas, a gente ia ter idéias assim também, (já que) ‘cê tá convivendo com aquilo. Então, no Projeto, ‘cê tinha, assim, uma base, um núcleo ali de pessoas legais. Então, a pessoa entrava errada, ela entrava numa errada... (...) as pessoas que achavam legal, que adquiriam a essência da coisa, ficavam. Até, com

o tempo, (se) a pessoa via, ia vendo que não ‘tava legal pra ela, saía, voltava, depois saía e voltava de novo”.

“AÍ, VOCÊ VAI SE ACOSTUMANDO, VAI CRESCENDO COM OUTRA CABEÇA”

Na impressão desses rapazes e buscando algumas hipóteses que expliquem os motivos que contribuíram para que não escolhessem o caminho das drogas e da marginalidade, o Sol assume fundamental.

Rubens: (...) A gente tem amigos que já estão falecidos, que se envolveram no mundo das drogas, no caminho do roubo, totalmente errado. Inclusive, até pessoas que começaram a ir lá e depois pararam.

Ronaldo: Que frequentaram o Projeto.

Rubens: Frequentaram mas pararam, saiu fora sei lá porquê. E enquanto a gente ‘tava lá no Projeto, entretido com atividades, com coisas sadias, ele não estava, eles estavam aprendendo outras coisas.

Pesquisadora: Eles não frequentavam o Sol?

Rubens: Não frequentavam; a maioria desses não frequentava. A gente era amigo, a gente cresceu junto, era do mesmo bairro, era a molecada, cresceu junto, aí, no meio do caminho, a gente foi vendo que não era (inaudível). Porque a gente, às vezes, se encontrava à noite, naquele período que não tinha nada pra fazer, de final de semana¹¹, e eles eram (inaudível). Enquanto a gente ‘tava falando de atividades: “olha isso que a gente fez, que legal, na marcenaria”, era um caminhãozinho, fazia aquelas coisas que ensinavam a fazer...

¹¹ No ano de 1998, a equipe pedagógica do Projeto Sol e a Secretaria de Educação conseguiram “enxergar” esse tempo vazio e esse anseio da população jovem e adulta por um tempo ocupado e concretizaram o Programa Noite Viva (que será melhor apresentado em outro momento deste trabalho).

Ronaldo: (interrompendo e complementando) fazia (carrinho de) rolimã, patinete...

Rubens: “No final de semana a gente vai pra Unicamp, num encontro de capoeira que a Teca vai levar”, enquanto a gente ‘tava falando disso, eles ‘tavam...

Ronaldo: (interrompendo e complementando) (a gente ia) no Parque Ecológico, Americana, São Paulo, ia pra museu...

Rubens: Enquanto a gente ‘tava falando desse tipo de assunto, eles ‘tavam falando de outra coisa, de droga, de roubar. A gente ‘tava ali porque era amigo, cresceu junto mas, foi separando porque pra eles a gente era... bobo. E pra gente, a gente via de uma forma errada o que eles estavam fazendo porque a gente era instruído. A gente tinha instrução.

Eles lamentam os que não souberam aproveitar a oportunidade que tiveram.

Rubens: (...) Hoje eu vejo dessa forma, olhando pra trás eu páro e penso: quanta coisa que eu sei hoje, quanta coisa que eu passei hoje, que eu fiz, eu aprendi tudo lá. Então, é uma importância muito grande. Só que muita gente não vê dessa forma. Muita gente, eu acho, que não captou tanto a experiência do Projeto como (o fizeram) algumas pessoas. A gente captou de uma forma, outras pegaram de outra forma. Pra gente, foi bastante útil, pra outros não foi tanto ou, quer dizer, não assimilaram, até foi mas não assimilaram. De todas as pessoas que frequentaram, que são frequentadores, que ficaram um bom período, os que eu conheço, de todos eles ninguém está... assim, acho que todos trabalham, todos têm vida legal, são pessoas legais, com a cabeça boa. Quando a gente se encontra, a gente lembra da gente no Projeto, sempre fala (dele), é uma coisa que vai sempre ficar, sempre fica.

O espaço do Sol é lembrado como lugar favorável à convivência e ao estabelecimento de amizades que duram até hoje, tanto com os jovens quanto com os adultos-educadores/as que, muitas vezes, serão visitados no próprio Projeto Sol. O Sol concentra e aproxima as pessoas de diferentes bairros, mas próximos entre si.

Rubens: (...) E as amizades que a gente fez, as amizades que a gente tem de infância a maioria é de lá.

Pesquisadora: E essas pessoas são do bairro?

Rubens: Alguns são do bairro e até, antigamente, tinha uma rixa muito grande dos bairros, o Morro Alto ia no João Aranha e rolava briga, Pinheiros e João Aranha, Monte Alegre. O Projeto, de certa forma, uniu, criou um intercâmbio entre bairros. Porque o Projeto, quando começou, tinha só o do João Aranha, então, o pessoal praticamente todo ia pro João Aranha, depois fizeram o do Monte Alegre, depois fizeram o do Morumbi, depois, não... fizeram o do Morro Alto... era Monte Alegre, Morro Alto e Morumbi... daí, foi se dividindo mas criou um vínculo da gente que era (do) Morro Alto e ia pro João Aranha, conhecia o pessoal de lá¹²... Então, hoje, a rapaziada, acho que do pessoal que cresceu, (que) hoje (é) a juventude dominante nos bairros, quase todos passaram pelo Projeto. Mesmo os que ficaram um período pequeno de tempo, se conhecem, têm um conhecimento um do outro, então, foi importante pra isso também, (pra) essa coisa de juntar. E hoje em dia, você não vê mais isso, você vai num bairro e tem amigo, vai em outro e tem amigo, vai em outro e tem amigo...

(...)

Rubens: (...) A convivência no Projeto foi super importante pra muita gente. Na minha... eu “bato na tecla”, sou muito agradecido às professoras, tenho total consciência disso, que a melhor coisa que aconteceu pra mim, na minha vida, foi

¹² Havia visitas entre os núcleos. Um se preparava para receber a visita de um outro. Acontecia uma apresentação de um para outro (usando alguma linguagem artística). Na década de 90, foi criado o

lá, no Projeto; que a melhor experiência que eu tive até hoje, na minha infância, foi lá, de convivência. Porque tudo dali partiu todo o resto, tenho certeza, que dali partiu todo o resto.

(...)

Rubens: (...) Teve um tempo que mudou, mudaram bastante quantidade de gente dali, o pessoal, a galera, mudava bastante. Às vezes, o pessoal, como tinha dois períodos, uma galera ia pra tarde e outra ia pra de manhã, então, ‘tava sempre mudando, conhecendo gente nova. Então, essa coisa do conhecimento (de novas pessoas) foi muito bom; até hoje, pessoas que eu conheci lá, chegaram a me ajudar com emprego mesmo, ‘tava trabalhando em um lugar, chegava (e perguntava): “e aí, como é que tá?”, ou com outras coisas também, a ajudar como cheguei a ajudar pessoas que ‘tavam lá, que me conheceram lá. É muito legal essa relação.

Ao falar da experiência da convivência com o outro, menino ou menina, mais novo ou mais velho, adultos, fazem questão de relatar o caso de uma garota frequentadora, que tinha Síndrome de Down¹³ e do processo de entendimento e de aceitação, por parte deles, desse “outro” possuidor de uma deficiência. O reconhecimento da superação do preconceito e da discriminação inicial dá a eles a consciência da maturidade e da necessidade da sensibilidade no trato com o outro. O relato, transcrito a seguir na íntegra, transmite o teor emotivo que o permeou:

Pesquisadora: A parte afetiva, então, era muito forte.

Rubens: Exatamente. Era muito forte, muito forte, com certeza; com todo mundo, ainda. Não tinha aquela coisa da discriminação. Tinha aquela menina, Vanda,

Internúcleos, quando todos os núcleos mostravam para os demais o que estavam fazendo. Esses momentos eram sempre registrados de alguma forma (escrita, imagética, sonora etc).

¹³ O Projeto Sol assumiu um trabalho de integração e inclusão de crianças e jovens com deficiência com os demais nos trabalhos cotidianos. Antes da discussão sobre a inclusão ser colocada de maneira mais intensa e mais ampla para as áreas da educação, o Projeto Sol já tinha essa prática pois procurava aceitar como frequentador o número máximo de interessados.

que é importante citar, que ela era deficiente... era deficiente... era Síndrome de Down, né? (pede confirmação para o Ronaldo).

Ronaldo. É. Síndrome de Down.

Rubens: Então, ela tinha dificuldades com certas coisas, com certas atividades, na hora de comer, ela fazia a maior bagunça. Na hora de comer, criança... então, o pessoal tinha muito preconceito. O fato dela ser negra, também. Ela era negra. Tinha, havia um preconceito, a gente 'tava ali no meio, a gente via que tinha.

Ronaldo: Você vê a cabeça nossa, minha e dele. Praticamente foi você, né? (para o Rubens).

Rubens: É.

Ronaldo: Todo mundo... ela sentava... nossa! Eu tinha uma dó, partia meu coração... Na hora do almoço, todo mundo reunia a sua galera na mesa de quatro, sentava os quatro ali e ela sempre ficava...

Rubens: (complementando) sozinha.

Ronaldo: Sozinha, comendo. Mas, há um certo tempo, a gente também tinha aquele preconceito...

Rubens: É lógico...

Ronaldo: Mas, depois, a consciência vai pesando um pouco...

Rubens: (interrompendo) E as conversas também, principalmente essa parte da conversa, que eu 'tava falando...

Ronaldo: É.

Rubens: A conversa que a Teca, que o pessoal tinha, todo professor...

Ronaldo: (interrompendo e fala justaposta) cresceu (a garota) no Projeto.

Rubens: ... Vinha e falava, batia na mesma tecla dessas coisas de preconceitos, que a gente tinha que entender, a gente tinha que... e brigava até, né? (para o Ronaldo), de certo modo, brigava, xingava e tal e, então, a gente, com o tempo vai adquirindo, de tanto insistir, insistir, vai adquirindo, essa coisa, a consciência.

Ronaldo: De cada um se aproximar dela.

Rubens: Pega essa consciência de, tipo, “por que não”? Se aproximamo dela e começava a chamar ela pra sentar com a gente, almoçava com a gente...

Ronaldo: Almoçava com a gente, apesar de ser toda desengonçada, de fazer aquela bagunça e...

Rubens: Era o maior sarro...

Ronaldo: Ela babava, sabe, era um negócio chato, nojento mas, bom, “nóis não tem preconceito”, pelo menos vamo mostrar (isso) pros professores. Aí, todo mundo (pensava), pô, porque eles ‘tão lá e não mata eles, não faz nada, não fica doente, por que a gente não pode chegar também? Então, num certo tempo, ela mal sentava (e a gente falava) “Vanda, senta aqui comigo, senta aqui comigo”.

Rubens: Foi passando um tempo até que a Teca mesmo colocou que, não sei se foi a Teca ou quem que foi, acho que foi a Luiza, que a Vanda ia sentar um dia com cada um, não foi? (pro amigo). Aí, o pessoal ficou tudo doido, teve briga. Eu lembro que naquele tempo, aquela liberdade mesmo de criança, de molecada, principalmente... nossa! O pessoal nem comia, levantava da mesa, brigava, batia o pé, até ia embora mas não ia comer. E hoje eu vejo que a gente ‘tava...

Ronaldo: (interrompendo) E hoje, onde ela me encontra ela fala: “oi, Ronaldo”

Rubens: Ela conhece...

Ronaldo: Eu posso estar onde for, (ela) pode estar com a mãe dela, ela larga da mãe dela e fala: “oi, Ronaldo”. Nossa! Cara! Eu me orgulho (fala entusiasmado

e sorrindo). Eu agradeço da conversa que a gente teve. Nossa! (Foi) super legal. Eu falo pra minha mãe, pra minha noiva, pra minha filha... (É) “super dez” ser humilde com as pessoas e não desfazer delas. E (isso) eu aprendi no Projeto, nas conversas com os professores.

Hoje eles sentem o preconceito dos outros para com eles, pois a proximidade do contato físico e a amizade entre pessoas do mesmo sexo ainda é, para alguns, motivo de provocação, ridicularização e discriminação.

Rubens: (...) Porque a gente cresceu numa turma de amigos, de infância, criança que cresceu junto com o outro, mais perto, morava no bairro, no quarteirão, ficava mais apegado. Era eu, o Ronaldo, meu irmão, meu primo, outros amigos. Então, a gente vê que os outros amigos, por exemplo, não têm uma cabeça igual, eles são mais preconceituosos com certas coisas, vêem certas coisas com preconceito, a própria convivência, sabe? Qualquer coisa e eles vêm (falando) “ah, isso é coisa de bicha, é coisa de marica, coisa de não sei o quê” (imita com voz satirizada) e, às vezes, eles têm mais problema que a gente; é, às vezes, (são) menos homem do que a gente, se for ver. A gente não tem preconceito nenhum. Brincando, às vezes com amigo a gente se abraça, “tira onda”, conversa, ‘tá ali sempre, um ajuda o outro, se preocupa um com o outro.

Depois de passarem uma parte da infância nesse lugar tão “supervalorizado” por eles mesmos, chega o momento de deixá-lo ou por terem completado 15 anos ou por necessidade de trabalho e impossibilidade de conciliar ambos ou, ainda, pela escola. Quando contam sobre isso, falam de forma bastante emocionada mas, o sentimento que aparece é o de pesar e não o de felicidade, que percorreram o relato até então. Diz o Rubens: “(o Projeto Sol) é alguma coisa que, de certa forma, cativou, (e o fez) de uma certa forma que a gente ficou lá, por um bom tempo... a gente ficou triste quando saiu”. Esse é o “segredo” de um satisfatório trabalho realizado e de um, igualmente, satisfatório relacionamento mantido: ser atraente e atrativo, saber como fazer o “convite”, ser bom

“anfitrião” de modo a cativar os “convidados” para que permaneçam por vontade, para que se deixem ficar por “querença”, como diz o poeta Manoel de Barros.

Consta do dicionário Aurélio sobre o termo “cativar”: atrair, ganhar a simpatia, a estima de, seduzir, prender, apaixonar-se, enamorar-se. Sentidos que podem ser encontrados na fala desse rapaz.

A simpatia dos “de fora” era conquistada quando expunham-se os trabalhos realizados para a comunidade e outros membros da família, quando o Sol abria-se para outros públicos em ocasiões mais sistematizadas.

Ronaldo: Mas o sucesso mesmo do Projeto Sol foi crescendo e dando nome (a partir) das festas que a gente fazia.

Rubens: Também (disso).

Ronaldo: Festa Junina, aí a gente levava os familiares. Eu levava meu primo que nunca foi, levava minha tia, ela via as festa que a gente fazia, aí meu primo ficava interessado e minha tia via (e falava) “nossa! Eles fizeram isso!?”, as brincadeiras, os artesanatos que a gente fazia, fazia uns bonecos de argila, fazia tudo, tudo era feito pela gente, não tinha nada comprado, tudo o que você imaginasse, os brindes da festa, era tudo a gente que fazia, de madeira, de argila, fazia tapete, artesanato... minha tia via ou a amiga da minha tia via e achava interessante (e pensava) “olha o que eles fazem, eu tenho meu sobrinho, meu primo que não faz nada; vou colocar ele no Projeto e ver se ele faz alguma coisa também”. O sucesso do Projeto, então, começou assim e daí vai, um outro amigo traz um para conhecer, gosta... e o sucesso do Sol foi isso aí.

E, aproveitando o “gancho” da Festa Junina, reclamam uma maior divulgação do que é feito, atualmente, no Sol e relatam a lembrança de uma situação vivida na época, bastante interessante e engraçada.

Ronaldo: Uma coisa que eu lembro que era da nossa época (e) que eu não ‘tô vendo mais é quando tem festa no Projeto Sol. (Antes) divulgava as festas, os eventos que ia ter no Projeto Sol, (por)que hoje você não vê mais.

Rubens: Festa Junina...

Ronaldo: Cartazes (por exemplo), a gente pregava cartazes nos pontos de ônibus. Hoje, depois, não vi mais festa no Projeto... (surpreso).

Rubens: (...) Lembro de uma vez que a gente criou uma Noite do Terror, lembra? Tinha a sala do Terror lá...

Ronaldo: Lembro.

Rubens: Tudo feito pela gente. Tudo que fazia lá, era a gente que fazia, os professores ensinavam, ajudava.

Ronaldo: Calendário, a gente fazia.

Rubens: E a gente fazia. A gente reunia as idéias, os professores, as idéias da gente também, juntava tudo, quer dizer, era uma coisa assim de... pô...o Projeto levava a imaginação da gente lá em cima, então a gente imaginava um monte de coisa, entendeu? Isso aí é que era legal (risos de ambos).

Ronaldo: Um “mico” que eu paguei, que eu lembro, do Projeto, fizemo... teve uma festa lá, uma Festa Junina, e teve uma parte do circo, colocaram eu de mágico (risos de ambos).

Rubens: Aí é que ‘tá, a gente aprendia isso...

Ronaldo: Mágica, truque, entendeu? (risos). Acho que foi a Teca, realmente foi a Teca (que) arrumou uma galinha e tinha que hipnotizar a galinha (risos). Nos ensaios, tudo bem, eu hipnotizava a galinha; chegou no dia da apresentação, à noite (risos)... aquele barulho... tinha que ter silêncio, pedi pra turma ficar em silêncio, eu me vesti de mágico, aquela “panca” toda de mágico (risos).

Rubens: Ai, Meu Deus do céu...

Ronaldo: Coloquei a galinha lá e comecei... (risos)

Rubens: Ai, que saudade disso daí. 'Tá gravado isso daí (os dois falam ao mesmo tempo).

Ronaldo: (risos) Comecei a “zoar” e nada da galinha ficar hipnotizada (risos)... a turma fez barulho e a galinha saiu correndo (risos).

Rubens: E saí atrás da galinha...

Ronaldo: O maior “mico” que eu “paguei” (risos).

Rubens: Esse negócio de hipnotizar galinha, por exemplo, eu ganhei dinheiro com isso.

Ronaldo: (ainda rindo) Loucura.

Pesquisadora: Hipnotizando galinha?

Rubens: (risos de ambos) Sabe por quê? Numa aposta, não ganhei dinheiro assim com coisa assim, não, (foi) numa aposta que eu fiz com um amigo.

Ronaldo: (ainda rindo) Ele não sabia que podia hipnotizar uma galinha.

Rubens: A gente ‘tava na casa dele e tinha umas galinhas lá, eu falei: “eu sei hipnotizar galinha”, foi uma coisa que veio (à mente), ‘cê vê, foi uma coisa que veio de “mile” anos. Eu falei: “eu sei hipnotizar galinha” (risos do Ronaldo), e ele falou assim: “ah, duvido isso”. E nós apostamos acho que dez reais ainda, e daí, eu ganhei dele. Hipnotizei a galinha. A galinha ficou lá, paradinha um tempão.

Ronaldo: (interrompendo) A galinha ficou hipnotizada mas naquele dia (risos).

Rubens: (continuando) Aí, depois disso, eu aprendi... eu sabia um jeito, eu lembro que uma vez com um outro amigo, eu fiz, na Bahia, eu fiz e ele sabia dois

jeitos de hipnotizar também, aí, eu ensinei um pra ele e ele me ensinou dois, então, a gente trocou (rindo), hoje eu sei três jeitos de hipnotizar galinha (risos).

“A IMAGINAÇÃO DA GENTE (IA) LÁ EM CIMA. A GENTE IMAGINAVA UM MONTE DE COISA”

O tempo, de que tanto falam, é implacável com todos mas, pra quem fala de um lugar marcado na atualidade, com um olhar de jovem voltado para um passado, ainda recente, quando se era uma criança “feliz e não (se) sabia disso”, ele é intransigente e, em muitos casos, injusto. O tempo personalizado e suas várias e possíveis percepções teima por prevalecer em uma única possibilidade.

“No longo e estreito escritório da Speichergasse, na sala cheia de idéias práticas, o jovem funcionário de patentes ainda está esparramado na cadeira, a cabeça sobre a escrivaninha. Nos últimos meses, desde meados de abril, ele tem sonhado muitos sonhos sobre o tempo. Os sonhos se apoderaram de suas pesquisas. Os sonhos o esgotaram, o exauriram de tal forma que às vezes ele não sabe dizer se está acordado ou dormindo. Mas o sonhar terminou. Dentre muitas naturezas possíveis do tempo, imaginadas em igualmente muitas noites, uma parece se impor. Não que as outras sejam impossíveis. As outras talvez possam existir em outros mundos” (Lightman, 1993, p. 8).

O tempo, que é irreversível mas, que volta com o exercício e o trabalho da memória; que não volta repetindo o acontecido mas, mesclado pelas experiências do presente e recriado por novas interpretações e imaginação.

Rememorar o vivido quase sempre implica em reinterpretá-lo sob a óptica da nostalgia e, por esse motivo mesmo, de uma forma romantizada. Engrandecem-se os momentos felizes e os menos agradáveis são quase obscurecidos. Em casos mais particularizados, quando são recordados os momentos da infância, essa tônica prevalece,

acentuada pelo fato de se opor ou, pelo menos, se diferenciar do que costuma ser a vivência jovem ou adulta; o tempo do trabalho, da responsabilidade em relação a si mesmo e, em alguns casos, à família.

Pesquisadora: Por que você saiu de lá (do Sol) com 12 anos e não com 15?

Rubens: Ah, por causa que eu comecei a trabalhar e estudar. A gente... com 13 anos eu comecei a trabalhar.

Pesquisadora: O que você fazia?

Rubens: No caso, quando eu comecei a trabalhar, fui trabalhar no mercado.

Ronaldo: Foi nada. Você saiu, ó, foi (quando) eu já tinha 15 anos, eu acho que sou dois anos mais velho do que você, né, que eu fiquei ali no Projeto. Quando mudou pro Morro Alto, que construíram o Morro Alto, eu completei 15 anos e a gente não poderia mais frequentar, aí a galera, pra falar a verdade, começou a sair, e eu acho que você achou meio chato...

O Rubens discorda da interpretação dada pelo amigo e dá a sua versão:

Rubens: (interrompendo) Não foi não, porque eu já trabalhava, eu já trabalhava. (risos do Ronaldo). Eu comecei a trabalhar dali a... eu saí e vocês ficaram lá ainda. Não tem nada a ver. (Risos do Ronaldo). Tanto que, quer ver?, eu voltei no Morro Alto.

Ronaldo: No Projeto do Morro Alto eu frequentei um mês mais ou menos...

Rubens: Eu frequentei uma semana e depois comecei a trabalhar.

Ronaldo: Eu lembro que a (inaudível) falou “ó Ronaldo, você não vai poder ficar mais”. É, 15 anos. Eu até chorei (risos), viu... Aí, a gente teve que trabalhar... É só (até) 15 anos o Projeto, cara... tudo bem. Aí, paramo de ir. Aí, começou turma nova.

Rubens: Mas eu não. Não foi por causa disso (risos).

O Ronaldo insiste na versão que deu, mesmo com a não-confirmação do Rubens:

Ronaldo: Eu acho (que é).

Rubens: Não foi não. Eu saí porque...

Pesquisadora: (interrompendo) Ele quer que você fale que foi por causa dele...

Rubens: ... (deduzindo o que eu iria falar) por causa dele. Fazia falta mesmo. (risos). Porque mudou, realmente mudou. (...) Mas, o que aconteceu comigo foi isso, eu comecei a trabalhar mesmo. Eu comecei a trabalhar no Mercado Paulínia, com 12 anos, mais ou menos, com 12 pra 13 anos. Eu lembro que eu, ainda, depois que saí do mercado voltei a frequentar o Projeto (por) um tempo, uma semana, duas semanas. Depois eu comecei a trabalhar de novo, entendeu? Aí, foi quando eu fui pro Morro Alto de novo. Eu pensei em começar a frequentar de novo, só que aí comecei a trabalhar, não fiquei mais parado.

Os profissionais do Sol, mais especificamente os de maior autonomia de ação no campo administrativo e, portanto, trabalhando, diretamente, na Secretaria de Educação, procurando colocar em prática algo que já vinha de uma percepção dos educadores e diretores dos quatro núcleos do Projeto Sol, criaram um Programa denominado Noite Viva, para atender os jovens e os adultos da comunidade, no período noturno, ocupando as dependências físicas e os recursos humanos do Projeto Sol e incluindo novos educadores para trabalhar com oficinas artísticas.

Percebendo a queixa dos que precisavam deixar de ser frequentadores do Sol por motivos etários, aliada a uma intuição da necessidade de se oferecerem novas opções que fossem mais ao encontro dos interesses dos jovens que estavam saindo, procurou-se criar algo que seguisse os passos “certeiros” das práticas realizadas no Sol, nos períodos matutino e diurno, e que pudesse incorporar novas práticas advindas do campo da educação não-formal mais diretamente voltadas aos desejos, necessidades e interesses desse público de mais idade.

Rubens: (...) O Projeto Noite Viva acho que foi uma idéia assim até... é uma idéia, não é porque tem hoje que eu 'tô falando isso, é uma idéia que há muito tempo eu já pensei, pessoas já comentaram há muito tempo atrás, acho que já faz tempo que eles estão com essa idéia do Noite Viva. Porque é uma idéia que se via, pô, a estrutura do Projeto Sol, à noite não tinha atividade nenhuma, quantas vezes a gente pulava o muro pra jogar bola, lembra (para o Ronaldo)? Pra jogar bola, pra andar de skate, de patins lá dentro (por)que era um piso super legal, em boas condições. Pulava o muro, ia lá, ficava zoando o guarda (riso), ia lá, às vezes pedia pro guarda até a gente jogar bola e o guarda deixava, lembra?

Ronaldo: Lembro.

Rubens: Ele começou a deixar só que começou aquela coisa... só porque a gente começou a jogar bola ali, a galera não tinha o que fazer, ia lá. Aí, o guarda falou que ia começar a dar “rolo” porque tinha muita gente ali, um, dois, três até ia mas todo mundo não dá, aí “tesourou”. Então, a coisa ‘tava ali, se abria já ia dar alguma coisa. Depois vem o Projeto Noite Viva, maior idéia.

A fala do Rubens mostra que já havia uma demanda – de pessoas e de interesse - por parte da população, ao menos da juvenil, para programas desse tipo.

Conhecendo a realidade social brasileira e, mais especificamente, a realidade dos grupos sociais com os quais trabalham e preocupados em contribuir para uma nova formação desses sujeitos sociais, os profissionais do Sol junto com novos contratados, passaram a atuar no Programa Noite Viva, promovendo uma maior integração com a comunidade dos bairros próximos. Era essa a oportunidade que faltava para os ex-frequentadores recuperarem um pouco do que haviam vivenciado e experienciado quando eram crianças no Sol e para outras pessoas tomarem conhecimento e participarem do que estava ocorrendo ali. Para ambos os públicos, o Noite Viva serviria como mais uma experiência educativa, inovadora, original – e de vanguarda, vale dizer, nos tempos atuais - e mais enriquecedora que apenas a escolar.

Pesquisadora: Vocês voltaram ao Projeto Sol de alguma outra forma?

Rubens: Eu voltei algumas vezes pra visitar e eu andei indo lá pra pegar umas fitas desse tempo.

Ronaldo: Eu, pelo menos, depois que saí do Projeto não voltei mais.

Pesquisadora: Nem no Noite Viva?

Ronaldo: Ah, no Noite Viva eu frequento (os dois falam juntos), ali no Morro Alto. A gente faz capoeira, que ‘tá envolvido no Noite Viva, né, e tem outras atividades: percussão, dança¹⁴...

Rubens: Tem atividades diferentes. Então, eu acho assim também...

Ronaldo: (interrompendo) Mas já não é mais aquela mesma coisa que era no Projeto Sol, no Noite Viva...

Rubens: (interrompendo) (inaudível) é que a cabeça é diferente. Hoje, por exemplo, a gente sabe dar melhor valor ao que foi adquirido naquele tempo e olhando pra incentivar o pessoal a ir, “vamo lá, é legal”, a gente convida o pessoal, ‘tá indo bastante gente. Eu vejo que pessoas que frequentam o Noite Viva e que não frequentaram o Projeto, eles vão lá, frequentam, é uma experiência nova pra eles. Pra gente não, é uma coisa que a gente já viveu, de certa forma já viveu no Projeto. É diferente mas já viveu, as oficinas, o ambiente. Então, hoje,

¹⁴ As oficinas são oferecidas de acordo com o interesse do público e a viabilidade financeira da Prefeitura. Alguns contratos foram feitos com a iniciativa privada que depositavam, por tempo determinado, uma determinada quantia que favorecia a compra de materiais permanentes e de consumo e o pagamento de profissionais autônomos. O Programa Noite Viva recebeu um prêmio internacional, em dinheiro, da empresa Dupont (uma indústria química instalada na cidade de Paulínia) pela relevância do trabalho, o banco Banespa fez uma contribuição financeira durante 6 meses. Algumas oficinas oferecidas, não necessariamente as mesmas nos dois núcleos de funcionamento do Noite Viva, são: percussão, dança, música, rap, artesanato, capoeira (com presença de pessoas com deficiência), escultura, balé, computação, desenho etc. As oficinas não têm o intuito de serem um fim em si mesmas mas, de serem uma mediação para a convivência e a sociabilidade. Algumas das oficinas eram sugeridas pelo público frequentador e algumas delas eram ministradas por grupos da própria comunidade.

quando a gente vai lá, acho que aproveita melhor, a gente procura aproveitar mais.

Ronaldo: (complementando) o máximo.

Eles mesmos, os próprios atuais frequentadores, incumbem-se de divulgar o trabalho do Noite Viva. Pra eles, o que é bom merece ser estendido aos outros e ser mais e melhor conhecido.

Rubens: E (a gente) convida outras pessoas, a gente traz outras pessoas. Eu mesmo, quando entrei no Projeto, convidei bastante pessoas pra vim, depois que eu entrei. Eu entrei no Noite Viva e depois eu convidei você (fala para o Ronaldo) e convidei outro pessoal. Tem outras pessoas que ‘tão querendo entrar. Até, ainda tem um pouco de preconceito, (perguntam) “e como é que é lá?”, não conhecem como é que é, então, a gente vai e divulga, “é assim, é legal, não tem nada haver, o pessoal frequenta, tem adulto também, ‘rola’ atividade assim, assim, vamo lá”, e a pessoa se interessa.

No que, mais uma vez, esse Projeto acerta? O Rubens fornece os indícios. É o olhar de quem está, totalmente, mergulhado nesse universo. O olhar de quem fala “de dentro”, de quem beneficia-se com seus efeitos.

Rubens: (...) É uma coisa que eu acho, que, principalmente, pro pessoal mais de certa idade, jovens, adolescentes que não têm nada pra fazer naquele período, se ocuparem. Pô, quanta molecada ali que a gente conhece, que cresceu junto, que até é meio “perdidinha”, ficava ali, tinha sérios riscos, ficava nas esquinas. O Morro Alto ainda é um bairro que tem uma certa (má) fama, tem uma galera “pesada” lá, então, o pessoal ficava na esquina de bobeira, aparece o que não presta. ‘Cê fica de bobeira, aparece o que não presta, não adianta. Então, pô, abrindo das 7 horas (da noite) até às 9 horas (da noite), é um horário que você fica ali no Projeto, você se cansa, você faz atividade, vai pra casa, toma banho e descansa; aí, já livrou disso. Essa é uma idéia e outra são as atividades, se as

atividades têm assim, mais percussão, desenho, dança, que tem coisa mais assim...

Ronaldo: Arranja profissão, né?

Rubens: Adquire, adquiere. Quer dizer, o pessoal do "Erê Iaô" (grupo de percussão do Noite Viva), uma coisa que 'tá acontecendo, super técnica, a gente participa também, a gente sempre trocou idéia também, eu ia entrar pra fazer percussão, eu e mais umas meninas que dançam, a gente dança, a gente troca uma idéia de dançar. É aquela coisa, eles tocam e a gente dança. A gente 'tá ensaiando, fazendo algumas músicas já e eles 'tão fazendo apresentações e eles ganham, têm um cachê. Até o Zinho (coordenador dessa oficina e desse grupo) 'tava falando que eles 'tão com um projeto de abrir uma poupança e ir depositando pra rapaziada que toca. Mas não (pra) pegarem agora (a quantia depositada) porque eles são de menor mas, (pra) quando tiverem (maior) idade eles poderiam pegar aquele dinheiro. É uma super idéia.

Ocupar a cabeça, o tempo e, se possível, ser pré-profissionalizante ou instrumentalizador, de modo a permitir algumas outras aberturas de frentes de trabalho. Ocupar a cabeça aprendendo algo novo ou se aperfeiçoando. Ocupar o tempo, se divertindo e estabelecendo novos laços de sociabilidade.

Soares (2000), um sociólogo que estuda o assunto da violência, entrevistado nas Páginas Amarelas da Revista Veja, diz que é mais correto ver o Brasil como um país com bolsões de violência, com bairros mais violentos ou menos e que esses são lugares onde as relações sociais degradaram-se de tal forma que o crime triunfou e solidificou-se (p. 11). A existência de um lugar onde as pessoas vizinhas podem encontrar-se para conversar, paquerar, dançar, tocar, cantar etc, reveste-o de uma aura de agradabilidade e bem-estar e torna possível reconfigurar e ressignificar algumas relações pessoais. O espaço do Sol, nos seus projetos que acontecem de manhã, à tarde e à noite permite que isso possa acontecer e promove o espaço do encontro e da convivência.

Em um levantamento feito pela equipe da Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e publicado no jornal Folha de São Paulo¹⁵, aparece que essa cidade tem cinco grandes bairros de onde saem adolescentes (de 15 a 24 anos) infratores. São bairros do qual 20,7% dos moradores são internos da Febem e que possuem como característica principal a presença do crime de forma mais organizada que o próprio poder público. São eles: Cidade Adhemar, Jardim Ângela, Jabaquara (na zona sul), Sapopemba e Itaquera (na zona leste).

Esses bairros estão entre as regiões que lideram as estatísticas com índices de desemprego e de chefes de família com menos de 15 anos de estudo¹⁶.

Um dado novo que aparece incluído nesse levantamento faz menção a uma outra característica presente nesses locais: a inexistência de praças e áreas públicas de lazer. Isso quer dizer que, a falta de opções de divertimento e lazer acaba provocando a ida de muitos jovens para o crime.

Desemprego, baixo grau de escolaridade, frágil vínculo familiar, ausência de opções públicas, baratas e/ou gratuitas de lazer e cultura contribuem para o aumento do quadro de violência e criminalidade social.

Consta da reportagem, também, que

“se a pobreza fosse a única explicação, porém, todos os bairros periféricos seriam ‘fábricas’ de infratores, o que não ocorre. (...) Por enquanto, não há uma tese única que explique por que uma região produz mais (infratores) do que outras. Mas a maioria das teorias aponta para o crescimento desordenado da periferia, pobreza e falta de infra-estrutura”.

¹⁵ FOLHA DE SÃO PAULO, Mapa revela maiores “fábricas” de infratores, Caderno Cotidiano, 03/12/2000.

¹⁶ O resultado tabulado por região é o seguinte: Centro (4%), Oeste (5,9%), Norte (15,3%), Sul (31,7%), Leste (38,8%) e não-identificado (4,2%), conforme aparece divulgado no mesmo jornal.

Segundo Túlio Kahn, citado na reportagem e coordenador de pesquisas do Ilanud (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes), “*o trabalho social em uma região pobre pode influenciar positivamente os adolescentes. Já um grupo organizado de criminosos pode elevar as taxas de delinquência independentemente da pobreza*”.

As oportunidades de lazer têm sido escassas para os grupos de baixo poder aquisitivo. As que têm acontecido estão, justamente, presentes nos locais onde acontece algum trabalho social e educativo. Não são suficientes mas, têm sido eficientes no seu objetivo de atender e envolver sujeitos (de diferentes idades mas, particularmente, os jovens) e de engajá-los em atividades que são, ao mesmo tempo, culturais, sociais e educativas. O Projeto Sol e o Programa Noite Viva, de origem pública, abordados nesta pesquisa, são exemplos desse tipo de atuação e com histórico de sucesso na prática.

Presentindo esses benefícios a curto e longo prazo ou tendo plena consciência de seus efeitos, os rapazes entrevistados são enfáticos em reconhecer sua importância, em recomendá-los para as demais crianças, jovens e adultos e em desejar sua ampliação para outros bairros de Paulínia.

Rubens: (...) Lá (no Morro Alto) começou (o Noite Viva) devagarzinho, depois foi caminhando... hoje ‘tá lá, um projeto. Foi estendido agora pro Monte Alegre, à noite, que com certeza...

Ronaldo: (interrompendo) nos quatro núcleos vai ter...

Rubens: nos quatro núcleos, com certeza, e vai abrir em outros bairros, porque precisa expandir. É uma coisa super legal (fala com ênfase), super interessante. E acho que, principalmente essa coisa do Noite Viva, vai abrir a noite para o pessoal, vai valorizar mais tanto o Noite Viva como o Projeto de manhã. (Por)que é aquela coisa, se eu tenho um irmão, se eu tenho uma criança, pô, ‘taí

o Projeto, vai no Projeto, 'tá aprendendo coisa legal. Aí, (nós) somos pessoas que podemos falar isso, que podemos falar o que é, o que foi.

Pesquisadora: (para o Ronaldo) Você tem filho?

Ronaldo: Eu tenho. Minha filha 'tá garantido (sorrindo) já no Projeto (risos). É uma coisa legal. Eu quero mostrar pra ela o que eu vivi, o que eu passei no Projeto, ela vai passar e acho que ela vai gostar também.

Nesse mesmo sentido segue falando o Rubens, que pretende ter filho no futuro e oferecer a ele a possibilidade de ser frequentador do Sol e, desse modo, perpetuar a existência desse e de si na memória do outro. As experiências dele serão ressignificadas e recontextualizadas nas vivências do filho.

Rubens: (...) Hoje eu tenho tanta coisa pra passar pro meu filho... nossa! Muita coisa! Eu tenho loucura pra ter um filho, não tão já mas quando eu tiver, eu vou poder passar pra ele, ensinar; ele vai frequentar o Projeto e as experiências que ele vai 'tar aprendendo vão ser novas, não vão ser iguais às minhas. Eu vou (também) passar (pra ele) as minhas...

Ronaldo: E passar a experiência pro seu filho (do) que aprendeu no Projeto e ele vai aprender experiência nova no Projeto. Ela vai concluir, vai juntar aquilo lá que é novo e o que o pai..., vai juntar a dele e a do passado, do pai dele. É outra cabeça.

“É UMA COISA QUE VAI SEMPRE FICAR, SEMPRE FICA”

A valorização enfática que os depoentes fazem do Sol e a visão romantizada que constróem do mesmo os impedem de realizar uma análise mais crítica. Mesmo quando são diretamente inquiridos sobre o que acham que poderia haver de diferente no Sol ou o que poderia ser melhorado, não fazem reclamações e nem maiores pedidos, apenas sugerem maior divulgação do trabalho desenvolvido lá e solicitam mais convites para

participarem dos eventos. Entretanto, o que escolhem para contar é altamente ilustrador do que funciona na prática com as crianças e jovens, pois mapeia um universo amplo de acertos no trabalho desenvolvido no Sol e no Noite Viva e seus efeitos sentidos tanto a curto quanto a longo prazo.

Do mesmo modo que os entrevistados ex-frequentadores do Projeto Sol Monte Alegre, eles elegem algumas pessoas em particular como referências positivas. São adultos-educadores/as importantes e referências na vida deles pelo valor afetivo que souberam estabelecer e manter até hoje. Naquele caso, a educadora mais lembrada e mencionada é a Nilza. Neste caso, as educadoras mais citadas são, respectivamente, Teca, Luiza, Aidê e Fábio¹⁷.

Mesmo re-afirmando que, para esta pesquisa, importam menos as marcas que determinados/as educadores/as imprimiram no trabalho e mais as características que permeiam um trabalho no campo da educação não-formal, é impossível negar a influência positiva destes na memória desses sujeitos. Na verdade, como em todo trabalho educacional, a viabilidade e a credibilidade dele é dada pela atuação de cada educador em particular. São eles que constroem “a cara” do projeto em curso mas, não só. Há também a contribuição de outros atores envolvidos diretamente nele: as crianças, os jovens e os adultos. É pela contribuição de todos e pelo compartilhar de suas histórias que o trabalho ganha significado, consistência, personaliza-se e acontece.

O Sol transforma-se em um lugar de “descoberta”, de desvelamento de outros referenciais e repertórios sociais e culturais; de outras formas de vivenciar, conhecer e tomar contato consigo mesmo, com o outro e com o que é produzido no âmbito da cultura popular em diálogo com as produções ditas eruditas.

É pelo Sol que têm acesso a conteúdos que não estão tão presentes no seu dia-a-dia e que ganham significado pelo reconhecimento e atribuição de um determinado valor

¹⁷ Esses/as educadores/as são os que permaneceram por mais tempo nessa função, trabalhando em um mesmo núcleo e em um mesmo período, matutino ou vespertino.

de cunho simbólico. É por esse caminho que procuram aumentar seu capital cultural, segundo o pensamento de Bourdieu.

Rubens: (...) Tênis de mesa, a gente aprendeu a jogar lá (no Projeto), teve até campeonato, troféu, que eu ganhei. Depois disso, nossa! Eu me apaixonei por tênis de mesa. Teve um campeonato aqui em Paulínia e eu ganhei, participei no (campeonato) regional jogando tênis de mesa. E a gente aprendeu lá. Tem até hoje uma raquete profissional, de vez em quando eu jogo no Noite Viva.

O Sol é um lugar de iniciação. Para esses rapazes do Projeto Sol João Aranha, foi o que propiciou o conhecimento inicial das músicas do Raul Seixas, das regras e do jogo do tênis de mesa, dos truques de mágica, das produções artísticas de museus, do campus da Universidade etc. Para os rapazes e moças do Projeto Sol Monte Alegre, foi o Sol que proporcionou a ida aos museus, a primeira visão de um quadro de Van Gogh, a experiência do teatro, a audição de músicas de Caetano Veloso, Milton Nascimento, Pena Branca e Xavantinho etc.

Não citam a escola desempenhando esse papel. Talvez possa-se inferir que a escola está sendo uma instituição muito mais informativa e o Sol muito mais formativo. Isso não implica dizer que não valorizam a escola; entretanto, quando a citam é para compará-la com essa outra experiência educativa que tiveram e para reconhecer e certificar que necessitam aumentar seus níveis de escolaridade com o fim de obterem melhores condições de emprego e remuneração.

Rubens: Eu concluí o primeiro grau e deixei os estudos porque comecei a viajar demais e a trabalhar demais também, quer dizer, eu optei. Eu fui trabalhar com capoeira e acabou atrapalhando, de certa forma, por causa das viagens. Não que atrapalhe (os estudos), não atrapalha (é enfático). Aí, eu deixei de estudar mas não deixei totalmente... eu estava estudando outras coisas, nunca deixei... sempre estava fazendo alguns cursos, outras coisas, sempre me mantendo direcionado. E agora eu estou voltando a estudar porque eu tenho aquela coisa

(de) que é muito importante, eu sempre senti falta do estudo, porque eu sempre fui incentivado por causa do Projeto, sempre tive noção do que faria falta. Muita criança não tem noção, acha que estudar é uma chatice e que não vai fazer falta nenhuma, não tem noção de quanto vai fazer falta. Hoje a gente vê isso. Hoje eu 'tô com uma idéia que pesa a falta de estudo, e eu pretendo (fala empolgado), como sempre eu aprendi isso no Projeto, via os professores e (pensava) “eu quero trabalhar no Projeto”...

(...)

Rubens: (...) Eu sempre pensei (que) quando crescesse, ia ser professor na área de Educação Física para dar aula de capoeira, dar aula de tal e, até, uma vez a Teca levou a gente na Unicamp, nossa!! Fiquei encantando com aquilo. (Pensei) “um dia eu vou estudar lá”...

(...)

Ronaldo: (...) Na parte do estudo eu sempre fui meio relaxado, saí do Projeto, continuei estudando, terminei o primeiro (colegial) também, aí, com dezessete, dezoito anos, fiz o alistamento. Alistei, servi o quartel, aí não tinha como estudar. Tinha treinamento, tudo, aí, ia pro quartel. Às quatro horas da manhã eu saía de casa, ia pro quartel, chegava lá aquele “ralo”, cansado, cansado, vinha, tomava um banho, cinco e meia, sete horas ia pra escola... nossa! O corpo já não agüentava mais. Á noite, então, meu Deus do céu! Aí, falei: “prefiro faltar da escola e só ‘tá no quartel. Aí, fiquei um ano e três meses no quartel, parei de estudar porque não tinha condições mesmo, saí do quartel, quando tentei voltar pra escola, minha mente já ‘tava... sei lá... não ia mais, me dava sono. Aí, comecei a fazer telecurso que é no Morro Alto e... parei. ‘Tô tentando voltar agora que ele (o Rubens) veio e incentiva, vamo nós dois começar agora no supletivo e pretendo terminar também, forçado mas quero terminar.

Pesquisadora: E o que você quer fazer depois? Você é professor de capoeira?

Ronaldo: Não. Pratico capoeira mas não cheguei nessa faixa de ser professor ainda.

Pesquisadora: Qual é o seu plano? Seu projeto de vida?

Ronaldo: Ah, o projeto de vida que eu tenho é o mesmo (que o) dele. É como a gente fala, nós somos idênticos, temos o mesmo sonho, gostamos das mesmas coisas, quero dar aula no Projeto também, viver com a criançada nova ali, passar o que aprendemos no Projeto pra turma nova que vai entrar. No caso, eu gosto de marcenaria (e) entendo até um pouco, até mesmo ajudar em aula de capoeira, na horta (que) é uma coisa que eu gosto muito. Aí, estudar, se aprofundar no assunto e passar... (riso).

Por essa última fala, nota-se a influência positiva que o Rubens exerce sobre o amigo. Aquele é modelo de inspiração e de motivação para o Ronaldo na escolha de caminhos para sua vida. É um exemplo, de certa forma, de rapaz bem sucedido em seu meio social.

As falas do Rubens e do Ronaldo, permitem confirmar o que foi afirmado anteriormente, quando das análises das falas dos primeiros entrevistados; que a experiência educativa do Sol, por ser nova, original, lúdica e significativa, fornece motivações para esses jovens voltarem à escola e buscarem maior certificação. Seguindo a mesma linha de pensamento mas deslocando o olhar para outro lugar, o Ronaldo sugere, em fala transcrita páginas atrás, que a frequência ao Sol conduz a frequência ao Noite Viva e que a frequência a este reforça ou cria o desejo e a demanda de novos públicos para o Projeto Sol. Ou seja, novas experiências educativas criam novas disposições para outras aprendizagens, em lugares alternativos e, também, nos tradicionais.

Esses jovens que puderam ser entrevistados, mostram que possuem novas categorias de percepção do mundo, principalmente ligadas aos aspectos educacionais, enquanto que para muitos, a escola ainda reitera-se e fixa-se como única referência desse tipo. Entretanto, suas falas refletem o viés escolar perpassando suas interpretações. E não poderia ser muito diferente disso, em virtude da escola ser uma instituição secular e que está presente em grande parte da vida das pessoas, desde os anos iniciais de vida, formando sensibilidades, conceitos e nominando práticas que se tornam emblemáticas.

Embora, por um lado, valorizem, positivamente, o Sol e quase o mitifiquem como responsável por proporcionar “a experiência” de suas vidas, esta, por outro lado, não foi suficientemente capaz de provocar neles a reinvenção de novas denominações para o ato de aprender que é realizado no âmbito do Sol, que sejam mais pertinentes ao tipo de educação não-formal desenvolvido lá – talvez por alguns profissionais ainda terem uma prática, por vezes, escolarizada.

Pode-se dizer, ainda, que a presença do Sol na vida deles, rompeu com um determinado andamento “naturalizado” de suas biografias, principalmente relacionado à vivência da educação institucionalizada, quase sempre resumida à vivência escolar. Entretanto, aquela mesma experiência não se mostrou suficientemente determinante para que continuassem, autonomamente, em busca de ampliação do capital cultural. Eles ficaram atados ao que o Sol lhes proporcionava durante aquele intervalo de tempo em que o freqüentaram. Foi como se adotassem uma “cultura de segunda mão”, como se aceitassem, por delegação, aqueles determinados repertórios culturais.

Poderiam ter desejado ir além nessa busca, partindo do que já conheceram através das “mãos” do Sol mas, mantiveram-se restritos aos conhecimentos adquiridos (não foram outras vezes a museus, nem à exposições em Campinas e São Paulo, a parques públicos etc) aos quais atribuíram grande valor.

Voltar a frequentar a escola pode ser visto tanto como busca de ampliação de capital cultural como busca de maior certificação que lhes permitirá melhor remuneração no trabalho.

O abandono da escola está presente na fala da grande maioria desses jovens entrevistados, por motivos de maternidade, de constituição de família, de trabalho, de alistamento militar, de descontentamento etc. A necessidade, mais do que o desejo por si só, do retorno aos estudos também aparece na fala de todos os entrevistados. Ao retomarem as experiências do Sol, mostram ter nova disposição para “tentar mais uma vez” a relação com a escola. E essa disposição pode ser vista como a possibilidade de refazerem, ressignificando, a experiência e o universo escolar e como uma nova integração com o universo dos adultos.

O rol de atividades desempenhadas e citadas por esses informantes (tanto os ex-frequentadores do Sol Monte Alegre como os do Sol João Aranha) compõe-se de trabalho como autônomo, como empregado e como voluntário, no mercado formal e informal: auxiliar de pedreiro, motorista de caminhão, cabeleireira, proprietário de esfiharia, esportista, serviço social na igreja, garçom, professor de capoeira.

Muitas dessas atividades são bastante efêmeras, transitórias e instáveis, por não possuírem regularidade. Diz Bourdieu (1979) que, “*na grande maioria dos casos, não é o trabalhador que escolhe seu trabalho, mas o trabalho que escolhe o trabalhador*” (p. 56). Há uma ênfase na busca do novo em um mercado de oportunidades profissionais muito restrito fora do trabalho legitimado pela carteira assinada.

Condicinando o nível de escolaridade com as possibilidades de trabalho, esse autor afirma:

“Ora, é coisa sabida que, quanto mais cedo se deixa de frequentar a escola, mais restrita é a variedade das escolhas. A cada um dos graus de instrução corresponde um grau determinado de liberdade. (...) Uma diferença ínfima de

nível, a que separa, por exemplo, um indivíduo que sabe ler de outro que sabe ler e escrever, determina uma diferença absolutamente desproporcionada das possibilidades de êxito social” (p. 56).

E o êxito social é fruto de uma situação objetiva em que pesa a presença ou ausência de qualificação profissional.

Nessa situação citada mais acima, algumas atividades poderiam ser entendidas como trabalho e, outras, poderiam ser melhor chamadas de ocupação, em virtude de sua baixa estabilidade. *“Esse é mesmo o único recurso daqueles que nada têm e a quem estão interditas todas as profissões, inclusive, por falta de engajamento, as profissões pesadas e unanimemente desprezadas...” (Bourdieu, 1979, p. 63).*

Não podendo encontrar trabalho, a ocupação tem a finalidade de salvaguardar o respeito a si próprio, em uma sociedade baseada nas relações econômicas capitalistas.

“Ao se estar na impossibilidade de encontrar um trabalho verdadeiro, tenta-se preencher o abismo entre as aspirações irrealizáveis e as possibilidades efetivas desempenhando um trabalho cuja função é duplamente simbólica, pelo fato que ela traz uma satisfação fictícia àquele que a realiza, ao mesmo tempo que lhe proporciona uma justificação perante os outros, aqueles que a pessoa tem a cargo e aqueles a quem essa pessoa recorreu para subsistir” (Bourdieu, op. cit, p. 65).

De todos os entrevistados, apenas 3 têm a ambição de prolongar os estudos até o nível profissionalizante. Duas garotas (ex-frequentedoras do Sol Monte Alegre) mencionam o desejo de cursar faculdade “pública”, segundo suas falas, de Psicologia e Medicina. Ambas realizaram cursos técnicos – Secretariado e Química – , no 2º grau, o que lhes possibilita ter uma profissionalização, apesar de não a exercerem. Um dos rapazes (ex-frequentedor do Sol João Aranha) menciona o desejo de cursar faculdade de Educação Física. Para esses três, a esperança de ascensão social não lhes é interdita. Para

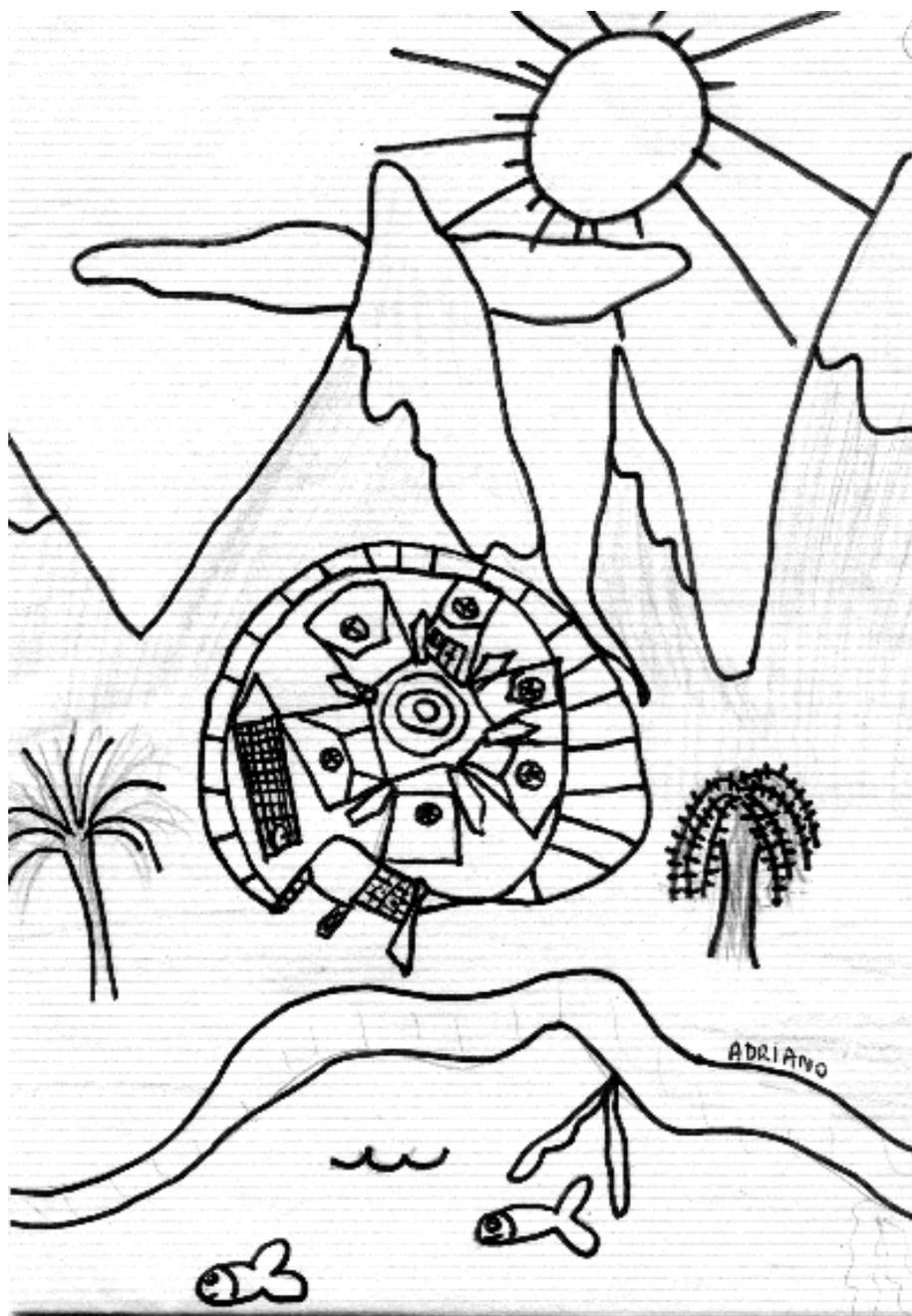
os outros, inexistente a própria idéia de esperança. *“Esse futuro é mais ou menos acessível segundo as condições materiais de existência e o estatuto social de cada indivíduo e, segundo o domínio da existência que se acha empenhado. (...) As aspirações tendem a se tornar mais realistas, mais estritamente medidas às possibilidades reais, à medida que estas últimas se elevam”* (Bourdieu, op. cit., p. 78).

Uns não se permitem sonhar. Estariam sendo realistas quanto ao seu futuro, realmente, acessível (em termos de possibilidades objetivas e subjetivas)?

Outros permitem-se ter esperança. Estariam planejando e desejando para si futuros possíveis? Ou estariam, na ausência de expectativas razoáveis (nos mesmos termos de possibilidades objetivas e subjetivas), planejando ou desejando o possível impossível?

Para Bourdieu (op. cit), *“na ausência (de consciência) de expectativas razoáveis, só restam o devaneio e a utopia. A distância entre as aspirações e a realidade tende para o infinito”* (p. 80).

Essas serão outras histórias a serem construídas e conhecidas.



PARTE 3:

CONTRATEMPO E SOBRESSALTOS: QUANDO O ETERNO SE ABRE

PARA O EFÊMERO DO TEMPO

PARTE 3:

CONTRATEMPO E SOBRESSALTO:

QUANDO O ETERNO SE ABRE PARA O EFÊMERO DO TEMPO PRESENTE

Meados de 2001. Ano de grandes mudanças que não se anunciavam. Tempo de redefinições, remanejamentos, re-orientações externas e internas. Momentos de crise que trouxeram à tona os conflitos e estimularam reelaborações internas. Rupturas que levaram embora o já enraizado e que abriram espaço para novas possibilidades. Tempo de reconstrução, de juntar os cacos e de procurar uni-los ou aproximá-los na tentativa de tecer sentidos e novos significados que possam vir a ser alavancas para novas buscas e novos projetos.

No decorrer do processo da pesquisa, uma situação atingiu-nos de surpresa. Apesar do sucesso e dos efeitos positivos que o Projeto Sol vinha conseguindo ao longo dos anos, bem como o Programa Noite Viva, a atual gestão administrativa da prefeitura da cidade de Paulínia (partido PMDB, 2001-2004), extinguiu-os, re-allocando seus funcionários para outras funções e lugares e deixando seu público freqüentador à mercê das intempéries que assolam o universo das ações políticas. Até esse exato momento, não foi oferecido nada parecido e não apareceram propostas novas para atender a essa população de crianças, jovens e adultos, que agora volta a passar grande parte de seu tempo em casa ou na rua.

O espaço do Sol continua lá, entretanto, ressignificado, reformado para atender a um público de educação infantil. Transforma-se em escola. O espaço circular, radial, solar, aberto, que foi pensado, planejado e construído com determinada finalidade agora será reocupado e terá nova função. Isso, a princípio, não é negativo. Entretanto, se pensarmos que a realidade da educação formal é, quase sempre, se aproveitar e se adequar ao que já existe e está disponível,

inclusive aos espaços arquitetônicos, isso mostra um descuido com a sua qualidade e real importância.

Paralelamente a isso, indica, mais uma vez, a dificuldade que a educação formal tem de repensar sua rigidez e procurar flexibilizar o seu funcionamento e estrutura convencionais, pois mesmo tomando assento na construção solar do Projeto, sua preocupação maior – depois de repintá-lo, mobiliá-lo e adaptá-lo para o tamanho das crianças e aos objetivos da educação formal – é, decididamente, soterrar a arena circular e central da edificação, transfigurando-a em jardim. Um jardim existe para ser olhado, apreciado; uma arena existe para ser ocupada, vivenciada.

Bachelard (s/data) fala sobre a poética dos espaços quando se propõe a interpretar os símbolos que os compõem, usando-se de pensamentos filosóficos e psicológicos que embasam seus devaneios. E, assim, ele se propõe a analisar o sótão, o porão, os cantos, a espiral, a concha etc.

O pintor e arquiteto vienense Hundertwasser, conhecido como “o pintor das cinco peles”, também utiliza o termo “a poética” quando fala sobre a aplicação da arte, seus efeitos e influências sobre o indivíduo, seu espaço habitável, seu meio social mais imediato e mais amplo. Ambos trabalham com imagens que se desdobram em conceitos.

Os pontos-chave do ideário filosófico de Hundertwasser são: a arte, a arquitetura e o ambiente que servem como o meio para o melhor viver dos seres humanos, a partir de suas cinco peles: a epiderme natural, o vestuário ou a roupa, a casa, o meio social e a identidade (a família, os amigos, a nação) e o meio global e a ecologia e a humanidade (a esfera planetária).

Ele apostava nos três pontos-chave como forma de interferir e influenciar as relações dos indivíduos nos espaços de convivência – no caso da terceira, quarta

e quinta peles -, acreditando, inclusive, na capacidade curativa que tais ambientes poderiam conter e potencializar.

Diz Restany (1999) acerca das pinturas e construções poéticas de Hundertwasser:

“... a especulação sobre o poder da arte tem a característica de uma aposta sobre a poética do espaço habitado. (...) É fácil encontrar na pintura de Hundertwasser imagens que prefiguram as estruturas e os pormenores das suas casas: alinhamentos irregulares de janelas, integração espacial de árvores, a mistura colorida e as linhas ondulantes dos seus planos urbanísticos, as cúpulas bulbosas e as colunadas barrocas” (p. 45).

Portanto, as cores, as curvas, os vãos, as abóbadas, a incidência de luzes e a projeção das sombras, os cheios e os vazios, suas presenças ou ausências, suas composições, as interações que proporcionam ou não, ajudam a constituir e a dar consistência à dimensão poética dos espaços.

No caso do Projeto Sol, as duas imagens mais marcantes e que se sobressaem agora são: a arena e o jardim, ou seja, a transformação daquela, nesta.

A imagem do jardim é muito boa e agradável mas, a da arena é muito mais significativa. No Projeto Sol ela sempre foi utilizada como ponto de encontro dos freqüentadores e como campo de reunião e discussão de idéias, desejos, interesses, necessidades, apresentação de notícias e novidades do dia-a-dia interno e externo ao espaço do Sol. Era o local dos debates coletivos e planejamentos das atividades diárias, antes dos grupos dirigirem-se às salas de atividade. Era onde aconteciam as apresentações artísticas, fruto do trabalho que era desenvolvido lá dentro e de espetáculos convidados. Era onde todos se encontravam, crianças, jovens e adultos. Era o picadeiro do circo, o palco do

teatro. Funcionava como a ágora grega, a praça na qual as assembléias do povo e o mercado aconteciam.

Para destruir a proposta era necessário atacá-la no seu âmago, no seu ponto mais vivo, no seu “coração”, justamente a arena. E foi ela o primeiro elemento a sofrer a descaracterização.

A imagem da ágora e seu significado permitem que se ressalte como hipótese – que será apenas lançada, sem maiores aprofundamentos - que a escola, ou a educação formal, nos moldes em que ainda se encontra, sofre de “agorafobia”, que se traduz por “medo mórbido e angustiante de lugares públicos e grandes espaços descobertos” (dicionário Aurélio, 1988)¹.

O Projeto Sol ainda existe porque persiste nos seus materiais, na pedra, no cimento, no tijolo, no cascalho utilizados para edificá-lo. Ele persiste no seu suporte arquitetônico. Como diz Paul Virilio (s/d)², *“a arquitetura não foi feita para edificar a instantaneidade. Ela foi feita para a longa duração”*. E ele continua,

“a arquitetura tradicional está ligada ao tempo longo. (...) A arquitetura tradicional é a pedra, é a durabilidade. Isto quer dizer que o que se constrói é construído de uma vez por todas. Toda a arquitetura tradicional, inclusive a arquitetura contemporânea do cimento armado, e até a arquitetura metálica, fundamenta-se na ideologia do tempo longo como tempo forte da estética arquitetural”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o Sol está lá, visível, sua essência, construída até este momento, desapareceu, ficou desalojada. O sentido da construção não está nela e, sim, no uso que se faz dela e nas relações sociais engendradas nela e por ela.

¹ Dicionário AURÉLIO, RJ: editora Nova Fronteira, 1988.

Mas, contra qualquer pessimismo precipitado, Paul Virilio mostra seu pensamento:

“é evidente que as coisas existem na medida em que elas não estão mais presentes, na medida em que elas desaparecem. Seu potencial de emoção está ligado ao desaparecimento. Não está mais ligado ao aparecimento. O desaparecimento suplanta o aparecimento”.

Paul Virilio fala de uma persistência mental, espiritual, cognitiva, a que ele chama “retiniana”, e que suplanta a persistência da matéria. Para ele, esse é o papel da memória, pois ele a entende em uma relação com o esquecimento: *“não há memória sem esquecimento, é o esquecimento que constitui a memória. (...) em outras palavras, o esquecimento não se opõe à memória, mas a realiza”.*

A memória não é uma caixa forte e a qualidade dela refere-se ao trabalho do esquecimento, àquilo que se perde, que não fica retido.

Dessa forma, o Sol continua ressoando nas memórias pessoais e coletivas daqueles que puderam tomar contato mais próximo com a sua realidade. Mas, o sentimento de perda é enorme e provocou abalos emocionais em muitas crianças, jovens e adultos.

Em um dos núcleos do Projeto Sol (João Aranha), a diretora exteriorizou esse sentimento através da concretização de uma cena ritualizada na qual deposita objetos, pensamentos, sentimentos e lembranças na arena que estava prestes a ser soterrada e cimentada.

O depoimento dela (feito por escrito) expressa o inestimável valor do Sol e explica a necessidade da ritualização como forma de tentativa de sublimação do sentimento negativo:

² Extraído de uma entrevista dada por Paul VIRILIO, s/d, mimeografado.

“Arena entulhada.

O buraco que virou arena que virou aterro como um enterro, um cemitério onde foram enterrados seus momentos.

Andar pelo aterro cimentado é como pisar nas lápides, tumbas – covas dos cemitérios; mas não parece que a gente pisa nas pessoas vivas.

Por ali ficavam as pessoas nas rodas de conversa, nas apresentações coletivas, nos teatros, nas pantomimas, acontecia ali o jogo ‘derruba lata’.

É muito aflitiva a sensação.

O buraco virando aterro

Pegar a cadeira, sentar, cruzar as pernas – balançar os pés, braços e mãos em posição de “Sócrates” e observar, assistir ao fim do Sol.

O Sol não vai mais nascer – não terão manhãs de Sol.

A morte, o definhamento, a implosão.

A cada dia ver destroços, entulhos serem jogados como se fosse buraco (assim muitas pessoas de fora do Sol chamavam a arena), como se fosse a fossa para ser aterrada.

Tudo ali foi jogado e aterrado, inclusive sonhos, esperanças, revolta, símbolos e significados, representados pela camiseta do Sol, o tênis do professor e a escrita original de um jovem participante do Projeto Sol onde ele escreveu o que significava o Sol para ele.

Onde, cadê o povo que não veio para o enterro?”“.

(Teca Nuso)

Essa mesma diretora me forneceu uma cópia da carta escrita por um ex-freqüentador, o Joab, de 15 anos, que foi escrita, especialmente, para o dia do “enterro” da arena. Essa carta, datada de 3 de abril de 2001, repete a mesma paixão pelo Sol encontrada em todos os outros depoimentos de ex-freqüentadores e dos profissionais que lá trabalharam. Ela inicia-se assim³: *“Projeto Sol um lugar para brincar para se divertir um lugar para amar. Projeto Sol que pra uns era*

motivo de raiva pra outros era motivo de alegria um lugar para adquirir mais conhecimento, aprender algo que poderá um dia ajudá-lo para você ganhar a vida”.

Em uma primeira referência o Sol é um lugar para brincar. Em segundo, um lugar para se divertir. Em terceiro, um lugar para amar e, em quarto, um lugar para aprender para a vida e para o trabalho.

O outro ponto de referência é a ambivalência de sentimentos provocada pelo Sol: raiva pra uns (e, talvez inveja⁴ também) e alegria pra outros. Os sujeitos referidos estão indeterminados, mas podem ser supostos em virtude de algumas dicas que esses jovens dão: alguns dos que não aceitaram o convite do Sol para serem freqüentadores? Alguns professores da escola formal? Alguns políticos insensíveis para causas sociais?

Talvez esses últimos sejam os sujeitos mais diretamente atacados em razão, inclusive, de umas linhas escritas mais abaixo na carta: *“mais como todos dizem novo milênio nova era novo século”*. Ele vê pistas, no seu micro-universo, de uma determinada configuração política e econômica que já está delineada no macro-universo.

Como um quinto ponto, aparecem, mencionadas, as pessoas envolvidas na dinâmica diária do Projeto, desde os “professores e professoras”, passando pelas faxineiras, cozinheiras e diretores e diretoras. As referências carinhosas vão em dois sentidos: ao profissional e ao pessoal. Todos esses são nomeados:

“As coisas que existiam para a gente fazer e os professores (Elenise, trabalho com sucata, Lílian, bisquis, mozaico, Educação Física, Luiza, marcenaria, Artística, Araci, artesanato), as faxineiras, cozinheiras, que

³ A reprodução do texto mantém as características do original.

⁴ O dicionário AURÉLIO define da seguinte maneira o termo “inveja”: desgosto ou pesar pelo bem ou pela felicidade de outrem. Desejo violento de possuir o bem alheio.

não era só uma fachineira, ou cozinheira para nós, (a Diná, Cleusa, Selha e Evanilda) e os diretores de antes e de agora, o Eraldo, amigo e diretor, Teca, amiga, irmã, mãe, diretora ou professora. Todos tinham uma profissão uma tarefa um dever, mais todos eram felizes...”

Um último ponto, bastante interessante, relaciona o espaço do Sol com o lugar idealizado do lar (o abrigo, o aconchego, o conforto, a segurança, a proteção) que pode ser associado à idéia de ninho, como pensa Bachelard.

A carta, na íntegra, sem desmembrações e recortes, é a seguinte:

“Paulínia, 3 de abril de 2001

Projeto Sol um lugar para brincar um lugar para se divertir um lugar para amar.

Projeto Sol que pra uns era motivo de raiva pra outros era motivo de alegria um lugar para adquirir mais conhecimento, aprender algo que poderá um dia ajudá-lo para você ganhar a vida.

As coisas que existiam para a gente fazer e os professores (Elenise, trabalho com sucata, Lílian, bisquis, mozaico, Educação Física, Luiza, marcenaria, Artística, Araci, artesanato), as fachineiras, cozinheiras, que não era só uma fachineira ou cozinheira pra nós (a Diná, Cleusa, Selha e Evanilda), e os diretores de antes e de agora (o Eraldo, amigo e diretor, Teca, amiga, irmã, mãe, diretora ou professora). Todos tinham uma profissão uma tarefa um dever, mais todos eram felizes, nesse espaço que pra mim era mais que um lugar para ficar era como uma casa, um lar, um lugar para amar.

Mais como todos dizem novo milênio nova era novo século, agora o que todos devíamos fazer é lembrar dos momentos que passamos juntos, sejam eles bons ou ruins.

E como dizem, na vida uns ganham outros perdem, e nós perdemos o nosso bem mais querido, o nosso bem mais precioso, o Projeto SOL – João Aranha, hoje em memória, de todos e de mim” (Joab).

Nesta atual situação, a memória é igual a tesouro, que será enterrado e se tornará conhecido quando vier, novamente, à tona, permitindo que a história seja revista e recontada por muitos em outros momentos.

Ao invés desse imprevisto provocar uma inviabilidade no transcurso desta pesquisa, reforçou ainda mais o interesse inicial e a necessidade de se buscarem as marcas e os efeitos do Sol na vida de seus ex-freqüentadores, a partir de suas memórias e de suas falas, pois esta história ainda não encontra-se escrita.

Entretanto, provocou uma maior dificuldade de acesso aos informantes, pois os intermediários para os encontros sempre foram as educadoras que estão, atualmente, espalhadas pela rede municipal de ensino, longe dos bairros em que se encontram os Projetos e com menor contato com aquelas crianças e jovens (algumas educadoras se demitiram e outras se afastaram por motivo de saúde/doença). Esses também, por não contarem com nenhum outro local de agregação que facilitasse o encontro, ficam mais difíceis de serem localizados e acessados.

Acredito que esse fato novo, que veio interferir na vida de todos os envolvidos no cotidiano do Sol, influenciará também os modos de referirem-se a ele, ou seja, os ecos dessa situação atual poderão ser encontrados no discurso desses informantes que serão contatados daqui para frente. Por esse motivo, em especial, achei oportuno, neste ponto do texto, esclarecer esses fatos, conforme aconteceram, cronologicamente. Acredito que essa ruptura na existência do Sol – e que se apresenta na estrutura deste texto – provocará os depoentes de uma maneira diferente, pois agora não podem mais contar com ele para si e para seus descendentes.

Na terceira semana do mês de agosto, foram inauguradas, entre outras obras da prefeitura, as creches que funcionarão no lugar do Projeto Sol. O lugar que ficou ocioso por algum tempo, que recebeu reforma e que toma agora uma nova orientação, passa a receber seu novo público e a funcionar como ensino formal para crianças pequenas.

Em um conto-romance escrito por Michael Ende (1995) e, oportunamente citado no início deste trabalho, o autor descreve o local onde grande parte dos acontecimentos principais ocorre. E, por coincidência, o local escolhido são as ruínas de um anfiteatro grego onde mora uma garota que não tem pais e que cuida de si com a ajuda de alguns adultos vizinhos. Essa garota chama-se Momo.

Assim é descrito esse lugar, muito semelhante ao Projeto Sol:

“Há muito, muito tempo, quando os homens ainda falavam línguas muito diferentes das nossas, nos países quentes já existiam cidades grandes e magníficas. Nelas erguiam-se palácios de reis e imperadores, havia largas avenidas, ruelas e becos estreitos, templos suntuosos com estátuas de ouro e mármore, feiras nas quais se encontravam à venda mercadorias de todos os reinos, praças bonitas e espaçosas onde o povo se reunia para discutir as últimas notícias, ouvir ou fazer discursos. E nessas cidades havia, sobretudo, grandes teatros.

Pareciam os circos de hoje, só que eram feitos de blocos de pedra. As fileiras de assentos para o público eram construídas uma acima da outra, como degraus de uma escada, formando uma espécie de imenso funil. Vistas de cima, algumas dessas construções eram circulares, outras eram mais ovais e outras, ainda, tinham a forma de um amplo semicírculo. Eram chamadas de anfiteatros” (p. 3).

Era nesse lugar que os adultos iam encontrar com Momo para conversar, serem ouvidos, tentarem resolver seus problemas. Era nesse lugar que as crianças iam se reunir para ter idéias, imaginar e criar coisas novas e fantásticas, brincar com Momo.

Nesse lugar, as pessoas que lá iam “habitavam no tempo”. No dizer de Paul Virilio (op. cit.),

“habitar no tempo é habitar sua intensidade. Por exemplo, quando estamos preocupados por causa de uma pessoa, numa palavra, quando estamos apaixonados, o tempo – assim que estamos em companhia dessa pessoa -, o tempo não passa. O tempo é um tempo intensivo, o das paixões e o da emoção. (...) Mas quando se olha para o relógio, passaram-se horas. Passaram-se horas porque se investiu nesta fração de tempo uma potência emocional que dilatou o tempo. Penso que é isso habitar no tempo. É estar preocupado. Mas preocupado no bom sentido da palavra, não no sentido de uma inquietação, no sentido de que o tempo é produzido por nossas paixões” (p. 24).

E complementando, diz o autor sobre o tempo: “... o tempo é plástico, é uma matéria prima que nós temos que moldar, que não é um dado primeiro” (p. 25).

Tanto as pessoas do conto de Ende quanto as pessoas do Sol, tiveram a oportunidade, enquanto esses lugares duraram, de “habitar no tempo”.

Em um determinado momento do enredo do livro, aparecem uns sinistros homens cinzentos que conspiram contra essa qualidade de tempo das pessoas e que agem, conjuntamente, para roubá-lo.

“Tempo é vida. E a vida mora no coração. Ninguém sabia disso melhor que os homens cinzentos. (...) Claro que eles tinham sua própria maneira de entender o tempo (...). E eles agiam de acordo com essa maneira de entender. Tinham seus próprios planos para o tempo das pessoas” (p. 53).

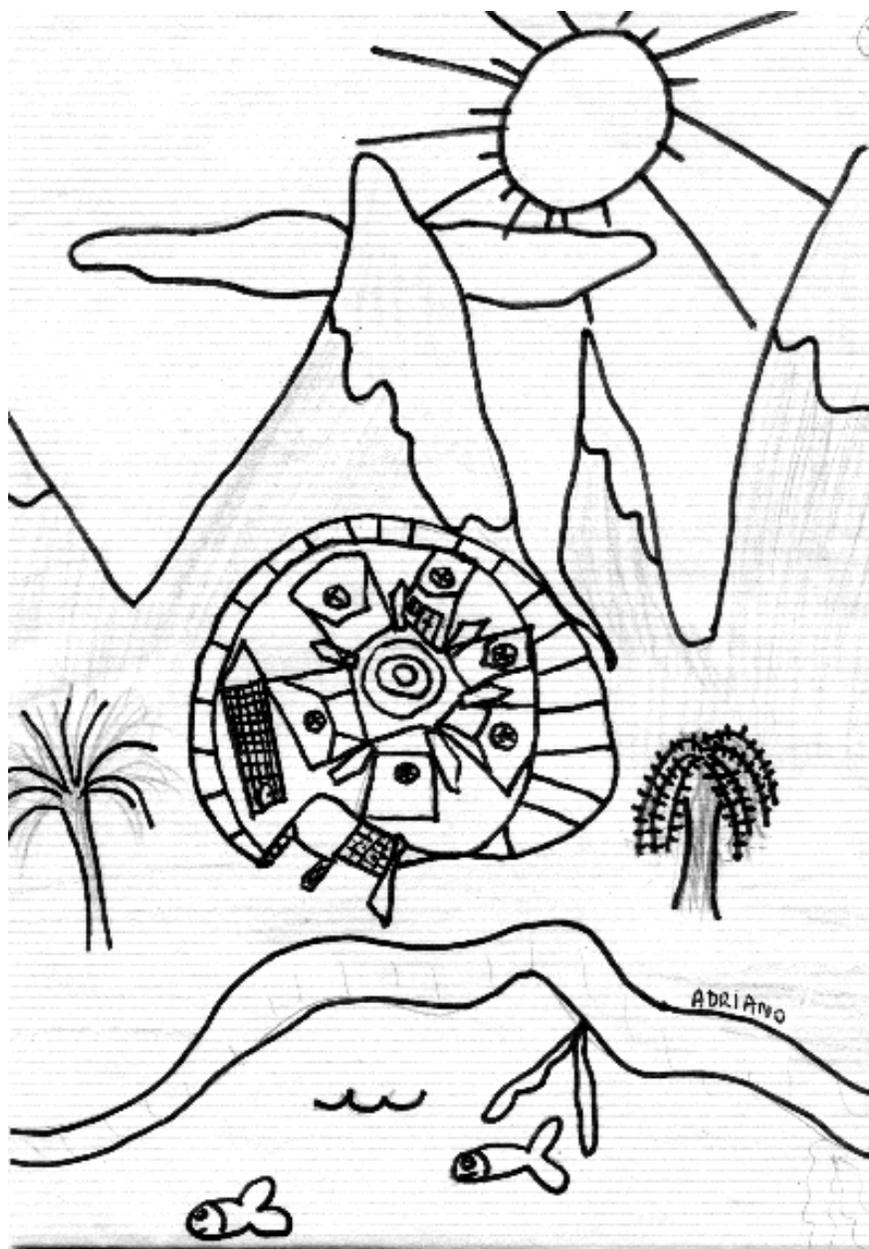
E, muito devagar e sorrateiramente, esse direito das pessoas ao tempo lhes é tirado, roubado e depositado na Caixa Econômica do Tempo a qual somente os homens cinzentos têm acesso e podem desfrutar, afinal, a existência deles depende do tempo poupado dos demais seres humanos.

São esses os homens cinzentos, apresentados como pertencentes a um bando de ladrões do tempo que, ao roubarem, “matam” o tempo dos sujeitos, ou seja, impedem a ação desse tempo em cada um desses.

O efeito de suas ações, no livro, é, basicamente, o abandono do velho anfiteatro, do espaço público e congregador. Ao lado disso, desaprendiam a capacidade de serem felizes, de se empolgarem e de sonhar.

Entretanto, nessa história, isso dura um ano e, depois, as pessoas conseguem recuperar, com a ajuda da garota Momo e com muita luta, o que lhes foi roubado. E no mesmo anfiteatro se encontram e fazem uma festa *“tão animada como só os amigos de Momo sabiam fazer, que durou até as velhas estrelas ocuparem o céu”* (p. 260).

Nesta história que se está fazendo o desfecho não pode ser conhecido pois suas repercussões e ressonâncias ainda ocorrerão e ecoarão por longo tempo, não sujeito a previsões e antecipações.



PARTE 4:

“AHHH!” (SEGUIDO DE SUSPIRO E RETICÊNCIAS): A MEMÓRIA DO
TEMPO EFÊMERO.

PARTE 4:

“AHHH!!” (SEGUIDO DE SUSPIRO E RETICÊNCIAS):

A MEMÓRIA DO TEMPO EFÊMERO

Após o fechamento do Projeto Sol como espaço de educação não-formal e rebatizado como EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), foi possível encontrar dois ex-freqüentadores (um rapaz e uma moça) que foram localizados por duas educadoras. O primeiro a ser contatado foi o Daniel, que freqüentou dois núcleos do Sol: o Monte Alegre e o Morumbi e a segunda foi a Brunella, que freqüentou o Morumbi. Ambos estão com 18 anos, atualmente.

Fui me encontrar com o Daniel juntamente com a Érica, que trabalhou no Projeto Sol como professora concursada para a área de educação especial. Ela havia feito a sugestão do nome do Daniel e já o havia contatado na escola em que está trabalhando, atualmente, e onde se encontra com ele.

Encontrei o Daniel acompanhado de um amigo no posto de saúde que fica ao lado do Projeto Sol Monte Alegre, no dia 31/08/2001, uma sexta-feira. Antes, eu e a Érica havíamos passado na casa dele e ele não estava. Uma pessoa nos informou onde ele deveria estar e fomos até lá.

Após ele ter passado pela consulta médica, nos sentamos no gramado aos fundos do próprio posto por não haver outro lugar para realizarmos a entrevista. Ficamos à sombra de uma das árvores, próximos a uma rua de pouco movimento. Éramos eu, o Daniel e mais um amigo seu que não foi freqüentador do Sol mas, que muitas vezes o visitava e até ajudou a montar uma horta lá, há uns dois anos. A Érica não ficou presente.

A conversa foi rápida – durou uns 20 minutos – por dois motivos principais: o Daniel não conseguiu fazer muitas reflexões em seu depoimento e foi breve nas suas informações e, também, porque o guarda do local onde estávamos veio nos interpelar para

saber o que fazíamos, dizendo-nos que os funcionários não estavam “gostando” de nos ver ali, e isso provocou em nós uma sensação desagradável e de desconforto contribuindo para o término da entrevista.

O Daniel é tido como um rapaz com necessidade de atenção especial, mas para a Érica, que trabalhou com ele alguns anos e que é formada na área da educação especial, as dificuldades dele não são de ordem genética ou biológica e, sim, emocional, devido a vários problemas em seu histórico familiar.

Aceitei a sugestão de entrevistá-lo por ele conjugar duas características importantes: é tido com um adolescente “especial” e que por esse motivo, freqüentou o Sol até os 17 anos e, por ter freqüentado, concomitantemente, dois núcleos, um pela manhã e outro pela tarde, uma situação ímpar entre todos os entrevistados. Ele estudava na escola no período noturno.

A Brunella eu fui encontrar num domingo (28/10/2001), às 11 horas de uma manhã de bastante sol, em um parque da cidade de Paulínia, chamado “Zeca Malavazzi”.

Quem a indicou como possível informante foi a Neide, que trabalhou como educadora no Projeto Sol no qual a Brunella foi freqüentadora. Meu contato com a garota foi através de telefone e foi ela mesma quem sugeriu o lugar para a realização da entrevista.

Procuramos uma sombra e uns bancos para nos sentarmos e, apesar de haver muita gente no parque lendo, pegando mangas das árvores e fazendo piquenique e churrasco, não foi difícil encontrar um local apropriado.

Ela está com 18 anos mas, logo fará aniversário. Morou um tempo em São Paulo mas, agora voltou para Paulínia para morar com a mãe. Atualmente, está trabalhando como operadora de caixa em uma lotérica e planeja prestar vestibular para Direito na Universidade São Marcos, que tem um campus em Paulínia, por ser mais fácil para ela se locomover desde o trabalho (“*eu saio às seis horas da noite do meu serviço e se for estudar*

em outra cidade não vai dar tempo. A não ser que eu saia do serviço e arrume outro”), além da prefeitura subsidiar uma parte da mensalidade do curso. Não está casada e nem tem filhos.

O Daniel sempre estudou e, por ter repetido muitas vezes algumas séries, em virtude de seu tardio alfabetizado, hoje está cursando o Supletivo. Levou 7 anos para se alfabetizar¹.

Ele já me conhecia desde a época em que fazia minha pesquisa de Mestrado (1996-98) e foi, inclusive, um dos participantes ativos dela. Ele se lembrou de mim e das fotos que fez para aquela pesquisa². Estava tímido mesmo assim.

O Daniel ficou surpreso quando perguntei se podia gravar a conversa. Depois de explicado o motivo do uso do gravador e da facilidade para eu retomar as falas dele, posteriormente, aceitou fazê-lo. O amigo ficou o tempo todo junto conosco, falou pouco, mas, deu sua contribuição no assunto do Sol quando achou que tinha condição de fazê-lo. Esteve cabisbaixo sempre e evitava me olhar nos olhos. O boné facilitava esse comportamento. Ao final da entrevista, quando o gravador já estava desligado e estávamos indo em direção ao meu carro para levá-los até o centro da cidade, ele me perguntou se eu trabalhava para a prefeitura. Então, pude perceber o motivo de tanto receio.

Apesar de não falar muito, de ter sido reticente em vários momentos, o Daniel não deixa de expressar sua felicidade com os anos de frequência ao Sol. A constância da expressão “ahhh!” após algumas perguntas minhas, ajuda a demonstrar isso, bem como a sua frustração pelo fechamento do Sol e pela não substituição por algo semelhante por parte da prefeitura.

¹ Essa informação foi dada pela Érica, que trabalhou muito tempo com ele.

² Essa pesquisa que serviu de base para a dissertação de Mestrado foi publicada em livro com seguinte título: “Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal”, Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2001.

Já a Brunella conseguiu estabelecer reflexões importantes acerca de sua experiência no Projeto Sol e pôde verbalizá-las sem dificuldade. Eu, inclusive, a provoquei com algumas perguntas sobre a situação atual dele e ela demonstrou ter clareza e opinião frente ao acontecido.

Com o Daniel, em muitos momentos seu desejo foi que eu tentasse ajudá-lo a entender ou que explicasse os motivos de tal fechamento, acreditando talvez, que eu tivesse alguma informação nova ou poder suficiente de intervenção nessa situação. Com ele, o início de nossa entrevista se deu por aí, com ele fornecendo o mote. Com a Brunella, o assunto veio a aparecer, mais especificamente, ao final da entrevista.

Daniel: Eu sou contra fechar o Projeto Sol. Pra quê? Nada haver.

Pesquisadora: Ele (o prefeito) disse que tem uma obrigação, por lei, de todas as crianças pequenas estarem em escola ou creche.

Daniel: Eu não sou contra abrir essas coisas pra criancinha, mas ele podia construir outra creche

Pesquisadora: Claro, mas daí, ele estaria despendendo dinheiro pra isso...

Daniel: É.

Pesquisadora: E na verdade, o Projeto Sol não é obrigatório existir. Existia porque outros prefeitos pensaram que era importante. Então, com esse dinheiro que ele aplicava aqui agora ele aplica em outro lugar. Então, pra ele foi vantagem...

Daniel: Foi mesmo.

Ele entende a necessidade educativa que as crianças pequenas demandam mas, pensa também nas necessidades dos mais velhos, como se estivesse dizendo que o Projeto Sol deveria ser um direito a ser garantido para a população de mais idade, tanto quanto

existe lei de obrigatoriedade de existência e frequência para escola de nível fundamental e pré-escola e creche.

A Brunella segue a mesma linha de raciocínio e problematiza a troca de lugares e o nomadismo das pessoas que se vêm sem possibilidades de manterem-se onde estavam.

Brunella: Eu acho que essa mudança de Projeto Sol para EMEI é muito complicada porque você tira o espaço de quem ‘tava estudando no Projeto Sol e aprendendo as coisas pra poder dar espaço pra criancinha. Eu acho assim, cada idade tem que ter o seu lugar. Que nem, as crianças do Projeto Sol tinham a sua idade, tinham suas aprendizagens, tinha seu espaço ali e acabou. Agora, as criancinhas, eu acho que tinha que ter um espaço novo pra elas. Aqui ele já foi adaptado pro Projeto Sol mesmo, acho que não ficaria legal.

Brunella: ... então, eu acho que o espaço da EMEI tinha que ser de EMEI, e o espaço do Projeto Sol tinha que ser do Projeto Sol.

A referência ao nomadismo, usado aqui restritamente no sentido de ir de lugar a lugar, sem manter fixação a um local determinado, serve para ilustrar essa nova situação, provocada pela mudança de função do Sol. Atribuir esse adjetivo para essas pessoas que deixaram de ser frequentadores – não opção, mas por falta de – pode parecer exagerado mas, tem em si potenciais relações. Ser nômade, por exemplo, em uma acepção primeira, significa não pertencer a determinado lugar e, ao mesmo tempo, precisar vagar sem ter onde ficar³.

Por tudo que esses jovens vêm falando a respeito do Sol, como abrigo, ninho, lar, permite enxergar esse espaço como repleto de sentido e com a conquistada aura de lugar. Do mesmo modo, fazer parte dele, de seu universo, permite a construção de um sentimento

³ Pelo dicionário AURÉLIO (1988), o significado do verbete é: “povos que não pertencem a determinado país e vagueiam sem residência fixa”. Por extensão, serve para exemplificar o caso das educadoras e demais profissionais que trabalham no Sol como diretores e supervisores que foram sendo mudados, trocados de lugar pela rede pública, inclusive mais de uma vez no mesmo ano.

de pertencimento a um grupo (etário, étnico, social, cultural), que é perdido quando se é impedido ou impossibilitado de continuar frequentando-o.

Por esse motivo, se é “jogado” para a rua onde é preciso buscar o que fazer ou se é “devolvido” a casa onde a televisão passa a ser o veículo de distração e entretenimento. O “trajeto” desse “nômade” passa a ser: da casa para a rua e da rua para a casa.

Na visão desses dois jovens, a rua dos dias atuais é vista como negativa. Diz a Brunella: “... *na rua não se aprende nada, a não ser... bobagem, besteira*”. Diz o Daniel: “... *a rua não ensina ninguém! (na rua tem) besteira, droga*”. Essa visão negativa da rua, que leva as pessoas a se “perderem”, a “errarem”, também combina com outro sentido da palavra nômade, ou seja, “indivíduo errante”⁴.

Outro sentido, ainda, é o de “vagabundo” e que, também, cabe no imaginário dessa visão contemporânea da rua: quem fica na rua está vagabundeando, não está fazendo nada produtivo ou está fazendo o que não é aceito socialmente. Portanto, fica marginalizado e, nesse caso, o policiamento é destacado para fazer a vigilância e o controle desse espaço.

“Tirar da rua” passa a ser uma preocupação social e os próprios garotos e garotas – como os que foram entrevistados – entendem isso como uma preocupação necessária e com razão de intervenção – mas, não policial e, sim, educativa. O próprio Daniel diz que é preciso “*tirar as pessoas da rua pra colocar num lugar assim (como o Sol)*”.

Diz a Brunella, bastante lúcida em relação ao novo quadro que se forma:

Pesquisadora: E por que você acha que, agora, quando o prefeito acaba com isso, não tem um movimento da população, muito forte, pra tentar reivindicar...

Brunella: Porque o pessoal de Paulínia é acomodado. O pessoal de Paulínia é assim (que pensa): ‘tirou? Vai ter vaga pras crianças. Acabou o Projeto Sol mas

⁴ A idéia de usar esse termo como metáfora para a situação atual dos jovens que perderam o espaço do Sol foi “brincar” com seus sentidos, mesmo sabendo que eles não se aplicam exatamente à condição deles.

(vamos) fazer o quê? Pelo menos as criancinhas não vão ficar sem a creche'. Eles são muito acomodados. Eles não fazem nada mesmo não.

Pesquisadora: Eles não pensam que os mais velhos vão acabar voltando pra rua, com a rua perigosa do jeito que está hoje...

Brunella: Eles não pensam. Eles acham assim, que eles precisam trabalhar e que as criancinhas deles precisam ir pra creche. E as crianças mais velhas ficam em casa assistindo televisão. Então, é bom, é cômodo. Porque o Projeto Sol, quando tinha, era ótimo! Agora que acabou, eles (os pais) vão precisar trabalhar e vão ter que por as criancinhas em algum lugar, então, 'tá muito cômodo pra eles.

Essa fala aponta para a “estreiteza” ou o limitado entendimento da situação pela população, que se rende a uma solução imediata para seus problemas sem analisá-la e avaliá-la de forma mais abrangente. Ao mesmo tempo, critica a postura adotada e aponta a falta de mobilização dessa mesma população pela reivindicação de melhores condições, qualidade e continuidade ou sequência de experiências educativas para seus filhos.

Quem viveu a experiência do Sol tem a possibilidade de creditar-lhe valia e de ressentir-se pela sua atual inexistência: *“(foi) a melhor coisa que aconteceu na minha vida, verdade. Acho que se eu não tivesse freqüentado o Projeto Sol eu não seria do jeito que eu sou hoje. Eu acho que eu não vejo o mundo assim (faz gesto de contenção), eu vejo o mundo mais aberto, de todos os ângulos...” (Brunella).*

O desejo expresso na fala do Daniel vai na mesma direção: *“devia fazer outro Projeto, no sambódromo, lá agora não tem nada”.*

Como todos os demais depoentes, esses dois também deixam transparecer em suas falas uma grande afeição e nostalgia pelo Sol, principalmente neste momento quando ele deixa de existir, ou melhor, quando sua função deixa de ser exercida.

O Daniel começou a ir ao Sol com 7 anos e deixou de freqüenta-lo porque já estava com 17 anos. A Brunella também iniciou com essa idade e conta como descobriu o Sol:

Brunella: Assim que eu cheguei aqui em Paulínia, eu comecei a estudar no parquinho e fui pra escola. No primeiro ano de escola, minha mãe já me matriculou no Projeto Sol porque já sabia da existência desse Projeto, então, ela achou que seria bom pra mim, ir pra lá. Então, comecei a estudar, primeiramente, no período da tarde, depois eu passei pro horário da manhã porque aí eu mudei o horário de ir pra escola.

Assim como grande parte da população de Paulínia que mora nos bairros mais periféricos, a família da Brunella não é oriunda da própria cidade, sendo migrante. Resolveram migrar após convite de outros membros da família que já haviam se fixado ali. Apesar de ter ido pra Paulínia com poucos anos de idade, a Brunella se considera paulinense e até se surpreende com a minha pergunta que contrasta com sua resposta primeira:

Pesquisadora: Você não é de Paulínia?

Brunella: (enfática) Sou de Paulínia.

Pesquisadora: Você nasceu em Paulínia?

Brunella: Não nasci, mas cheguei aqui muito pequena, com 4 ou 5 anos.

Pesquisadora: Seus pais não moravam aqui?

Brunella: Não. Minha mãe morava no Espírito Santo, aí ela veio pra cá porque minha família inteira veio pra cá, gostaram da cidade, falaram 'vem pra cá que aqui é bom'.

Logo que conheceram o Sol, ambos se afeiçoaram pelo lugar e perceberam suas especificidades no funcionamento e os contrastes com a escola. Cada um deles inicia lembrando de pontos diferentes mas, igualmente, importantes do que lhes foi oportunizado. Para a Brunella, o que primeiro lhe veio à mente foi a possibilidade de aprender a lidar com

atividades manuais e criativas. Para o Daniel, a prioridade foi dada ao espaço para a ocorrência de brincadeiras e para a construção e manutenção de laços de amizade. De todos os entrevistados, o Daniel foi o único que privilegiou destacar e frisar a importância do espaço garantido para o surgimento e o investimento nas brincadeiras e jogos de crianças, jovens e adultos-educadores.

Brunella: (...) Só que a partir do momento em que ela (a mãe) me matriculou lá, nossa! Eu já adorei! Eu achei muito diferente, muito gostoso. É muito diferente porque lá a gente aprende assim: coisas que se você fosse fazer, você teria que fazer um curso pra aprender, entendeu? Tudo hoje é por curso. Lá não. Você aprendia de um jeito tão bom! Simples e fácil como os professores ensinavam, que hoje, se você fosse fazer em algum lugar, você teria que pagar um curso pra fazer. E lá você aprendia marcenaria, a fazer porta-retrato, porta-chave... tudo em madeira eu aprendi lá; também (aprendi) costura, pintura em guardanapo, crochê, tricô. Foi muito bom. Uma época muito boa.

Daniel: Eu gostava de ir lá por causa da brincadeira, do futebol, da latinha (jogo) que tinha, pega-pega...

Sugerido por mim, a Brunella aceita falar sobre o momento da brincadeira no Sol. Dessa forma, podemos conhecer sua opinião na qual reconhece o valor disso:

Brunella: ... Tinha o momento pra você tomar café (da manhã), tinha o momento pra você estudar, tinha até o momento pra você fazer o dever de casa, os professores te davam o espaço, até te ajudavam no que você tinha dúvida, e tinha o espaço da brincadeira, que era uma hora de brincadeira. Você brincava livremente, qualquer coisa, ou você podia ir dançar, ou jogar bola, ou jogar vôlei, basquete, jogar joguinho, tinha muita coisa pra fazer. (...) `As vezes, muitas crianças esperavam esse momento. (Quando se falava) “pessoal, hoje não tem brincadeira”, o pessoal ficava emburrado, falava: “ah, não pode!”, ficavam bravos.

Os pontos que são lembrados seguem por lugares diferentes. Para um deles é importante lembrar da influência das artes e, para outro, lembrar das interações e relações com as pessoas. As artes tratam da criação, do planejamento e da concretização das idéias, da apreciação estética, da fruição, da expressão dos sentidos e dos sentimentos. As relações pessoais tratam do contato próximo, das formas de se lidar com o “jeito” do outro, das dificuldades e ajudas na convivência, dos encontros e desencontros.

Brunella: Eu adoro cantar. E foi a partir do Projeto Sol que eu tive esse gosto. Gosto pela música, gosto pela dança, pela pintura, pela costura. E eu acho que se eu não tivesse ido eu acho que eu nem me interessaria. E foi conhecendo esse Projeto que hoje eu gosto de tudo, eu sou uma pessoa muito culta, gosto de todos os tipos de música, todos os tipos de dança, artesanato, tudo eu gosto. Porque lá eu aprendi, sei como é que é feito e sei como é o trabalho e a dedicação que a gente tem pra fazer isso.

Cabe lembrar que o canto, a música e a dança estão conectados em sua origem:

A palavra música é originária de musiki, que se relaciona às musas⁵ do panteão grego. Filhas de Zeus – o deus dos deuses – e de Mnemosine – a deusa da memória – as musas da Antiga Grécia representavam o princípio do canto, e o canto é a origem da música.

As musas inspiram artistas e criadores, músicos, poetas e declamadores.

Todas elas cantam e tocam instrumentos. Os contadores de história usam o canto para reavivar a memória.

Longas histórias são sempre cantadas ou acompanhadas de sons musicais pois, é possível transformá-las em elementos vivos e perenes e, portanto, serem lembradas pelos povos durante séculos⁶.

⁵ Segundo o dicionário AURÉLIO (op. cit), a palavra musa é relativa à mitologia e significa “cada uma das nove deusas que presidiam às artes liberais. É a divindade inspiradora da poesia”.

⁶ Esse pequeno texto encontra-se no encarte do cd do grupo Mawaca, que toca músicas de vários lugares do mundo, de 1998.

A Brunella elege as artes por dois grandes valores: por seu poder de criação do novo e como meio de expressão (“*Cantar então, nossa! É o meu sonho, eu adoro cantar*” e “... *uma das coisas que eu mais uso é a dança, porque eu aprendi muito a dançar lá*”) e por seu status social (“... *eu sou uma pessoa muito culta*”). O acesso ao universo das artes é a ampliação do repertório cultural dos grupos, ao mesmo tempo em que transmite um sentimento de auto-valorização pelo contato com produções de grupos sociais diferentes daquele de que se faz parte.

Para a minha pergunta sobre a importância ou não do Sol, o Daniel apresenta razões de ordem emocional e de fundo basicamente afetivo:

Pesquisadora: Por que você acha que o Projeto Sol foi importante pra você? Se é que você acha isso.

Daniel: Por causa das pessoas.

Pesquisadora: Dos professores, dos educadores, o que você podia dizer deles?

Daniel: Eles são muito legais comigo.

Pesquisadora: É diferente da escola?

Daniel: É. É diferente. (O amigo também concorda, ao fundo).

Pesquisadora: O que tem de diferente?

Daniel: De diferente (tem) que os professores me acalmava. E na escola eles não acalmava.

Pesquisadora: E como eles conseguiam isso?

Daniel: Ah, (falando)”Daniel, senta lá no banco, fica esperando, vai tomar uma água”... a Roberta (diretora) sempre falava isso pra mim: “Daniel, vai tomar uma água”. Aí, eu tomava água e “acalmava”. Sentava, conversava com ela...

Quando a Brunella aborda o tema dos educadores, segue o mesmo pensamento do Daniel: a amizade, o vínculo, as conversas, o cuidado, o apoio.

Brunella: Nossa! acho que eles foram os melhores amigos da gente, naquela época. Todas as dúvidas que tínhamos nós perguntávamos a eles. Tanto os assuntos da escola quanto os assuntos da vida, quanto os problemas em casa. Tudo a gente falava com ele, (eles) resolviam, conversavam bastante.

Ainda dois outros pontos são lembrados por essa depoente: as produções e a função social da arena no centro do Projeto Sol:

Pesquisadora: Cita um trabalho que você lembra que fizeram, que você achou que foi legal, pra você contar como foi...

Brunella: Eu lembro de todos, porque todos foram muito bons. Como eu disse, o porta-retrato de madeira que nós fizemos foi legal, apresentações de dança, nossa! eu gostei muito. A gente treinava e apresentava, às vezes em outra cidade, às vezes aqui em Paulínia mesmo, reunia os outros Projetos Sóis e apresentava. Eu fiz um livro com a Neide (educadora). Eu escrevi um livro, fiz os desenhos, as figuras do livro, fiz a dedicatória, tudo. Eu escrevi meu nome. Tenho até hoje o livro. Aliás, eu ia trazer (pra entrevista), mas não deu tempo. Mas eu tenho até hoje o livro que eu mesma escrevi, que eu acho que é importante porque você vai aprendendo a ... como é que eu vou dizer... vai aprendendo por si mesma a montar as coisas da vida, entendeu? Que nem, eu nunca imaginei que fosse escrever um livro, agora, hoje, se eu pegar num pedaço de papel, eu tenho imaginação, eu sou muito imaginativa agora, pra poder escrever qualquer coisa que eu queira, independente de ser um livro ou não. Na escola, na redação, a partir do momento que eu escrevi esse livro, foi uma maravilha! Tudo o que eu penso eu começo a escrever e vai. (A professora fala) “no mínimo 15 linhas”, eu escrevo 3 folhas.

Fazer um livro é: ter uma idéia, um projeto, poder exteriorizar o que sente e pensa e ter condições estruturais para fazê-lo, ou seja, conhecer e saber como se produz um texto, como se argumenta e se desenvolvem as idéias. Escreve-se para si e para os outros. É uma forma de se conhecer, se descobrir, se encontrar, se valorizar e colocar-se a público. Mas também, é apropriar-se de um instrumento que carrega marcas sociais e culturais próprias de um determinado grupo social. Mais uma vez, a valorização que ela dá a essa produção provém de um desejo de aproximação a um grupo social diverso do seu. Essa é uma maneira de buscar adquirir status social.

Sobre a arena e a circularidade proporcionada pela arquitetura do Sol, ela diz:

Brunella: Todas as atividades eram mostradas na arena. Tanto é que nas brincadeiras na arena, o pessoal se reunia em volta pra assistir uma brincadeira. Numa dança, o pessoal se reunia em volta pra assistir àquela dança. Às vezes, não estava nem se apresentando, estava só treinando, o pessoal assistia assim mesmo.

Brunella: (...) Eu acho que ali, aquele círculo foi para mostrar a união de todas as atividades, entendeu? Você une todas as atividades e forma uma estrutura fundamental pra sua vida.

O que ela sentiu no corpo (e está presente na sua memória do vivido e dos sentidos) pôde ser teorizado, formulado e expressado de forma totalmente coerente, consciente e consistente.

“VOCÊ UNE TODAS AS COISAS E FORMA UMA ESTRUTURA FUNDAMENTAL
PRA SUA VIDA”

Na tentativa de ser provocativa com ambos os depoentes, propus que estabelecessem paralelos entre a forma de trabalho e de educar do sistema formal e do não-formal. Eles têm bem claro as especificidades e delimitações de um e de outro. As

diferenças não são de nuances mas, evidentes e, por vezes, chocante. Mesmo eu procurando saber as influências da escola no Projeto Sol, o que eles acabam falando é de uma interferência de mão única, no sentido do Sol para a escola. Eles parecem não se dar conta que não conseguiram encontrar elementos de vínculo, de interseção, mas sim, de justaposição do Sol à escola. Assim, dizem esses depoentes:

Pesquisadora: Você acha que lá ensinavam, que vocês aprendiam de um jeito diferente do que aprende na escola? Ou você acha que é igual?

Daniel: (faz som de negativa com a boca).

... pausa

Pesquisadora: Onde você acha que aprende mais: na escola ou lá?

Daniel: Ah, mais aqui no Projeto.

Pesquisadora: Você acha?

Daniel: Acho.

Pesquisadora: Você acha que (o Projeto Sol) te ajudou na escola?

Brunella: Ajudou, ajudou muito. Eu acho que ajudou muito, muito mesmo.

Pesquisadora: E você acha que o aprendizado no Projeto Sol e na escola são diferentes?

Brunella: (pausa breve) são diferentes, mas às vezes são ligados, entendeu? O que você aprende no Projeto Sol você utiliza na escola. De leituras de livros, nossa! Eu lia muitos livros. Tanto é que minha ficha de biblioteca era...

Pesquisadora: Na escola?

Brunella: Não, no Projeto Sol. E na escola eu também gostava de ler. Então, eu já liguei.

Pesquisadora: Você falou do Projeto influenciando na escola. E da escola no Projeto, o que você percebe de influência?

Brunella: (pensativa) da escola no Projeto? Às vezes, trabalhos que eu tinha pra fazer, eu já tinha aprendido no Projeto então, ficava mais fácil de aprender, entendeu? Era só o quê: ir atrás na biblioteca e pesquisar mais um pouco. Mas muitos trabalhos que pediam na escola eu já tinha feito no Projeto Sol, antes mesmo da escola pedir, então, já ficava fácil, já conhecia o assunto, ficava bem mais fácil.

As relações quem fazia era ela. Ela tentava dar conta do que via, vivia e aprendia em cada um desses lugares. É um exemplo de uma grande autonomia de pensamento.

Ver primeiro no Sol é um fato que a fala dela mostra e que reitera outras falas de outros depoentes, ex-freqüentadores de outros núcleos do Projeto Sol. Por aí se depreende ser uma constante a ocorrência dessa antecipação.

A ausência de vínculos (amigáveis, de vizinhança) entre a escola e o Sol, bem como entre seus profissionais, aparece na fala de ambos. Na da Brunella aparece a curiosidade por parte dos professores da escola. Na do Daniel, aparece a ridicularização e o preconceito, frente aos quais ele tenta se defender mas sem se justificar.

Pesquisadora: E os seus professores da escola, sabiam que você freqüentava o Projeto Sol?

Brunella: Sabiam!

Pesquisadora: E eles tentavam aproveitar essa sua experiência de alguma forma? Valorizavam ou não?

Brunella: Não, porque eles tinham já a meta deles de ensino então, eles não mudavam. Mas eles sabiam que a gente freqüentava o Projeto Sol, sabiam o que a gente aprendia (por)que todos nós contávamos o que fazia, o que não fazia, onde tinha ido, teatros que tinha visto.

Pesquisadora: Eles valorizavam, então?

Brunella: É, eles valorizavam, mas não podiam mudar a rota deles, então eles faziam o (inaudível) possível, mas, não tinha como mudar, “sincronizar o projeto que vocês ‘tão aprendendo agora com a matéria que a gente ‘tá vendo”. Não tinha como fazer isso.

Pesquisadora: Não tinha, você acha?

Brunella: Não.

Pesquisadora: E tinha coisa que você podia levar do Projeto pra escola?

Daniel: Não.

Pesquisadora: Sua professora, por exemplo, sabia que você freqüentava o Projeto Sol?

Daniel: Sabia.

Pesquisadora: E ela perguntava alguma coisa?

Daniel: (em tom de deboche) “por quê? Isso é coisa de criancinha!”

Pesquisadora: Tinha preconceito, então?

Daniel: Tinha, tinha preconceito. (Eu falava pra ela) “criancinha nada. Quem gosta freqüenta, quem não gosta não vai”.

A Brunella, mais prolixa que o Daniel, ainda elege outras comparações possíveis: o caráter voluntário da participação e a sedução das atividades, a flexibilidade do trabalho, o aprender a fazer fazendo, os vínculos entre as atividades desenvolvidas em cada sala, as peculiaridades da arquitetura e as repercussões disso nos modos de estar e sentir o lugar.

Pesquisadora: Você sente, você percebe que o Projeto Sol tinha alguma coisa a mais porque ele tinha aquele formato diferente? Ou você acha que tanto fazia se fosse em outro lugar?

Brunella: (pausa longa) não. Acho que tinha diferença sim. Uma porque o Projeto Sol era totalmente aberto, não tem aquelas grades que nem (quando) você chega na escola, (que) tem aquela grade na janela, no portão; você não pode sair, você não pode ir pra qualquer lugar. Lá não, era tudo aberto. Se você quisesse fazer alguma coisa, você ia. Se você não 'tava a fim de ficar lá, você não ficava. Você tinha que aprender porque você (enfática) queria aprender. Você não era forçado. Que nem nas escolas, você era forçado a aprender, tem que ficar lá. Se você não fica, leva uma advertência, não é verdade?

Pesquisadora: E você lembra de algum trabalho que vocês fizeram e que foi legal?

Brunella: Agora eu não lembro bem, mas eu lembro que eu fiz uma árvore de Natal enorme, com garrafas de água, era bem grandona, com galhos de madeira e pendurado um monte de garrafas de água, ficou bem interessante. Fizemos cortinas com garrafinhas. A gente utilizava todo tipo de material pra fazer as coisas. Maquetes? Quantas e quantas maquetes nós não fizemos?, tanto do Projeto Sol quanto de um lugar que a gente gostava. Fazia muita coisa bonita.

Brunella: (...) Tudo estava perfeito porque eles (os educadores) trabalhavam numa união e eles uniam os trabalhos. Numa semana era um que apresentava. Tudo o que aprendia no outro (grupo) já tinha um vínculo com o outro trabalho, então era muito bom. (...) Tudo tinha uma relação.

Brunella: Teve uma época, que eles enchiam aquela arena de água e virava uma piscina mesmo. É. Aquela arena se enchia de água e a gente nadava lá. Era bem divertido. Os bombeiros, às vezes, iam e jogavam aquela água, sabe?

A arena, que para alguns, segundo a Teca (ex-diretora) era vista apenas como buraco, podia ser muitas coisas, inclusive podia se transformar em piscina para ser desfrutada de outra forma.

“ VOCÊ VAI APRENDENDO POR SI MESMA
A MONTAR AS COISAS DA VIDA”

A arena que podia ser tanta coisa, que tinha em si o potencial para se transfigurar e para receber em seu íntimo muitas pessoas, agora é, eternamente, um jardim. Um vazio agora coberto, solidificado em uma forma só⁷.

Pesquisadora: E o que você acha de hoje, quando o Projeto Sol vira EMEI, a primeira coisa que fazem é tampar a arena?

Brunella: Primeiro, pras crianças não se machucarem, porque criança pequena não tem noção. E outra, que eles tiraram aquele espaço que a gente tinha de se apresentar e de mostrar pro público como que a gente era, o que a gente fazia, o que a gente aprendeu. Eles tamparam, sumiram com aquele espaço. Então, esse espaço plano, o que vai ser? Vai só passar ali e não vai ver a diferença de nada, é um lugar comum, não vai ficar um lugar especial como era.

⁷ Tanto a imagem da arena quanto a do jardim carregam possibilidades de significação e, de fato, os usos podem significar tanto aspectos positivos quanto negativos. O que quero reforçar aqui é a persistência ou a resistência de alguns significados. O jardim ficou, simbolicamente, um espaço reservado, sem possibilidade de uso, podendo ser observado e usufruído dessa forma. Outra possibilidade de sentido para imaginar é que a “explosão” da arena lança e espalha estilhaços e fragmentos dela, como sementes jogadas ao vento.

O que torna o Sol uma marca positiva, importante e até imprescindível na vida de seus ex-freqüentadores, que falam sobre ele e o avaliam após transcorrido um razoável período de tempo é, em essência, um sentimento de reconhecimento de si, de validação e de existência. Diz a Brunella, nesse sentido: “(...) *se eu não tivesse ido lá, hoje eu não seria nada, não teria noção de nada. Só teria noção da escola, do que a escola ensina*”.

Ela eleva o caráter formativo – muito mais do que informativo – das experiências acontecidas e das práticas desenvolvidas no Sol, que lhe servem para a vida cotidiana. Além disso, sua fala também reforça o argumento, ou seja, da necessidade de se ampliarem e oferecerem experiências educativas múltiplas para a população, de modo que a escola não acabe servindo, unicamente, como referência educacional marcante (positiva ou negativamente) na vida dos sujeitos.

Kanitz (2001), em artigo intitulado “O poder da validação”, utiliza-se desse termo que pode ser alocado nesse contexto do qual estamos falando.

Ele inicia seu artigo desenvolvendo a idéia de que a insegurança pessoal é o problema “número 1” do ser humano e que a segurança “*não depende da gente, depende dos outros. Está totalmente fora de nosso controle. Por isso, segurança nunca é conquistada definitivamente, ela é sempre temporária, efêmera*”.

A partir desse ponto ele insere o conceito de validação, proveniente da estatística embora entendida com outro significado. Diz ele que “*validação estatística significa certificar-se de que um dado ou informação é verdadeiro, mas eu uso esse termo para seres humanos. Validar alguém seria confirmar que essa pessoa existe, que ela é real, verdadeira, que ela tem valor*”.

Para ele, ainda, “*ninguém pode autovalidar-se, por definição*”, ou seja, é preciso que outros nos validem como alguém, que nos confirmem. Do contrário, não se é ninguém.

É esse sentimento de validação que se apresenta no depoimento da Brunella e dos demais entrevistados. Ela verbaliza isso no seguinte trecho:

Brunella: Todas as lembranças foram boas e todas eu acho que foram fundamentais. Eu acho que, como eu disse, eu não seria a pessoa que eu sou hoje se não fosse o Projeto Sol, porque eu acho que eu seria uma pessoa assim... como vou dizer... inocente, bobinha no mundo. Acho que lá eles me prepararam para o mundo. Me mostraram todos os caminhos, todas as oportunidades, as atividades que eu aprendi, tudo, hoje eu agradeço a eles (educadores) e foi fundamental, necessária. Se eu não tivesse ido lá, hoje eu não seria nada, não teria noção de nada. Só teria noção da escola, do que a escola ensina.

Ela credita os méritos todos ao Sol mas, ele por si só não é capaz de agir no sujeito sem que esse não possibilite abertura, sem que tenha vontade e motivação interna e sem que esse não exerça sobre si e sobre o mundo um trabalho de síntese, análise e interpretação constante. O papel do Sol se deu no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e no fornecimento de instrumental de ação e reflexão.

Se o Projeto Sol é, inegavelmente importante, por que alguns jovens não o freqüentaram ou deixaram de fazê-lo?

Frente a essa intervenção, as explicações dadas por cada um dos entrevistados variaram. Para minha surpresa, nenhum se referiu ou admitiu que as saídas ou a não-freqüência ao Sol estivessem relacionadas à marginalidade, embora citassem casos de violência e de apelo da rua. Outros motivos ditos são: a idade avançada e o trabalho.

Pesquisadora: Por que você acha que algumas pessoas não freqüentavam o Projeto Sol?

... pausa

Pesquisadora: Se tinha coisas legais, se outras pessoas faziam propaganda dele, por que algumas pessoas não iam, na sua opinião?

Daniel: Ah, não sei.

Pesquisadora: E por que algumas pessoas que freqüentaram o Projeto o fizeram por pouco tempo, saíram logo?

Daniel: Por causa da idade, né?

Pesquisadora: Mas e os que freqüentaram por pouco tempo. Por que você acha que eles não se interessaram por continuar lá?

Daniel: (pausa) não tenho idéia. Não sei.

Pesquisadora: Você não imagina os motivos pelos quais as pessoas possam ter saído?

Daniel: Briga.

Pesquisador: Mas briga com o educador ou entre vocês mesmo?

Daniel: (a pessoa) fica com medo e daí vai embora e nunca mais vieram.

Amigo: O pessoal do Matão (bairro) vinha aqui e a molecada não gostava.

Daniel: Eu brigava no Projeto, você lembra?

Pesquisadora: Você era muito bravo!

Daniel: Pois é.

Pesquisadora: (para o amigo) você freqüentava o Projeto também?

Amigo: `As vezes eu ia...

Daniel: Não, ele visitava.

Amigo: O projeto da horta ali embaixo (aponta o Projeto Sol Monte Alegre) fui eu que comecei a fazer. Eu que tive a idéia, a gente que teve a idéia. Daí, eu conversei com a Roberta (diretora) e a gente combinou de fazer. E aí começou a chegar a molecada...

Pesquisadora: Há quanto tempo foi isso?

Amigo: Faz tempo já.

Pesquisadora: E você não freqüentava por quê?

Amigo: Porque eu estudava.

Daniel: (Ele) não (freqüentava) porque estudava de manhã.

Pesquisadora: Mas tinha (Projeto Sol) à tarde...

Silêncio.

Pesquisadora: Você fazia outra coisa à tarde?

Amigo: Fazia.

O amigo era visitante por gosto e se prontificava a ajudar no que podia e sabia fazer. Com isso se realizava e concretizava algo, dando sua contribuição em um projeto coletivo. Era uma forma de se valorizar e de ter a valorização alheia, a validação.

Pesquisadora: Você conhece muitas pessoas que freqüentaram o Projeto Sol?

Brunella: Conheço. Muitas.

Pesquisadora: E você conhece pessoas que freqüentaram e deixaram de fazê-lo?

Brunella: Conheço.

Pesquisadora: E por que você acha que isso aconteceu?

Brunella: Porque elas acharam mais interessante a rua do que o Projeto Sol.

Pesquisadora: E o que você acha que a rua tem de mais interessante do que o Projeto Sol?

Brunella: Isso depende da cabeça da pessoa, por exemplo, eu nunca achei a rua importante, porque na rua não se aprende nada a não ser... bobagem, besteira. Acho que você aprende a não ganhar com as pessoas que têm a oportunidade de te ensinar e você aprender. Agora, na rua você vai aprender coisas que... sei lá... eles não querem fazer nada, não querem nada com nada, então vão pra rua. “Não quer ir pro Projeto?”, “hoje eu não ‘tô a fim, hoje eu não vou, vou ficar em casa”; preferia assistir um desenho. Então, eu acho que por isso que motivava eles a não ir mais.

Pesquisadora: Aqui em Paulínia não dá pra ficar na rua porque tem policiamento pra ver se tinha criança na rua?.

Brunella: Tem.

Pesquisadora: Então, você acha que eles ficavam em casa mesmo?

Brunella: Acabavam ficando em casa, assistiam desenho ou então iam na casa do amiguinho jogar videogame, essas coisas assim

Pesquisadora: Você não acha que podia ser por causa de drogas ou coisas assim?

Brunella: (enfática) não, não. As crianças daquela época não tinham noção muito disso não. Hoje em dia é que está mais perigoso, depois de uns 4 anos pra cá é que piorou mais. Mas naquela época não tinha tanta droga assim. Então, não era por causa disso não.

Quando pergunto se eles acreditam que experiências educativas do tipo não-formal, como o Projeto Sol e o Programa Noite Viva, são importantes para as crianças, os jovens, adultos e idosos, ambos confirmam e afirmam: “com certeza”.

Respondem o mesmo quando lhes pergunto se elas deveriam ter continuidade.

Pro Daniel, a maior importância está em tirar as pessoas da rua. Pra Brunella, está em oferecer algo pra ocupar tempo e cabeça já que não se tem nada para fazer.

Eles têm muito pouca opção de lazer e entretenimento na cidade e, por isso, mais uma vez se justifica a validade de oportunidades desse tipo não-formal para essa população, mais em especial, que tem pouco acesso às produções culturais que não façam parte das de seu grupo social.

É assim que a Brunella traça o panorama do pouco que tem sido oferecido aos jovens de hoje em dia, particularmente, em sua cidade:

Pesquisadora: Essa cidade oferece muito pouco lazer?

Brunella: Oferece muito pouco lazer. A não ser um parque que tem aqui, que você vem e as crianças ficam brincando, mas é só isso mesmo, não tem mais nada.

Pesquisadora: E show?

Brunella: Shows têm mais em dia das Crianças. Eles montam aquele balão pula-pula, montam um parquinho mais ou menos, mas só. A semana inteira, essa criança não vai a lugar nenhum na cidade, não tem o que fazer. Se ela quiser vir aqui (no parque) ela vem e fica balançando na balança, só.

Pesquisadora: E pras pessoas da sua idade, por exemplo? O que tem pra fazer na cidade? O que você faz? Mesmo não sendo em Paulínia.

Brunella: Não faço. Eu saio mesmo pra fora (da cidade). Não tem o que fazer aqui em Paulínia.

Pesquisadora: Você vai pra Campinas?

Brunella: Vou pra Campinas, vou pra Americana, vou pra Barão (Geraldo), tanto é que nesse final de semana eu fui pra Cooperativa dançar forró, (por)que eu

adoro dançar, eu já falei..., vou no Flamengo... saio em outras cidades. Aqui em Paulínia não tem nada, absolutamente nada; nem um teatro pra você assistir não tem. O único cinema que tinha fechou, agora é uma igreja. Então, não tem o que fazer.

Algumas das práticas desenvolvidas no Sol ajudavam a atenuar essa situação de falta de integração e participação na coletividade mais ampla, levando as crianças e jovens para conhecerem lugares e ocuparem alguns locais do bairro, como as praças. *“Era uma delícia! (O Projeto Sol) levava pra Americana no zoológico, a gente ia passear, ia ver teatro em outras cidades, apresentações, exposições...”* (Brunella), ia ao Bosque, fazia piquenique na Lagoa do Taquaral, ia pra piscina do Ginásio Poliesportivo, ia pra praia de Santos, etc. *“Nossa! a gente ia ver muita coisa. Adorava! Falava que ia ter um passeio e era a alegria do pessoal”* (Brunella).

A ausência de investimento em políticas públicas educacionais (não voltadas apenas ao sistema formal de ensino) e culturais tem sido uma constante nos últimos governos, tanto em nível estadual quanto municipal. É para aí que as forças devem ser direcionadas e medidas devem ser tomadas, urgentemente, sem preocupações com efeitos em curto prazo, pois nessas áreas as repercussões aparecem em longo tempo. Daí, a relevância da participação do Estado, garantindo o oferecimento e a continuidade dessas práticas.

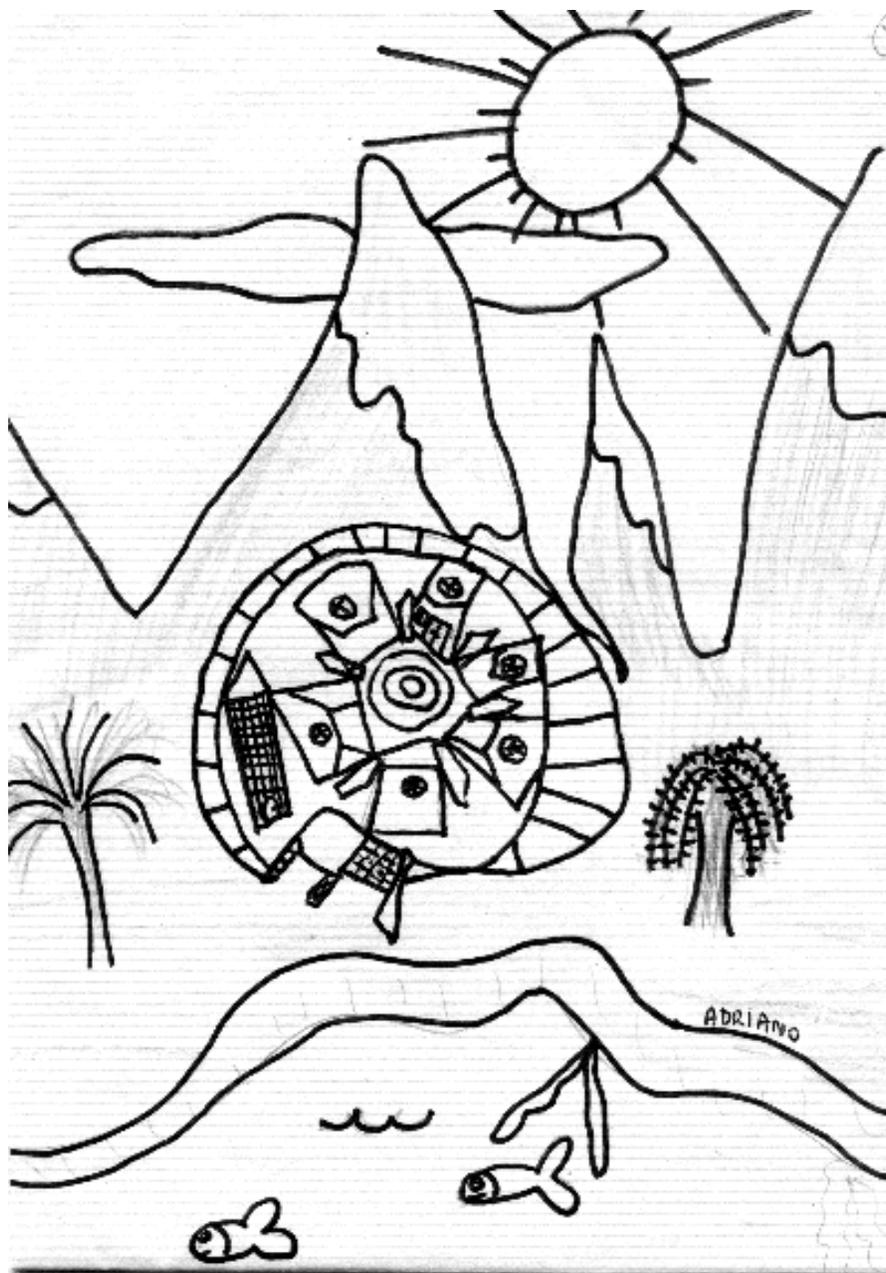
Um estudo elaborado por uma equipe coordenada pela vereadora Aldaíza Sposati (PT) sobre “O mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo”⁸, publicado em 1995 e atualizado no ano de 2000, chegou à conclusão que:

“Os grupos jovens são submetidos a um grau maior de tensão pela exclusão social. Ao não ter acesso a necessidades básicas como lazer, saúde e educação, produzem situações de conflito, o que gera violência. As brigas de gangues e em bailes são reflexo dos conflitos que existem no território onde vivem”.

⁸ Publicado no Caderno Folhateen, do jornal FOLHA de SÃO PAULO, 23 de julho, 2001.

Para o pesquisador participante desse estudo, Cazu Nakano, os projetos culturais do governo ou de ONG's são uma maneira de proporcionar a integração do jovem à sociedade mais ampla. Diz ele que *“a simples presença do Estado já é uma instância mediadora de conflitos. O poder público pode construir legitimidade nessas áreas. As ONG's têm o papel de fortalecer grupos em situação de exclusão social”*. Outro ponto importante que ele ressalta é a sociabilidade dos jovens e *“as atividades culturais são uma oportunidade que eles têm de se socializar a partir de outro elemento que não a gangue ou o tráfico de drogas que, geralmente, são mais fáceis de encontrar nessas regiões. A produção cultural dos jovens é sempre um alento, é onde está a inovação, o frescor da idéia”*.

Ao término da entrevista, eu pergunto: *“parece que o prefeito tinha dito que iria fazer algo semelhante (ao Projeto Sol ou o Noite Viva) no sambódromo...”* e a resposta mostra que se continua indo na contramão das necessidades, ou melhor, que as prioridades estão em outros lugares...: *“ouvi dizer que ele iria fazer uma rodoviária e junto à rodoviária um shopping, mas que ele ia fazer de novo o Projeto Sol ou um projeto parecido, não”*.



PARTE 5:

“PRA NÓIS ERA SÓ ALEGRIA” (E MELANCOLIA): A MEMÓRIA DA
FELICIDADE E DO INFORTÚNIO.

PARTE 5:

“PRA NÓIS ERA SÓ ALEGRIA” (E MELANCOLIA):

A MEMÓRIA DA FELICIDADE E DO INFORTÚNIO

As falas de dois entrevistados, ex-frequentedores do Projeto Sol João Aranha e do Morro Alto, o Bêla e o Rosenildo, respectivamente, comporão esta parte do texto, juntamente com análises e interpretações. Ocuparão este lugar, separado dos demais mas ao mesmo tempo próximo, pelo fato desses depoentes preferirem falar de aspectos diferenciados dos de outros informantes, oferecendo um novo enfoque sobre o que vem sendo tratado aqui. Mesmo não sendo opiniões que diferem radicalmente das outras já apresentadas, em alguns momentos se opõem ou incorporam outros pontos de vista que levam a tentar novas análises e a buscar novos entendimentos.

O Bêla, mesmo sendo defensor do Projeto Sol e valorizando sua experiência nele, é o único informante que diz que de tudo do Sol que deveria ser preservado – em uma possível e posterior experiência educacional semelhante que vier a ocorrer – o menos essencial seria manter a arena, preferindo que se mantivesse a estrutura do prédio e a proposta de trabalho. Por um lado, reitera a ação dos que soterraram as arenas – os “corações” - dos Projetos transformando-as em jardins mas, por outro lado, como tem uma relação afetiva forte com o lugar, sua fala revela uma importância maior atribuída a possibilidade dos encontros entre as pessoas mais do que à prática rotineira de programação do dia, de uma certa sistematização do trabalho e das atividades – que tinham lugar ali – que, muito facilmente, pode se aproximar da prática escolar, à qual ele faz severas e negativas críticas.

Sua fala enfatiza o espaço do Projeto Sol como lugar de vivência comunitária, de estar junto, oferecendo oportunidades para desenvolver idéias, brincar, aprender. Um lugar de liberdade, nas próprias palavras dele.

Ele não se remete aos trabalhos desenvolvidos com as/os educadoras/es. Diz que não se lembra de exemplos a serem dados. O que conta são experiências de construções

lúdicas, mais próximas do brincar, mais “leves e soltas”, nas quais as idéias e as soluções criativas são trocadas e realizadas entre os participantes – crianças e adultos -, assemelhando-se muito ao processo de engendrar de uma brincadeira.

A referência da vivência comunitária – termo também utilizado por ele – no Sol foi tão marcante que ele buscou dar continuidade a ela através de seu trabalho, montando com um primo, uma rádio comunitária que atua no mesmo bairro onde mora, em uma tentativa de unir prazer e utilidade pública.

O Rosenildo, ao iniciar a entrevista, me interpela com a seguinte pergunta: “do Noite Viva você não quer que fale nada?”, mesmo sabendo que meu foco maior de interesse e o motivo que me levou a ele era a sua experiência no Projeto Sol. A entrevista aconteceu, embora rápida, e ele também pôde falar dessa outra experiência. De fato, ele falou do Projeto Sol – como eu queria – mais para me satisfazer pois, sua motivação era contar do Noite Viva, uma vivência mais atual e mais próxima de atender seus desejos e necessidades de jovem. Todos os outros que aceitaram falar do Projeto Sol o fizeram a partir de suas memórias de infância, mas o Rosenildo falou de uma memória recentíssima, as lembranças de sua juventude.

No momento da entrevista eu não atentei para esse fato e, mesmo tendo garantido um tempo para ele falar do Noite Viva, insisti para que ele iniciasse seu relato pela experiência do Projeto Sol e ele acatou – talvez por isso a duração da entrevista tenha sido curta com, aproximadamente, vinte minutos; sua narração foi na contramão do seu desejo maior, o assunto realmente mais importante, naquele momento, a ser exposto.

Esses são os pontos principais que ajudam a justificar a alocação dessas falas em um outro texto, que prioriza essas diferenças e esses enfoques diferenciados.

O Rosenildo tem 19 anos e no momento do nosso encontro, estava em companhia de um amigo, Claidson, 15 anos. Ele trabalha como ajudante de eletricista e não está estudando.

Fui me encontrar com eles na frente do Projeto Sol Morro Alto, que está pintado com cores fortes, com a arena concretada e transformada em jardim – como os demais núcleos –, esperando para receber as crianças da educação infantil. Pude ver isso pelo lado de fora, através do alambrado, já que o Projeto estava fechado. Conversamos na calçada, à sombra de uma árvore, em uma tarde de sábado.

Ele é ex-frequentador do Projeto Sol Morumbi desde quando esse era AICA e depois passou para o Projeto Sol Morro Alto, onde ficou por mais tempo. A Neide (uma ex-educadora) o indicou e liguei para sua casa depois dela ter falado sobre mim para ele. Foi bastante solícito ao telefone, mas pareceu tímido. A Neide não tinha como ir comigo nesta data para intermediar o encontro e optei por ir sozinha mesmo.

Ele foi me encontrar no lugar onde combinamos, às duas e quinze da tarde, acompanhado por mais dois rapazes. Um deles não ficou para a entrevista, apenas o outro. Disse que iria chamar um rapaz e não retornou.

Durante a entrevista houve muita interferência sonora, mas não havia outro lugar mais apropriado para ela acontecer. Era som de música sertaneja vindo de uma casa, de motor de carro sendo testado e de pessoas passando e conversando pela rua, o que atrapalhou bastante – sem comprometer, entretanto - a posterior transcrição.

O Rosenildo pareceu tímido e melancólico. Procurei incluir o outro garoto que estava com ele, na entrevista, para ouvir suas opiniões já que ele havia frequentado o Sol embora por apenas um ano. Em muitos momentos precisei intervir fazendo muitas perguntas, explicativas, inclusive.

O Rosenildo frequentou três núcleos em momentos diferentes: o Morumbi, o João Aranha e o Morro Alto. *“Acho que o que eu fiquei mais tempo foi no Santa Terezinha (o nome do Projeto Sol é Morumbi) e no João Aranha”*. Começou a frequentá-lo com 6 anos e saiu quando tinha 12 anos. O amigo passou a frequentar o Projeto com 14 anos e o fez por um ano, quando, então, começou a ir ao Noite Viva.

Pesquisadora: Como o Projeto Sol entrou na sua vida?

Rosenildo: No Santa Terezinha eu não me lembro muito bem porque eu era moleque, agora no João Aranha, logo que eu mudei pra cá no Morro Alto, porque eu morava no Santa Terezinha (bairro) e a gente mudou pra cá e este aqui estava em construção, aí nós foi pro Santa Terezinha, no João Aranha. E lá tinha um monte de atividade pra fazer. Daqui até lá era longe e tinha ônibus que levava.

Ele refere-se à fase anterior ao início do Projeto Sol, quando ainda era AICA. O prédio “era velho” e, posteriormente, houve a transferência para o prédio novo do Projeto Sol. “Depois eu vim pra esse (núcleo) aqui e fiquei uns dois anos”.

De tudo o que acontecia no cotidiano do Sol, ele se lembra das brincadeiras e das oficinas, mais especialmente a de marcenaria, na qual construía brinquedos como carrinhos e objetos utilitários como casinhas para cachorro. “As oficina também era boa, ensinava um monte de coisa, tipo... tinha marcenaria, tinha desenho, tinha horta (enfático) que a gente cuidava pra gente mesmo. Na área de lazer tinha... futebol, tinha muita coisa boa que ajuda bastante a gente aqui do Morro Alto”.

Pesquisadora: E o que é que tinha no Projeto Sol que era muito legal, que você fazia e que fazia a diferença?

Rosenildo: Ah, o que eu mais gostava era a oficina de... marcenaria e na hora da brincadeira, que era das nove às dez. Aí, era a hora que eu mais gostava. O que mais me atraía mesmo era a marcenaria. Ele (o educador) ensinava a gente, fazia um monte de coisa e as coisa que a gente fazia podia levar embora. O que mais me atraía mesmo era a marcenaria.

Muitas vezes, o trabalho executado, a confecção, a construção eram deixados no Projeto, em exposição para serem apreciados ou comprados por visitantes mas, a possibilidade de levar para casa aquilo que foi feito pelas próprias mãos, de poder mostrar para a família e vizinhos a sua “arte” assume grande importância.

Pesquisadora: E o que é que você fazia aqui, de marcenaria? Que tipo de coisa?

Rosenildo: Como a gente era tudo moleque, fazia mais assim...

Claidson: Carrinho

Rosenildo: Carrinho... carrinho pequeno, casinha pra cachorro, essas coisas... tinha muita coisa que fazia também pra deixar aqui, tipo quando era Festa Junina, deixava em exposição...

Pesquisadora: E vocês punham para vender?

Rosenildo: É, tinha uns que era pra vender, outros não. Tinha uns que era tipo prenda, quem ganhava, pegava.

Apesar da empatia com a marcenaria e do aprendizado da lida com a madeira e do manuseio das ferramentas, essa experiência ficou restrita ao tempo passado no Projeto, o Rosenildo não deu continuidade àquilo que sabia fazer e que lhe dava satisfação, mostrando, mais uma vez, uma tendência notada em muitos outros ex-frequentes e a qual chamei, anteriormente, de cultura de segunda mão, ou seja, ela chega pelas mãos de alguém (em geral de uma/um educadora/or) e só se desenvolve enquanto dura a relação, limitando e enrijecendo o papel do educador tanto quanto o do sujeito consumidor e produtor de cultura.

Pesquisadora: E você continua fazendo alguma coisa com marcenaria, que você aprendeu aqui, ou não? Ou ficou limitado ao tempo em que você frequentava o Sol?

Rosenildo: Não, nunca mais fiz nada, foi só no Projeto mesmo.

Quando pergunto o que mais lhe chama a atenção na construção arquitetônica do Sol, ele menciona, diretamente, a arena e, mais particularmente, seu potencial para se transformar em outra coisa. Não se refere à arena com a função de ágora, de praça grega, mas, sim, como espaço lúdico, ligado ao brincar.

Rosenildo: A arena é bem legal... a arena no meio. Muitas vezes aí no Projeto, quando chovia, a gente tampava o ralo, deixava encher de água

Claidson: (risos)

Pesquisadora: Virava uma piscina?

Rosenildo: Precisava de muita água, dava pra encher, mas dava pra brincar.

Claidson: Tinha pé de lata, tinha uma par de coisa.

Rosenildo: Tinha futebol.

O Sol acaba sendo um substituto para a vivência da rua. Na fala do Rosenildo, inclusive as brincadeiras foram aprendidas nele. Pode soar exagerado dizer que “quase tudo” foi aprendido aí, da mesma forma que subvaloriza as várias fontes de aprendizado ao dizer que isso se deu, basicamente, via educadoras/es; entretanto, há que se considerar que muito provavelmente o Sol, de fato, ampliou e incrementou o rol de brincadeiras dos grupos ao propiciar o encontro entre gerações e com as crianças e jovens do bairro.

Rosenildo: No Projeto eu conheci bastante gente, na parte da brincadeira a única coisa que levou (da rua) pro Projeto foi pé na lata, da rua que foi pro Projeto, o resto eu aprendi tudo no Projeto Sol.

Pesquisadora: E foram as professoras que ensinaram?

Rosenildo: É. As professoras que ensinaram.

Sobre a relação estabelecida com as/os educadoras/es nota-se a afetividade:

Rosenildo: As professoras daqui (do Sol Morro Alto) eu não lembro muito, (lembro) mais (as) do João Aranha... tinha a Simone, a Heloísa, a Teca, aí elas era boa nessa parte, era educada... não maltratava ninguém, ninguém nunca reclamava com elas. Teve a época que... quando a Teca foi embora, muita gente chorou no Projeto, a despedida dela foi marcante mesmo, muita gente chorou e... essa parte, quando eu lembro, dá saudade, sabe... mas agora... já passou.

A fala do Rosenildo parece ser de conformação, por conta das circunstâncias; as referências ao Projeto Sol são breves e contidas, muitas vezes, como se estivesse dizendo “ele não existe mais, não há porque falar dele”, sentido que pode ser encontrado na sua fala anterior: “mas agora... já passou”, acabou, não há o que fazer.

Quando busca uma relação com a escola, com o que tinha de parecido e de diferente com o Projeto Sol, mais uma vez aparece a visão da escola como um lugar de preconceito, desconectada da vida mais ampla das crianças e jovens. Ele não vê interferências de um lado no outro, os vê como campos separados, cada qual no seu campo de atuação: a escola como lugar de estudo e o Projeto Sol como lugar de lazer. Talvez isso possa ser um indício das razões pelas quais deixou de frequentar a escola na 5ª série e o Projeto com 12 anos, quando podia ter continuado frequentando-o até os 14 anos, pelo menos: a ênfase em uma determinada e específica atuação, a escola privilegiando o aprendizado e o Projeto Sol privilegiando o lazer. Ele pode não ter conseguido fazer a junção das duas experiências e/ou pode não ter conseguido perceber a presença do aprendizado e do lazer em ambos os lugares - mesmo sabendo-se que aqueles podem estar presentes hipertrofiados (ou em doses excessivas) ou atrofiados (em doses insuficientes).

Rosenildo: De parecido (o Projeto Sol) não tinha nada com a escola. De diferente tinha muita coisa, tipo, na escola você vai mais estudar, aqui era mais lazer, né? Na escola você aprende a fazer lição, aqui não, aqui você aprendia um monte de coisa.

Pesquisadora: Que tipo de coisa?

Rosenildo: Ah, tinha desenho, marcenaria, pintura em pano de prato, pulseirinha...

Pesquisadora: E as coisas que você aprendia aqui te ajudavam na escola ou não?

Rosenildo: Ah... não ajudavam muito não.

Pesquisadora: E por que você acha que não?

Rosenildo: Ah, porque era bem diferente da escola. A escola a gente vai lá pra estudar mesmo e aqui era só lazer, só pra tirar mesmo as crianças da rua.

Claidson: Pra não ficar à toa na rua.

Pesquisadora: E quando você estava na escola, a professora sabia que você frequentava o Projeto Sol?

Rosenildo: ... Ah, não sei... acho que sabia (foi bastante reticente).

Pesquisadora: E ela não fazia nenhuma pergunta, não queria saber como é que era o trabalho aqui, não tentava fazer uma ligação?

Rosenildo: Tem muita professora que saiu do Projeto e foi pra escola, foi dar aula em escola, aí ela já sabia como era, mais ou menos.

Pesquisadora: Mas as que não fizeram isso, as que só estavam na escola, sabendo que você frequentava o Projeto Sol, ela não perguntava? Não falava pra você contar ou não tentava aproveitar de alguma forma o que você fazia aqui, lá na escola?

Rosenildo: Que eu me lembre assim, não.

Mais uma vez aparecem duas falas referindo-se ao papel do Projeto Sol como espaço de fuga da rua e de seus riscos. Um rapaz diz: “só pra tirar mesmo as crianças da rua” e o outro complementa: “pra não ficar à toa na rua”. Entretanto, o fato de verem a proposta do Sol indo na direção de apenas ou somente tirar crianças da rua, implica em uma determinada “cegueira”, que dificulta ver outras linhas de ação mais amplas do que o serviço de recolha e/ou abrigo e lazer.

Rosenildo: (...) Depois de uns dois anos eu saí e não frequentei mais.

Pesquisadora: E você saiu por quê?

Rosenildo: Ah... eu tinha doze anos... acho que já ‘tava meio avançado a idade.

Pesquisadora: Mas você podia ter ficado até quatorze.

Rosenildo: É. Era uma idade... (pausa)

Pesquisadora: Limite.

Rosenildo: É. É o limite. E eu saí aos doze.

Pesquisadora: Mas daí você saiu e foi fazer outra coisa? No tempo que você ficou livre você foi fazer o quê?

Rosenildo: Não, daí eu não fazia nada, só ia pra escola e voltava pra casa. E nisso minha mãe sempre matriculava eu, só que me matriculava (e) eu vinha um mês, saía, vinha um mês, saía, depois... desisti de vez.

Pesquisadora: Por quê? Você sabe me dizer por que isso?

Rosenildo: Ah...

Pesquisadora: O que você acha que faltava no Projeto pra você vir sempre?

Rosenildo: Ah... não sei se faltava ou se tinha alguma coisa... acho que... (longa pausa)... desanimei mesmo, doze anos já deixa pra lá, acho que chegou a hora de sair.

Mesmo com o empenho e as tentativas – frustradas - por parte da mãe, ele não quis continuar frequentando o Projeto Sol, não o substituiu por nenhuma outra atividade ou ocupação, mas continuou estudando por mais um ano até desistir da escola também.

Pesquisadora: Você estudou até qual série?

Rosenildo: A quinta série.

Pesquisadora: Quando você deixou de frequentar o Sol, você estava em qual série?

Rosenildo: ‘Tava na... quarta.

Pesquisadora: Quer dizer que, mesmo depois de sair do Projeto, você continuou estudando?

Rosenildo: Aí eu fiz a quinta e parei.

Nesse caso, o que pode ter faltado no Projeto Sol, segundo a opinião dele? Qual a crítica que faz ao Sol no sentido de poder colaborar para uma reelaboração ou redirecionamento da proposta que estava sendo posta em prática pela equipe de profissionais, de modo a ser mais atraente para seu público?

Como os demais entrevistados, também o Rosenildo não localiza as críticas negativas e não encaminha sugestões e contribuições. O Sol continua sendo apresentado como “não merecedor” de críticas, como se estivesse acima delas.

Pesquisadora: E o que você acha que poderia ter tido no Projeto? Alguma coisa que você sentiu falta...

Rosenildo: Senti falta?... (pausa bem longa)... nada.

Pesquisadora: Alguma coisa que era negativa... que você acha que podia ter tido melhor...

Rosenildo: ... (pausa)... Ah, naquele tempo tudo era bom, né? Não tinha assim, (nada) que faltava.

Pesquisadora: E você recomendaria ele pra alguém, se ele ainda existisse?

Rosenildo: Ah, com certeza.

Pesquisadora: Mas, então, por quê?

Rosenildo: Ah, porque era bom, né? (enfático). Ichi!!! O Projeto era uma maravilha.

Pesquisadora: E você continuou visitando ou indo lá ver o que estava acontecendo, pra saber se ainda era parecido com o tempo em que você o frequentou?

Rosenildo: Ah, sim. Não mudou muita coisa, não. Mas vinha de vez em quando, tipo quando a Neide (ex-educadora) chamava a gente pra ensaiar com a molecada a percussão, e a gente vinha, de terça e quinta, já veio de quarta e sexta.

Atualmente, o Rosenildo trabalha como ajudante de eletricista e não está estudando.

Antes do Programa Noite Viva ser extinto também, ele, seu amigo e mais uma turma o frequentavam à noite, pelas oficinas oferecidas. Se referem ao programa como tendo a mesma função de tirar os jovens da rua ou de evitar que fiquem nela, mesmo porque a vigilância policial não os deixam sossegados. “A professora chamava nós pra vim aqui dentro, fazia carteirinha. Tinha muita gente. Nós ficava aí dentro, aí escolhia a oficina, aí ia lá e fazia a oficina. Quando não era oficina, ficava na mesa de ping-pong” (Claidson). Era como o espaço de um clube.

Os atrativos a que eles se referem são: a música (para o Rosenildo) e o esporte e o jogo (para o Claidson). Eles atribuem o fato de ir ao Noite Viva à possibilidade de divertimento, entretenimento e aprendizado.

Rosenildo: Ah, no Noite Viva, o que me atraiu mesmo foi a percussão¹.

Claidson: O ping-pong (risos).

Rosenildo: No dia que eu não jogava ping-pong eu fazia percussão.

Claidson: A capoeira também.

Rosenildo: (inaudível) agora, o que me atraiu mesmo foi a percussão, porque um dia eles foram se apresentar na escola, daí eu ví, daí eu gostei e entrei na banda, foi o que me atraiu, só que eu vinha todo dia, porque a percussão era só de segunda que tinha ensaio mas, o Noite Viva tinha todo dia, porque de noite não tem nada pra fazer...

Claidson: Aí vinha todo mundo pra cá.

Rosenildo: Daí vinha todo mundo, os jovens do Morro Alto, criança, e depois de algum tempo começou a vir também mãe de família, porque ensinava a bordar, a pintar pano de prato e começou a vir mãe de família. Daí, depois de uns seis meses que começou a vir, acabou. Mas pra mim,(o motivo) foi a percussão.

Como há falta de atividades na cidade (de lazer, culturais, educativas), tanto diurnas quanto noturnas, tanto cotidianas como aos finais de semana, o Noite Viva aparecia como uma – boa – opção para as pessoas do bairro e, principalmente, para os jovens que buscavam – e buscam - coisas para fazer. Como diz o Claidson: “o Noite Viva? Era muito legal. Tinha muita coisa pra nós fazer, melhor do que ficar na rua. Ficava na rua, a polícia vinha e dava geral na gente”. A rua, nesse sentido, não é lugar

¹ Havia um grupo de percussão coordenado por um músico experiente, contratado para ministrar essa oficina em alguns dias da semana. A idéia dele era que o grupo fizesse apresentações e recebesse pelos serviços e todo o dinheiro que ganhassem iria para uma poupança aberta para cada um dos membros. Seria como um trabalho ou uma ocupação pelo qual se receberia uma remuneração. Uma outra forma de empregar o dinheiro era nas próprias oficinas, usando-o para adquirir novos equipamentos, instrumentos e concertos.

para se estar, é apenas local de passagem e quem está nela não pode ficar, parar, tem que circular.

Pesquisadora: E por que você acha que os jovens, os adolescentes, e mesmo os adultos vinham pra cá (pro Noite Viva)?

Claidson: Pra não ficar na rua, né?

Rosenildo: É. À noite aqui não tem nada pra fazer, o que tinha era o Projeto Sol, o Noite Viva, aí a maioria vinha por causa disso aí.

Pesquisadora: E as coisas que eles ofereciam eram interessantes?

Claidson: Eram.

Rosenildo: Eram.

Pesquisadora: Eram coisas que vocês gostavam?

Rosenildo: Eu gostava. Todo mundo gostava, porque todo dia era cheio.

Claidson: Tinha muita gente.

A quantidade de público presente indicava a demanda de interesse e o atendimento sendo realizado, ainda que em processo de construção e constituição do programa, estando sujeito a mudanças, alterações, aperfeiçoamentos.

Hoje, em não tendo mais essa possibilidade, os jovens voltam a uma vivência anterior - o uso da quadra da escola ou a ida à rua – que lhes serve como única e já conhecida opção. Entretanto, mesmo havendo essa volta a uma situação anterior, percebe-se o quanto se torna útil e necessário o oferecimento de atividades múltiplas e variadas, pensadas e organizadas para esse público jovem e das demais idades. Neste caso, ainda, mais uma vez a escola apresenta-se como a única possibilidade educativa e de lazer – a quadra - que lhes é oferecida e à qual os jovens têm acesso.

Pesquisadora: E hoje, vocês não tendo isso, o que vocês fazem pra ocupar esse tempo?

Claidson: Ah, eu vou jogar bola na quadra da escola toda noite.

Pesquisadora: Fica aberta?

Claidson: Fica.

Pesquisadora: Já ficava antes?

Claidson: Antes ficava só que não vinha muita gente, porque vinha no Projeto.

Pesquisadora: E agora eles passaram a ir?

Claidson: Agora, como não tem mais o Projeto Noite Viva, vai vim todo mundo pra lá.

Pesquisadora: Mas só pra jogar futebol?

Claidson: Só pra jogar futebol.

Pesquisadora: E você (pergunto para o Rosenildo)?

Rosenildo: Eu? Ah, geralmente eu fico andando, não tem nada pra fazer, tem dia que eu fico na esquina conversando com os amigos. É o que eu faço agora.

Ao final da entrevista, o Rosenildo evoca lembranças agradáveis de suas vivências fora da escola, mesclando, nesse momento, exemplos tanto de situações do Projeto Sol quanto do Noite Viva, enriquecendo seu relato e as relações que construiu. O que começou sendo apresentado de forma separada é conjugado e aproximado por suas semelhanças, mostrando o caminho de “saltos” no tempo, de idas e vindas, que os fios das lembranças traçam e trançam.

Pesquisadora: O que mais você poderia me contar? Tem alguma outra coisa que você gostaria de falar?

Rosenildo: (pausa longa) ah, tinha campeonato de pipa também (risos).

Pesquisadora: No Projeto?

Claidson: Tinha. Nós ia lá embaixo no campo soltar pipa, era bem legal. Quando tinha a pipa mais bonita, que ia mais alta, ganhava uns prêmios, carretel de linha, ganhava folha pra fazer de novo.

Rosenildo: Outra coisa que tinha de interessante no Noite Viva foi o campeonato de futebol, vôlei, ping-pong e basquete. (inaudível) ia dar medalha e troféu e quem não conseguia, ele (?) dava umas lembrancinhas de madeira pra gente. Dava uniforme, chuteira. Foi legal.

Pesquisadora: Que outras coisas vocês lembram? Que eram legais, que aconteciam...

Rosenildo: No Projeto?

Pesquisadora: Que quando você encontra alguém você fala: lembra quando acontecia tal coisa?

Rosenildo: Quando a gente ia tocar. Eu lembro bastante quando a gente ia tocar, viajava bastante, ia pra outras cidades.

Pesquisadora: Isso com o Noite Viva?

Rosenildo: É, com o Noite Viva. Era legal.

Claidson: Chegou a ter duas turmas. Era muita gente.

Pesquisadora: Quem que era (o coordenador)? Era o Zinho?

Claidson: É.

Rosenildo: No Projeto Sol era legal quando ia na piscina, tinha passeio também, ficava andando na rua, fazia piquenique. Era legal.

Pesquisadora: Era a piscina do Ginásio (de Esportes)?

Rosenildo: Era, do Ginásio. Isso era legal (pausa).

Algum tempo depois, fui me encontrar com o Bêla, ex-frequentador do Projeto Sol João Aranha.

Nos encontramos em uma quarta-feira, às 10 horas da manhã, no Projeto Sol João Aranha, pois ainda era período de férias e lá só se encontravam os funcionários trabalhando.

Quem nos ofereceu o espaço foi a diretora, a mesma que indicou o Bêla como possível depoente e que serviu de intermediadora entre nós.

Ele também frequentou o Plimec antes de ir para o Sol.

Atualmente, ele possui uma rádio comunitária na cidade, juntamente com um primo, também ex-frequentador do Sol, na mesma época que ele. Antes disso, o Bêla teve uma locadora de vídeos mas preferiu trocá-la pela montagem de uma rádio. É disso que ele vive, do que recebe dos anunciantes, conforme ele me informou em “*off*”.

Segundo ele, foi no espaço do Sol que teve a possibilidade de encontrar convívio social e ter uma vivência comunitária. Esse é o tom de seu depoimento e é, também, o gérmen de seu interesse por uma rádio comunitária.

Ele está com 27 anos, tem uma filha com 3 anos e não está casado. Sua filha agora estuda na EMEI que funciona no lugar do ex-Projeto Sol. Escolheu matriculá-la ali propositadamente, para que pudesse desfrutar do espaço que ele oferece.

A entrevista durou quarenta minutos, e ocorreu em uma das salas de atividades (agora, salas de aula com mobiliário adequado à faixa etária das crianças).

Seus grandes olhos azuis mas, melancólicos, estavam sempre em direção ao horizonte avistado pela janela. Quase nunca me olhava enquanto falava, apenas se dirigia a mim para ouvir minhas indagações. Falou devagar, sem pressa alguma, tecendo muitas análises e relações entre a situação atual do Sol e sua função inicial. Fez críticas negativas bem como sugestões ao Programa Noite Viva mas não fez o mesmo em relação ao Projeto Sol que, para ele, também é considerado como altamente positivo. Para ele, o “*Sol ensina a viver*”.

“O SOL ENSINA A VIVER”

O Bêla inicia suas lembranças pelo PLIMEC, passa pelo AICA até chegar ao Sol. Ele tenta seguir um percurso cronológico mas, diz ter poucas lembranças desse período inicial, talvez por ser uma época em que ele tinha pouca idade. Ele faz referência a uma foto que encontra-se “por aí”, que lhe serviria como suporte ou detonador de outras lembranças. Já as lembranças do período do Sol são mais vibrantes e lhe chegam com maior velocidade. São lembranças mais recentes, de quando era criança e indo até os 17 anos, aproximadamente, do tempo que frequentou esse espaço.

Pesquisadora: você chegou aqui com 7 anos?

Bêla: não, eu frequentei o... Plimec que era lá em cima, que era o mesmo segmento do Projeto Sol só que com espaço totalmente diferente, não tinha nada haver. O Primec depois virou AICA, eu fui no AICA e depois veio o Projeto Sol. Eu vim pro Projeto Sol e fui um dos primeiros alunos aqui do Projeto Sol. O tempo em que eu fiquei aqui eu não lembro mas eu devo ter vindo aqui por uns 14 anos, devo ter ficado até os 17, alguma coisa assim. Na época não tinha limite de idade, acho... não sei se por causa de ser a gente também, que estava aqui, que eles gostavam da gente deixou seguir em frente até os 17.

Usando a nomenclatura escolar, ele se denomina aluno mesmo estando em um espaço diferenciado; porém, a referência de um espaço educativo, com adultos em funções educacionais, vem de onde se possui uma marca maior e, no caso, a escola é tomada como parâmetro. Sua fala, nesse sentido, não difere da dos demais depoentes que seguem usando o mesmo termo (alunos) e outros assemelhados (professores, aula).

Pesquisadora: No Plimec você começou com quantos anos?

Bêla: Ah, aí... (risos)

Pesquisadora: Com 7?

Bêla: Capaz que foi até menos, com 5, porque o Plimec era bem mais novo, na época do parquinho já tinha, a gente ia, ficava um período no parquinho e outro no Plimec, quando era lá em cima.

Pesquisadora: Era nesse bairro aqui mesmo?

Bêla: Nesse bairro.

Pesquisadora: E quem te colocou lá, sua mãe? Foi ela que foi fazer a matrícula?

Bêla: Ela foi fazer a matrícula. Meus irmãos era tudo mais velho que eu e iam, e aí a gente acabava indo junto com eles. Lá, quando era época de férias, era período integral, era muito legal também. Não lembro que época que foi surgir, não tenho lembrança nenhuma, tem alguma foto por aí... eu tenho mais lembrança daqui, de lá... faz bastante tempo.

Ele comenta o fato da mãe ter ido procurar vaga para que ele e seus irmãos pudessem frequentar um outro local além da escola (no caso, pré-escola, pois era chamado de parque infantil, na época) e depois de conhecido o lugar, “*ela não precisava nem se preocupar, (por)que mesmo a bagunça que a gente fazia, talvez ganhava até castigo na época, suspensão, um monte de coisa, a gente gostava de vir praqui, não tinha jeito, a gente não aguentava ficar sem, a gente não tinha falta no Projeto Sol*”.

Chama de “cultura do Projeto Sol” o rol de experiências pelas quais passaram, produziram, transformaram e essa cultura marcou os grupos de frequentadores, que se destacam no grupo de jovens do bairro, da cidade, e que os une como uma “patota”, uma turma com vínculos de pertencimento. Do mesmo modo, essa cultura marcou uma época.

Essa “cultura do Projeto Sol” compõe-se de: desenvolvimento de idéias, liberdade, brincadeiras, estudo, trabalhar junto. Duas são as palavras que ele usa, repetidamente, no seu depoimento ao falar dessas experiências: liberdade e comunitário, palavras que trazem consigo idéias carregadas de sentido humanitário e, fortemente, ligadas a um imaginário de anos 60 e 70, possivelmente levado e apresentado a esse público pelas/os educadoras/es que lidavam com as crianças cotidianamente.

Bêla: É que nem eu ‘tava te falando, pra nós, naquela época, o Projeto Sol era como uma cultura, gostava de desenvolver idéias, tinha liberdade, brincar... o tempo todo estudando e sempre em conjunto... era gostoso.

Quando tento saber um pouco mais sobre essa prática, principalmente ligada aos trabalhos desenvolvidos, às atividades feitas ele não sabe fornecer exemplos. O que ficou marcado pra ele foi a filosofia que embasava as práticas que lá ocorriam; ele sempre frisa o fato de ter podido estar junto, no coletivo, fazendo coisas. O mais marcante é o espaço de convivência, a construção de laços de sociabilidade e a socialização.

Pesquisadora: Como que era essa prática? Você lembra? Como vocês trabalhavam?

Bêla: Sempre em grupo, nunca sozinho, individual.

Em seguida, ele emenda outro assunto bastante interessante por tratar das diferenças de classe social e das formas pelas quais as instituições – no caso, educativas, por ele frequentadas - lidavam e trabalhavam com o tema e suas repercussões.

Bêla: (...) Acho que o mais importante de tudo é que no Projeto Sol não tinha diferença, aqui era praticamente a mesma classe, que era uma classe mais baixa; diferente(mente) da escola que já misturava tudo, o rico, o pobre, filho das pessoas de nome, então, tinha muita diferença e a gente não gostava, quebrava tudo, ficava revoltado. (Isso acontecia) na mesma época do Projeto Sol, a gente quebrava a escola, riscava o carro do professor, batia na diretora, batia até (grifo meu) nos alunos, de revolta, nos professores, fomos expulsos, pichamos a escola. Nós não gostava mesmo da escola pela diferença que eles faziam da gente.

Ele elogia o fato de haver homogeneidade entre o público frequentador do Projeto Sol, que “era praticamente a mesma classe, que era uma classe mais baixa”, ao mesmo tempo em que critica o fato de haver heterogeneidade entre o público da escola. As diferenças para ele são motivo de discriminações e, talvez, o que esteja sendo criticado, pelo seu discurso, seja a falta de tato dos adultos-professores em saber lidar com os conflitos emergentes das diferenças que advêm de várias fontes: etária, de gênero, étnica, de classe social (possivelmente ele fazia parte dos discriminados, dos pertencentes `a classe mais baixa).

Pesquisadora: Você diz “eles” os professores ou os alunos?

Bêla: Os professores. E tinha os alunos também mas, mais mesmo era os professores e a diretora. Então, a gente se revoltava e ‘rebentava tudo. Eu fui até expulso da escola, escola estadual, não posso estudar mais. E na mesma época, a gente vinha aqui no Projeto Sol, mas a gente não quebrava nada aqui.

Pesquisadora: E você acha que isso acontecia por quê?

Bêla: Porque aqui... justamente por causa disso, porque eu acho que aqui não tinha essa indiferença, a gente era criado em rua, não trabalhava, bagunçando, sempre na bagunça, no meio dos mato, então, a gente via essa indiferença, essa (corrigindo-se) diferença que eles faziam de uma pessoa pra outra, a gente se revoltava e fazia o que a gente fazia. E aqui não existia (isso). Aqui era todo mundo igual.

Ele reitera o fato de se fazer diferença em favor de um grupo tido como privilegiado. É isso que provoca a manifestação de contragosto, de “revolta”, que se transforma em violência, inadequação (em vista do comportamento esperado), desvio (das normas e dos caminhos pretendidos) e que culmina em uma punição pelo lado de maior poder, a instituição escolar, que vale-se disso para expulsá-lo e acaba provocando uma marca tão negativa que impede que se possa estabelecer (ou ressignificar), no futuro, um outro tipo de relação com a escola.

É esse sentimento negativo, mal-resolvido, que estimula a crítica à heterogeneidade e fortalece a idéia de “bairrismo”, de estar entre os “iguais”. A escola, como tantos outros lugares sociais, é local de encontro das diferenças que, muitas vezes, não são valorizadas e, tampouco, trabalhadas nas relações pessoais e grupais, provocando ausência de integração e de respeito por si e pelo outro e, portanto, dando espaço para o aparecimento de conflitos, confrontos, enfrentamentos.

Esse pensamento, portanto, acaba sendo simplificador ao associar o espaço do Sol como lugar da homogeneidade, logo, sendo positivo e o espaço da escola como lugar da heterogeneidade, logo, sendo negativo ao provocar brigas e mais desencontros do que encontros.

Bêla: (...) Não só os professores (do Projeto Sol) tratava a gente de igual pra igual como as pessoas eram igual. Vinha todo mundo de uma classe mais baixa, o pai ‘tava trabalhando, a mãe cuidando da casa... era sempre as mesma história, então... ficava legal a gente conviver com os amigos. Fora a liberdade, (por)que a gente saía pra essas coisas que as escolas não fazem; chamam as pessoas pra conversar, brincar, jogos, diversão, por exemplo, aqui no Projeto Sol quem criava alguma coisa assim, ia fazer num jogo, alguma coisa nova, um jogo, quem criava era a gente mesmo, as idéia era tudo nossa. Era igual na escola mas você tinha uma idéia, “vamo fazê isso!”, mas ninguém aprovava, ninguém deixava e aqui... quando tinha uma idéia já era logo... levava pra roda, falava “a idéia é assim, vamo fazê isso no Natal”, a gente juntava todo mundo e fazia, a gente cortava ou (então era) Festa Junina... então, era legal, pra gente era legal. Não era nem idéia dos professores, era idéia dos alunos.

Ele frisa a concomitância de frequência `a escola e ao Sol e demarca bem as diferenças de posturas, ações, sentimentos, afetos e pensamentos, tanto do lado deles – o grupo de crianças – quanto do lado dos outros – os adultos: professores e educadores. Caminhos que, muitas vezes, se chocam. Caminhos que, muitas vezes, se encontram.

Ele sempre apresenta, em suas falas, a abertura que tinham para colocar as idéias em prática e a valorização dessa motivação bem como das produções que surgiam. Até ele mesmo se espanta com a “liberdade” que as/os educadoras/es lhes davam para sair dos limites do Projeto Sol e procurar material pela redondeza e que serviria para a concretização do projeto conjunto de trabalho.

Pesquisadora: Mas tinha espaço pra vocês colocarem as idéias e pra elas acontecerem...

Bêla: Tinha, tinha, tanto que acontecia. Se as professoras davam uma idéia elas perguntavam a opinião dos alunos... todo dia de manhã, antes de começar... isso era todo dia, mas isso era legal, saía todo mundo pros mato, vamo caminhá, vamo dá uma volta. Outra hora juntava todos os aluno e (falavam) “vamo fazé uma árvore de Natal”, “vamo procurá uma árvore bem legal”, e largava nós no meio do mato, a gente ia...

A sedução estava contida na proposta de trabalho e na forma do convite feito para integrar e envolver os grupos de crianças e jovens e não na imposição baseada em uma relação de poder, acintosamente, assimétrica entre adultos e crianças.

Pesquisadora: E todo mundo voltava depois?

Bêla: (enfático) voltava com a árvore na mão, achava a árvore mais bonita, trazia, juntava todo mundo, fazia a árvore de Natal. Era gostoso.

(...)

Bêla: ... O aprendizado era muito maior do que na escola.

Pesquisadora: O que você acha que aprendeu aqui que era maior do que na escola?

Bêla: Não, eu não aprendi, assim, profissão nenhuma aqui.

Pesquisadora: Mas você sente ou sentiu falta disso?

Bêla: (enfático) eu aprendi a viver aqui, a viver com a comunidade, coisa que a escola ‘tava me tirando, eu não ‘tava aprendendo nada, ‘tava aprendendo a destruição na escola.

Dois pontos muito importantes ecoam dessa fala: o fato de não sentir necessidade ou falta de uma (pré)profissionalização no Sol, que vai na contramão do que vêm fazendo muitos locais de educação não-formal, e o fato de ter aprendido a “viver”, que é muito maior do que só ter conhecimento sem aplicabilidade ou ausência de sentido prático.

Esse tipo de percepção mais aguçada do sentido de uma experiência tão marcante quanto a do Sol, também pôde ser percebida na fala de ex-frequentadores de uma instituição européia inovadora - que perdura até hoje - que se propunha a repensar a prática e a vivência escolar, chamada Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill e mantida, posteriormente, por sua filha.

Singer (1997), que estudou propostas de educação inovadoras ao longo do tempo², encontrou relatos de ex-freqüentadores de Summerhill que expressam esse mesmo sentimento. Esta foi – e é - uma instituição escolar – *“a mais famosa das escolas livres (...) e o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na europa após o fim da Primeira Guerra”* (Singer, 1997, p. 99) - alternativa às escolas padrões, onde o aspecto democrático das práticas e das relações pessoais, a liberdade para a escolha do que estudar e com quem, a não-obrigatoriedade e a vivência do coletivo, eram os princípios fundadores da comunidade – uma estrutura muito semelhante às propostas de educação não-formal, embora Summerhill seja educação formal.

“A maneira mais adequada de avaliar o desempenho de uma escola democrática é atentar para o que dizem seus ex-alunos em relação à sua experiência como estudante, à sua vida posterior e, sobretudo, ao desejo de oferecer a seus filhos a mesma educação que receberam” (Singer, op. cit., p. 121).

Ao analisar as falas de ex-alunos summerhillianos de várias gerações, a autora constata, em linhas gerais, que eles

“tenderam a explorar as oportunidades oferecidas pelo mundo antes de se fixarem em uma profissão (...), (apresentaram) um grande interesse por educação, tendo vários deles se tornado professores ou membros atuantes de movimentos de educação alternativa. Além do interesse pela área de educação e do engajamento em movimentos coletivos, nota-se que (...) a profissionalização nas áreas ligadas às artes é mais comum do que entre os estudantes em geral”. (Singer, op. cit., p. 121 e 130).

A crítica que aparece é, principalmente, em relação à escola ser um internato; as famílias atuais têm preferido manter-se próximas aos seus filhos: *“eu não poderia pagar, para começar. (...) (Além disso) eu queria curtir o crescimento de meus filhos, com eles*

² As instituições que ela escolheu para analisar mais aprofundadamente foram: a escola Yásnaia-Poliana, dirigida por Leon Tolstoi, entre 1857 e 1860, o Lar das Crianças fundada por Janusz Korczak, em 1912 e Summerhill, mantida por Neill, em 1923.

por perto. Se houvesse escolas diurnas como Summerhill, eu certamente os teria mandado lá” (Singer, op. cit., p. 124).

Apesar do reconhecimento do valor da educação que receberam lá, da filosofia adotada, da positividade do tempo vivido lá (“... meus quatro anos em Summerhill traçaram o tipo de vida que eu gostaria de poder levar para sempre”, “eu não sei o que teria feito sem Summerhill. Pode-se até dizer que ela salvou minha vida, certamente tanto no sentido emocional quanto no intelectual”, “se mais pessoas tivessem ido para Summerhill, então não haveria tanta gente com esses pensamentos agressivos”, p. 123, 127, 130), muitos, da mais nova geração de ex-alunos, optaram por não enviar seus filhos a essa instituição. Mas a razão não advém do descrédito nela e, sim, da consciência de que aprenderam a viver de uma forma melhor e que são capazes de dar continuidade a isso, ensinando essa forma de lidar com o mundo social e físico aos seus filhos: “creio que eu mesma posso ensinar os valores de Summerhill aos meus filhos, sem que eles precisem frequentá-la” (p. 129).

Fromm (apud Singer, op. cit.), comentando tal experiência, escreve o seguinte:

“Na Escola Summerhill, a autoridade não mascara um sistema de manipulação. (...) Realmente, Neill não tenta educar crianças para se ajustarem bem à ordem existente mas empenha-se em educar crianças que se tornarão seres humanos felizes, homens e mulheres cuja noção de valores não seja a de ter muito mas a de ser. (...) Se tal coisa aconteceu um dia em Summerhill, poderá acontecer em toda parte – uma vez que as pessoas estejam preparadas para isso” (grifos da autora, p. 139).

Singer chega a uma conclusão bastante interessante sobre a validade de tais experiências educacionais inovadoras, da ressonância e da repercussão disso dentro e fora dos sujeitos, a partir desse comentário feito por Erich Fromm:

“Esse diagnóstico feito por Fromm, por um lado, é comprovado pelos depoimentos dos ex-alunos no que se refere a seus valores. Por outro, coloca em evidência uma das questões cruciais no que concerne à relação entre as escolas

democráticas e a sociedade: o seu potencial transformador depende do modo como elas são acolhidas pela própria sociedade que almejam transformar. Ao mesmo tempo que formam indivíduos que não se conformam com a ordem existente e conseguem pensar diferente, alcançam uma visibilidade tão circunscrita, que não conseguem produzir efeitos de maior alcance” (p. 140).

Concordo com ela em relação à visibilidade e à limitação dos efeitos de maior alcance na sociedade e poderia estender isso para a experiência do Sol. Por outro lado, seus ex-frequenteradores optaram por enviar seu/s filho/s ao espaço do Projeto Sol, mesmo com sua função reorientada para uma prática formal.

Pesquisadora: Se ele ainda existisse você iria querer que sua filha o frequentasse?

Bêla: Ah, eu ia querer, com certeza. Se fosse do mesmo jeito, se fosse parecido, é lógico que com o tempo...vai mudando as coisas mas, se fosse na mesma linha, de acordo com o crescimento da população, desenvolvimento, ia mudar várias coisas, mas se fosse na mesma linha, crescendo tudo junto, o ensinamento com a população, (ela) ia vir sem problema nenhum.

Pesquisadora: E ela está em creche? EMEI?

Bêla: Aqui. Ela vem aqui.

Pesquisadora: Mas você escolheu aqui porque é perto, porque é do bairro ou porque você queria que ela tivesse, pelo menos, a vivência do espaço?

Bêla: Eu botei aqui porque... por exemplo, tinha um outro Plimec, outro parquinho que eu frequentei, lá perto da pracinha, então, eu nunca imaginava que o Projeto Sol ia ser um parquinho, então eu falava, quando ela for vai pro mesmo parquinho que eu estudei; daí, de repente, abriu aqui o Projeto Sol, virou parquinho, a gente tentou deixar isso não deixar isso acontecer mas, na hora que aconteceu eu falei, vou aproveitar e levar minha filha pra lá; e consegui. Então, hoje ‘tá aí, não é a mesma coisa mas, ‘tá aí.

Pesquisadora: A vivência num espaço diferente já é alguma coisa?

Bêla: Já é, já é. Só dela 'tá aqui... porque é diferente, igual eu falei, do parquinho, da escola, ter uma coisa diferente pra ela fazer já é bom.

As críticas às práticas e dinâmicas desenvolvidas pela escola continuam aparecendo nos depoimentos do Bêla, sempre acompanhadas por um certo “amargor”. Os saberes construídos no Sol não tinham espaço e oportunidade para aparecer na escola e ele não conseguia estabelecer relações entre os dois aprendizados que, para ele, eram antagônicos pois, ocorriam em direções opostas.

Pesquisadora: Mas a vivência que você tinha aqui não te ajudava na escola?

Bêla: Não, porque lá era diferente. Daí, revoltava mais porque vinha aqui de manhã, era de um jeito, ia na escola à tarde, era tudo diferente, então, aquilo revoltava e acabava arrebatando tudo.

Pesquisadora: E tinha alguma coisa da escola que você podia usar aqui no Projeto Sol? Algum conhecimento?

Bêla: Da escola, não.

Pesquisadora: Não?

Bêla: Não, da escola, não. Da escola só tinha estudo mesmo, mas, sinceramente, com as explicações da professora, todas com raiva da gente, a gente nem aprendia nada.

Pesquisadora: E o que vocês aprendiam aqui... porque eu acredito que vocês faziam construções, pesquisas... de alguma forma isso não te ajudava lá?

Bêla: Não... na escola era tudo diferente. Na escola era, por exemplo, tinha o ensinamento da professora e quem aprendeu (aprendeu), joga na lousa, se copiou, copiou, se não copiou, apaga, vai copiar de onde parou, depois pede o caderno emprestado. Aí, faz a explicação pra todo mundo, se alguém falar “eu não entendi”, (o/a professor/a fala) “depois eu explico de novo, vamos continuar que tem mais matéria”, então, acabava ficando daquele jeito. Já no Projeto Sol não era matéria mas, por exemplo, (o/a educador/a falava) “nóis vai fazer essa porta aqui hoje”, (a gente

respondia) “eu não aprendi a fazer essa coisa”, (e o/a educador/a respondia) “então, eu vou voltar, todo mundo vai olhar e vocês vão aprender”, então, eu acho que falta isso nas escolas. Não faltava, falta ainda. Por isso que tem alunos que arreventa tudo. Hoje, nas escolas, pelo menos aqui em Paulínia, passa de ano quem vai na escola, não precisa de estudo. Então, quer dizer que a escola não vale nada, desde a minha época até hoje é a mesma coisa, se você vai na escola você passa de ano. Então, não aprende nada.

A vazão que ele dá ao sentimento de falta de afeto recebido na escola é o que mais o mobiliza para expressar. A intolerância do adulto, o fato de não ser entendido, respeitado, valorizado deixou marcas profundas nas suas lembranças e provocou nele – e em seus colegas de escola – “manchas”, máculas, estigmas dos quais se lembra com certo rancor.

Pesquisadora: E a relação que vocês tinham com os educadores daqui, como era?

Bêla: Ah, era “super dez”, tinha sempre um ou outro que era bravo mas, não era a mesma coisa que da escola, a gente respeitava eles, mesmo eles sendo bravo; não brigava, nós nunca quebrou carro de ninguém daqui do Projeto Sol, nunca bateu no professor, nem em diretor daqui. Então, a gente respeitava mas, na escola não respeitava, batia nos professores, no diretor. Então aqui, eu acho que foi legal por causa disso, na hora que a professora falava bravo a gente abaixava a cabeça; (isso) de dia, chegava à tarde na escola, se alguém ia tentar falar com a gente daquele jeito, a gente arreventava tudo. Eles tinham respeito. Sabiam conversar com a gente. Com jovem, hoje, não só comigo, com todos, acho que ter melhor educação, conversa... se os professores soubessem conversar com os alunos ia evitar essa violência que 'tá dentro da escola, aluno brigando com professor, professor com aluno. Acho que tinha que ser mais ou menos igual ao Projeto Sol era, não tratar, os professores, com indiferença, seja ela mais brava ou revoltada, ou mais pobre ou negro, ou de qual família veio ou de onde veio, de qual bairro. No Projeto Sol nem tinha aquela coisa “ah, você mora no sítio!” (imita tom de zombaria), como sempre tinha. Aqui era tudo igual. Era legal por isso.

Na sua fala está presente a contraposição entre autoridade – que implica respeito – e autoritarismo – que implica temor e/ou resistência e/ou enfrentamento – daí, seu apego

aos conteúdos democráticos de socialização e negociação de idéias, conversas, respeito às diferenças.

Ao comparar o Sol e a escola ele tece críticas bastante negativas em relação a estas, ao mesmo tempo, faz apontamentos para sua melhoria: a relação entre os sujeitos baseada no diálogo, no respeito ao ser humano – em níveis mais gerais -; maior flexibilidade da metodologia de trabalho, menor rigor no seguimento do currículo, não-aprovação automática por frequência, que não garante o aprendizado – em níveis mais específicos e de âmbito pedagógico.

O aprendizado, na fala dele, não veio da escola, mas de outros lugares, pois lhe ampliaram percepções, conhecimentos e relações, tornando-se saberes mais úteis e significativos.

A marca do Sol na vida dele refere-se, principalmente, à vivência no coletivo e à recuperação da infância. “*O Projeto Sol tentou levar minha infância até os 20 anos*”. Prolongou a vivência lúdica, elevou a imaginação, garantiu aprendizados, reforçou e construiu laços afetivos que perduram.

Pesquisadora: Foi importante para você ter frequentado o Projeto Sol?

Bêla: Foi. Foi importante sim. Porque eu vim bastante. Pra mim foi mais importante do que a escola.

(...)

Pesquisadora: Qual foi a marca maior do Projeto Sol na sua vida?

Bêla: Acho que... as coisas que... aprender a ter coletividade, saber a conversar com as pessoas... hoje, acho que foi mais... não foi na escola que eu aprendi, foi no Projeto Sol. (...) No Projeto Sol nós fez... tinha 16 anos, tinha um matagal tipo esse aí (aponta para fora da janela) pra frente, perto das fábricas, a gente fez até uma brincadeira de caça ao tesouro entre nós do bairro, juntou uma turma de 20 moleques de um lado, 20 moleques de outro, aí fomos pro meio daquele mato, fizemos até um tesouro (fala empolgado), escondemos, fizemos o mapa, nós que escondemos e a outra turma tinha que pegar esse

mapa pra poder achar o tesouro. Aí, foi todo mundo, nós ficamos sábado o dia todo brincando no meio do mato, todo mundo, 40 moleques dentro do mato; quem via até (se) assustava. Já hoje, era arriscado até a polícia vim mas, naquela época, nós ficou o dia todo brincando, (se) machucando, brigando, zoando, dando risada, o tempo todo lá mas não tinha problema nenhum. Hoje eu já não sei se daria. Mas (tudo aconteceu) com 16 anos, todo mundo com a mesma idade. Hoje a gente encontra essa turma e dá até risada. Com cerca de 16, 17 anos, até circo a gente fazia, na frente de casa, juntava essa mesma turma que frequentou o Projeto Sol, fizemos a lona fixa, bem grande, arquibancada, com palco e tudo, e a gente mesmo era as atrações, cada um inventava, fazia uma coisa e vinha um monte (enfático) de gente da nossa amizade, ia lá no circo. (Com) 18 anos! Hoje, com 18 anos, ninguém faz mais nada (disso), não anda nem descalço na rua porque tem vergonha, e a gente não. E eu estudava à noite, ainda! Ia pra escola, talvez chegava na segunda ou terceira aula pra poder ficar no circo. Aí eu chegava lá, a turma falava comigo e eu com a cabeça voltada pro cirquinho, porque ficava uma turma lá.

A brincadeira em si não foi obra do Sol, mas o espírito lúdico e criativo que ele instaurou, sim. Ser criança com 18, 20 anos é uma surpresa até mesmo para ele. A brincadeira do/com o circo foi uma maneira encontrada pelos ex-frequentadores para “manter a coletividade”, na fala do Bêla. A “cultura do Sol” embasa o jeito de sentir, de fazer, de pensar a si, o outro e o social, dentro e fora desse espaço, em um ir e vir sem fronteiras; do Sol para a rua, para a casa, para o Sol.

Bêla: (...) Acho que nós ficamos entre 6 meses, mais ou menos, com esse cirquinho (montado), brincando, pulando, o tempo todo. (...) Era tudo certinho, a gente fez bem certinho, parecia um circo mesmo mas em menor proporção, era bem pequeno, da altura dessa cortinha aí e meia sala, aí tinha entrada, arquibancada, palco, vestiário pra turma se trocar, se arrumar, tinha menina que se apresentava, tinha palhaço, tinha tudo, cada um tinha uma coisa, malabarismo; eu lembro até hoje. Pra nós era só alegria, nós nem ligava, só dava risada. Era gostoso. Por isso que eu falo, minha infância mesmo foi até os 20 anos. Nessa época, com 18 anos, namorar? Que nada! Nem namorada, nem ter carro, nem ter moto, nem carta, nem nada, nem ligava. Não sei se era errado ou se era certo mas... a gente viveu legal nessa época, então, por isso que eu falo, dessa turma aí,

ninguém virou bandido, ninguém entrou pro crime; a maioria casou, tem filho, tem emprego, tem carro, tem moto. (...) Acho que não foi em vão.

OS 20 ANOS DE INFÂNCIA:

“UM ESPAÇO ENORME PRA SER LIVRE”

Dois rapazes, primos, com as mesmas ambições e desejos se juntam e trocam uma locadora de vídeo por uma rádio comunitária. De onde vem essa idéia, semente que germina?

Bêla: (...) Eu e meu primo, que também é praticamente a mesma trajetória do Projeto Sol, nós dois, hoje, temos uma rádio comunitária aqui no bairro.

Pesquisadora: Vocês que montaram?

Bêla: É, nós dois. Eu não tenho estudo e ele também não.

Pesquisadora: Não tem estudo como? Você estudou até...

Bêla: A 7^a, até a 6^a completa.

Pesquisadora: Então tem!

Bêla: Até a 6^a completa e ele até a 4^a; estudo que eu estou dizendo é assim...

Pesquisadora: Que não terminou os estudos?

Bêla: Não terminei...

Pesquisadora: Mas você não terminou por quê?

Bêla: Bom, eu fui expulso da escola, (daí) começou a dificuldade, trabalhava e tal, tinha... trabalhava até às seis da tarde, no centro, tinha que vir pro (bairro) João Aranha e voltar pra Paulínia (refere-se ao centro) pra estudá na escola municipal porque eu tinha sido expulso da estadual, aí não deu mais, foi indo, foi indo, ficou por isso mesmo, e aí, com o tempo, trabalhando... aí, comprei uma locadora de vídeo, com o tempo a

gente resolveu abrir a rádio, vendi a locadora, eu e meu primo, aí, também tinha dinheiro, pegô e abriu a rádio.

Pesquisadora: Por que escolheu a rádio?

Bêla: ... Eu acho que mais... é igual eu falo, mais é porque a gente aprendeu mesmo a ter o conjunto, a trabalhar com a comunidade e (isso) junto ao Projeto Sol mesmo, porque a rádio que a gente abriu é uma rádio diferente, é uma rádio comunitária, que 'tá sempre em conjunto com a população, comunidade, sempre com as pessoas, e era meio o Projeto Sol.

Os dois rapazes, além do vínculo pelo parentesco também possuem outro elo de união: ambos frequentaram o Projeto Sol, e acabam escolhendo como meio de trabalho uma forma de se comunicar com a população do bairro de forma direta, mas sutil, a partir de ondas sonoras, elétricas e magnéticas que, vibrando em frequências curtas ou longas, carregam informações, sentimentos, pensamentos, opiniões pelo ar e que chegam aos ouvidos, provocando reverberações. Esse movimento ondulatório é portador de energia que se propaga, podendo provocar agitação, tumulto ou adaptação, não-resistência, um “deixar-se levar”.

Pesquisadora: Como é que vocês trabalham lá? Como é que a rádio funciona?

Bêla: Com apoios culturais, a gente tem as programações, diversas, pra atingir a comunidade, tem que ter a programação de tudo, tudo que a comunidade gosta toca na rádio, e depois tem as pessoas que apoiam culturalmente a rádio, um apoio pra manter...

Pesquisadora: E é nisso que você trabalha hoje?

Bêla: Hoje eu trabalho com isso, eu e meu primo que também foi um dos primeiros alunos desde o Projeto Sol, não do Plimec, mas deste Projeto Sol aqui nós foi um dos primeiros alunos.

Tentando trabalhar com a comunidade, incluíram a discussão sobre o fechamento do Projeto Sol na pauta da rádio, buscando provocar reflexões e reações contra essa

medida. A fala do Bêla sobre isso é com pesar, meio desiludida – tom que permeia, inclusive, toda a sua narrativa durante a entrevista. E ele conclui: “foi inútil”.

Bêla: (...) A gente lutou pra não fechar mas não conseguiu, o tanto que a gente fez foi inútil. Mas quem passou por aqui pelo Projeto Sol sabe a importância que teve, que tinha pra sociedade... pra mim, o único projeto social que funcionava em Paulínia era o Projeto Sol, o resto... Lar dos Velhinhos e Lar dos Menores é um projeto normal, toda cidade tem, eu sei que é social mas eu não conto, isso daí é uma coisa que tem que ter, é uma coisa natural, mas pra resgatar a infância, de quem tem uma família, que tem projetos para o futuro, o único que funcionava mesmo era o Projeto Sol³.

Ele ressalta a originalidade do Projeto, seu vanguardismo e sua função social mais abrangente, contribuindo para recuperar e ampliar o período da infância, que ele avalia como sendo de enorme importância para a população. Valoriza também o fator familiar como centro estrutural e referencial para os sujeitos bem como a positividade de se “ter projetos para o futuro”, que é a base para a busca de construção de sentido para a vida.

Pesquisadora: E por que você acha que não deu pra reverter a situação? Mesmo com vocês tendo feito divulgação na rádio, por que você acha que a população não conseguiu se mobilizar o suficiente?

Bêla: Porque a máquina é sempre mais forte aqui... aqui o povo é o último a saber, quando soube, já fez... não tem como reverter a situação, nunca foi diferente, então, ‘taí mais uma prova... o que foi, foi isso. Paulínia tinha condições de fazer a creche, poderia até não ser a curto prazo mas tinha... podia ser em qualquer lugar porque a renda de Paulínia, que tem 52 mil habitantes, em um mês, uma cidade como Cosmópolis, que tem também 50 mil habitantes, Cosmópolis levaria 4 anos para arrecadar. E lá é bem distribuída a renda, lá tem escolas pra todo mundo, é uma cidade mais pacata, é lógico, não tenho dúvida, meio atrasada, mas você sabe pra onde vai o dinheiro, e aqui em Paulínia, com cerca de 28 milhões de reais por mês; quer dizer, a pergunta é: pra onde

³ Segundo uma pessoa que trabalhou na equipe do Projeto Sol, no final de 2000, as matrículas haviam sido realizadas para o ano seguinte; as/os educadoras/es e diretoras/es estavam em período de férias e quando

vai esse dinheiro numa cidade de 52 milhões (mil) habitantes? Que daria pra fazer cerca de 10 creches ao mês com o dinheiro que ganha, sobrando 18 milhões, daria pra manter a cidade. Então, é complicado. A gente, sabendo disso, tentou... pô, tem terrenos vazios em tudo quanto é bairro que for, tem terrenos que caberia creche, uma ou mais, mas não deu... infelizmente. Mas, no meu modo de pensar, é o seguinte: o Projeto Sol foi uma fase que tinha muito dinheiro porque, eu olhando aqui hoje (o lugar), não mudou nada do que era antes, a não ser que entupiu a roda (a arena) do Sol que tinha aí no meio, e entupindo essa roda eles colocaram com se tivesse feito, eu creio, que eles colocaram no orçamento da prefeitura como se tivessem feito uma creche nova, gastou com pedreiro, com tijolo. Dever ter colocado no orçamento esse um milhão para a construção de uma creche, colocou como se tivesse re... construído uma creche.

Ele avalia os dois lados: o da população e o da prefeitura, entretanto, dá mais argumentos para analisar a posição desta última. Quanto à população, ressalta o fato dela ficar refém das políticas, sem ser consultada, sem tempo para se articular, com poucas condições de reivindicar, inclusive por participar de uma linha de direção política assistencialista, clientelista, que se apresenta como benevolente, que verticaliza ações (“nunca foi diferente”). Do mesmo jeito que dá, também tira, sem consulta, sem comunicação prévia. Como o Sol não nasceu de um desejo e de uma força da população, é fácil para o poder público se desfazer dele quando não lhe interessa (por razões diversas) mesmo surtindo efeitos positivos no social.

Por outro lado, em uma cidade pequena, onde as relações políticas são bastante visíveis e, principalmente, no caso de uma prefeitura autoritária, pode ser complicado se manifestar abertamente contra ela e, com isso, poder sofrer represálias. Pode ter sido o medo que silenciou, breçou ou desacelerou as atitudes contra o fechamento do Sol, tanto por parte da comunidade como por parte de funcionários e profissionais do Sol – alguns desses adoeceram ou pediram demissão de seus cargos.

retornaram às suas funções e locais de trabalho, receberam a notícia de que os Projetos Sol não mais existiriam. Dessa mesma forma, ou seja, de surpresa, a população foi avisada do acontecido.

Pelo lado da prefeitura, ele aponta uma estratégia de desvio de verbas, quando existem condições financeiras suficientes para novas construções. Ele aponta o prevailecimento do interesse pessoal em detrimento do intuito de investimento no bem-estar social.

Quando se refere à reforma do Sol, diz que ele continua o mesmo na aparência mas, “a roda”, a arena está entupida (de cimento, pedra, areia, cacos de tijolo e cerâmicas). Tão significativa é essa ação e tão marcante ela é, visual e emocionalmente, que combina com o rol de ações tomadas pela prefeitura, afinal, entupir é também obstruir, ou seja, impedir a passagem, a circulação; é fechar-se; é atulhar, ou seja, encher até onde não cabe mais, impedindo a circulação; é entulhar; é fazer calar, silenciar, emudecer, abafar, cessar de manifestar-se; é embatucar.

Bêla: (...) Qual é o interesse de fazer uma creche em cima do Projeto Sol? Que dava vaga pra outras crianças? Não era o mesmo nível (etário) das crianças de creche mas tinha também crianças com nível de creche no Projeto Sol, tinha bastante até. E, hoje, você vê aí no (bairro) João Aranha, na pracinha, no (bairro) Morro Alto, nos outros bairros, não porque já são mais diferentes, mais tumultuado, mas no Morro Alto e João Aranha, as crianças que vinham no Projeto Sol, hoje... ‘tão misturada, brincando nas praças de esporte misturada com quem ‘tá vendendo droga, com quem ‘tá usando. E aí, você pergunta pra eles o que eles estão fazendo, eles falam “não tem mais pra onde ir”. Muitos deles ficavam até o dia todo no Projeto Sol e, hoje, a mãe, o pai que tinha filho no Projeto Sol até fala”pô, e agora? Como que eu vou deixar, eu tenho que trabalhar”, e deixa o filho; vai acabar entrando até na droga. Porque, quer queira quer não, abrigava um número legal de crianças todos os Projetos Sol juntos⁴.

O uso do termo “em cima de” faz referência a duas possíveis idéias, vindas de práticas correntes na história da humanidade: construir sobre os destroços ou ruínas de civilizações ou desocupar a região para ser tomada pelas águas; o que faz do terreno do Sol um sítio arqueológico e daqueles interessados em conhecer as suas histórias ou em

⁴ Segundo informação da ex-supervisora do Projeto Sol, o número de crianças e jovens atendidos pelos quatro núcleos de Projeto Sol, nos períodos da manhã e da tarde, era de, aproximadamente, 700.

guardar as suas memórias, uns arqueólogos, responsáveis por estudar “*a vida e a cultura dos povos antigos por meio de escavações ou através de documentos, monumentos, objetos por eles deixados*” (Aurélio, 1988).

Pesquisadora: Hoje não tem ninguém tentando se mobilizar, fazer alguma coisa pra tentar construir um espaço como esse, que seja em outro lugar?

Bêla: Acho que o espaço teria que ser desse tipo aqui mesmo, não precisava ser diferente podia até ter umas coisas atualizadas pra turma fazer, sei lá, mas podia ser exatamente do jeito que ‘tava, nem precisava da roda do Sol, só mesmo o espaço pra turma ficar e conviver do jeito que a gente conviveu.

O dispensável termina sendo, justamente, o “coração” do lugar. Entretanto, o conteúdo de sua fala pode ser entendido como uma sutileza de percepção. O Bêla gostaria que se garantisse o espaço para o encontro e a convivência diária, para as conversas, os jogos e as brincadeiras, o que equivale a uma parte da construção arquitetônica do Projeto Sol. Da outra parte, a arena, não é preciso a sua garantia, a de um espaço arquitetônico, físico, materializado, pois ela pode acontecer quando um grupo de pessoas se reúne com um mesmo objetivo. Dessa forma, a roda, o círculo, a arena transcendem o espaço físico, pois estão interiorizados nos sujeitos – ou, pelo menos, nesses ex-frequentadores – e podem ser realizados em qualquer lugar.

Vaidergorn (2001, p. 79), arquiteto do Projeto Sol, em um artigo no qual fala sobre a arquitetura do tempo, diz o seguinte:

“São necessários dez homens adultos para formar um minian, um espaço de culto no judaísmo. Não há a necessidade de um templo ou edificação, é através de um grupo de pessoas que se desenha a arquitetura de uma comunidade. Essa arquitetura é entendida como a busca do sentido desse grupo no espaço. O resultado formal, a construção, é mera consequência dos laços, da religiosidade que resulta do encontro.

O rabino e filósofo A. J. Heschel (1964) chamou de Arquitetura do Tempo essa aparente realidade invisível em oposição à Arquitetura do Espaço, reflexo desta

ânsia que a civilização tecnológica tem de se perpetuar materialmente, ao construir objetos, edifícios e monumentos. A arquitetura do tempo é a percepção dos ciclos de vida e a atribuição de significados. Ela não pode se expressar na edificação, mas está presente na cultura, na arte, na música, na poesia e nos valores que dão sustentação a uma comunicação.

Essa religiosidade (de re-ligare, em latim) é a nossa capacidade para captar a dimensão sacra do mundo”.

O fato da arquitetura do Sol ser diferenciada – circular, com amplos espaços abertos - foi um de seus atrativos e serviu como “convite” para “chamar” os pais, jovens e crianças ao provocar a curiosidade pelo seu conhecimento. As salas identificadas por cor, o espaço de liberdade apesar da contenção da estrutura arquitetônica e dos adultos-educadores – que não era, entretanto, sufocante -, as aberturas laterais do prédio que abriam fissuras entre as salas e que permitiam a vista para a rua e para o bairro, a vista direta do céu, o portão destrancado, se sobressaíam na paisagem e davam um novo colorido no ambiente, contrastando com a aparência de outros equipamentos como: igrejas, posto de saúde, escola. Na visão desse depoente, o Sol tinha “*um enorme espaço para ser livre aí dentro*”.

Bêla: (...) Isso daí que chamou a atenção pra turma vir pra cá. (Falavam) “ah, mas por que é assim? Então vamo pra lá”. E depois vem aqui, conhece cada objetivo, cada sala de uma cor, com esse objetivo que tinha a roda, tinha o campo, um enorme espaço para ser livre aí dentro. Então, a partir do momento que a pessoa entrava e via essas novidades, diferente da escola, chamava a atenção pra vim, cada dia que descobria cada coisa... (ficava) melhor ainda. Então, o espaço construído dessa forma contribuiu bastante pra que a turma que viesse no Projeto Sol continuasse, era muito difícil haver desistência, eu não tenho lembrança, mas na minha época era muito difícil falar “ah, eu não vou mais não”.

As pessoas do bairro se conheciam e conviviam nele e alguns se encontravam no Projeto Sol também, reforçando o vínculo relacional. O momento de encontro dos núcleos de Projeto Sol era, ansiosamente, aguardado pelas crianças e jovens, pois era uma

oportunidade para conhecer outras pessoas da cidade, aumentando o vínculo através de um “grupo de pertencimento” caracterizado como sendo “do Sol”. “(...) *Na época, no bairro, não tinha tanta gente igual tem hoje, então, todo mundo já se conhecia, mas é legal porque, você vê, as pessoas que frequentaram aqui na época têm uma coisa diferente, a gente sempre ‘tá comentando (isso)’.*”

Bêla: (...) A coisa que a gente mais gostava de fazer era... que mais esperava durante o ano, não sei se era de ano em ano, de seis em seis meses, não lembro como é que era... era um encontro dos Projetos Sol, cada dia em um. Aquilo pra gente, nossa! Fazia gincana entre os Projetos Sol, todo mundo mais ou menos da mesma idade, e eu achava que só nós que era grandão e chegava os outros Projetos Sol e também tinha pessoas como a gente. Hoje eu encontro as pessoas dos outros Projetos Sol, que eu fiz amizade pelo Projeto Sol, que eu encontro aí em vários lugares, olho assim (e falo) “pô, você é do Projeto Sol”, tinha até briga de um Projeto Sol com outro mas, a gente se encontra e fala “ah, eu ‘tava lá”, e muitas pessoas, (dos bairros) Santa Terezinha, do Monte Alegre, acho que na época não havia o do Morro Alto, só o do João Aranha, porque nem tinha o bairro do Morro Alto, então a gente encontra aquela galera e fala “pô, você ‘tá aí (hoje), você ‘tava lá (antes). E não tinha como conhecer (de outra maneira), a gente era novo, como é que ia fazer amizade com o pessoal dos bairros longe? Só através do Projeto Sol mesmo. Menina, cara, a gente encontra até hoje. Era uma das coisas que a gente mais gostava de fazer. Um dia vinha aqui, passava o dia todo, a turma vinha de ônibus, encostava, se reunia, brincava, depois no outro dia ia pra outro Projeto Sol... eu não me lembro como que funcionava, se era dois dias num, três dias no outro, ou um dia em cada um, mas era gostoso. Essa daí era uma das coisas que a gente mais gostava de fazer.

A rivalidade é uma forma de marcar as diferenças em um grupo de iguais, nivelando pela semelhança ou pela tentativa de superação. A competitividade e as atitudes agressivas (verbais e corporais) fazem parte das relações humanas, existem entre as crianças e, inclusive, em momentos de brincadeira, mostrando que nem tudo são “flores”. “A rivalidade no Projeto Sol era a turma da tarde com a da manhã, era um

peçoal diferente, a turma da manhã era uma turma e a da tarde era outra, aí ficava aquela rivalidade...”

A visão idílica e pacífica da infância é desconstruída no filme francês “A guerra dos botões”, no qual dois grupos rivais de jovens fazem um simulacro de guerra em que a força da liderança, a amizade, o ódio, a traição, a lealdade e a honra se misturam e são desafiadas, em uma metáfora da vida adulta. Os botões dos casacos dos “inimigos” são cobiçados e adquirem status de poder para o grupo que passa a possuí-los. O filme mostra a rivalidade como um instrumento, inclusive, de relação entre os grupos juvenis, uma forma de manter contato e comunicação, mesmo que através do conflito e do confronto⁵.

“ERA MUITO DIFÍCIL HAVER DESISTÊNCIA”

Bêla: (...) As pessoas que frequentaram aqui na época, têm uma coisa diferente, sempre ‘tá comentando, sempre ‘tá falando “pô, aquela época, ‘cê lembra?”. A gente fazia até bailinho aqui dentro, fechava a sala, colocava o som, coisa que a escola não tinha, então, a gente relembra aqueles tempos.

Pesquisadora: E essas pessoas que você diz que acaba encontrando, o que elas estão fazendo?

Bêla: olha, de Projeto Sol mesmo, da minha época, que eu sei, são pouquíssimos que estão aí em mundo do crime, desempregados, (são) pouquíssimos.

Propús a ele para tentar estabelecer uma relação direta entre a frequência ao Sol – maior ou menor – e o ingresso em um universo marginalizado. Sua observação confirma a hipótese de que o emprego do tempo livre de crianças e jovens em atividades sociais, culturais, educativas, recreativas, formativas exerce uma influência crucial e positiva nas futuras opções de vida e inserção social desses frequentadores, evitando ou diminuindo os riscos de aderência às margens do sistema político que nos caracteriza.

Pesquisadora: E esses aí também frequentaram o Projeto Sol por um longo período de tempo? Não desistiram?

Bêla: É, não desistiram. Pelo menos aqui no bairro do João Aranha, eu sei que quem frequentou o Projeto Sol são pouquíssimos que entraram pras drogas, pro crime, alguns já até morreram nesse meio aí, mas são poucos; se você colocar em número, as pessoas que frequentaram, a maioria 'tá trabalhando, 'tá estudando, continua os estudos e tal.

Ele mostra que esses continuam dentro do que é, socialmente, esperado, optando pelo universo das institucionalizações: família, trabalho, escola.

Pesquisadora: Você acha que tem alguma coisa haver ter frequentado o Projeto Sol para uma grande parte não ter ido procurar esse universo da marginalidade? Ou você acha que não tem nada haver?

Bêla: Eu acho que tem sim. É igual eu falei pra você, eu acho que o único projeto social que funcionou em Paulínia foi o Projeto Sol, então, socialmente... eu acho que ele deu uma estrutura pra quem frequentou aqui seguir... daí... cada um foi pra onde quis. Eu sei que a maior escola da vida é a rua, então, eu acho que a rua ensinou... pra alguns a rua ensinou mais do que o Projeto Sol e a escola, e aí, foi pra onde foi; uns 'tão presos, uns 'tão mortos, outros continuam... mas são poucos, não são todos.

Na época a que ele se refere, as desistências, quando ocorriam, se davam em virtude da necessidade de buscar trabalho. Ele não arrisca nenhuma hipótese para aquele tipo de ocorrência nos dias atuais. Seu pensamento salta do primeiro assunto – as desistências – para um outro – as não-frequências – atribuindo a estas uma mudança de referencial para os meninos e meninas, uma concepção diferente de infância e juventude daquelas vividas por ele, na qual os repertórios televisivos têm enorme influência.

Pesquisadora: E os que desistiam de vir ao Projeto Sol, você acha que o faziam por que razão?

⁵ O filme original, francês, chama-se “La guerre des boutons”, de 1961, dirigido por Yves Robert. A

Bêla: é igual eu 'tô falando pra você, eu não lembro se teve desistência, se tivesse eram poucos, talvez pelo trabalho, o pai e a mãe fazia ir trabalhar. Hoje, uma pessoa de 15 anos não vai vir no Projeto Sol, vai ser difícil né... uma menina de 15 anos... acho que de 13 (anos) pra lá já não vem mais. (...) Hoje, essas pessoas com 13, 14 anos pra lá, não sei se é porque estão mais desenvolvidas e têm vergonha, coisa que a gente não tinha. (Perguntavam) “pra onde você vai?”, “pro Projeto Sol”, “de onde você veio?”, “do Projeto Sol”. Tinha festas, a gente participava, a turma da nossa idade vinha aí pra se divertir, e a gente ‘tava ajudando, sem vergonha de nada. Na escola a gente tinha vergonha. Na escola a gente não participava de nada, tinha vergonha de falar. Aliás, tinha vergonha de falar que ‘tava indo estudar. Pra quem estudava à noite, tinha vergonha de falar “estudo à tarde”, e do Projeto Sol não tinha vergonha. “Pra onde ‘cê ‘tá indo?”, “‘tou indo pro Projeto Sol”. Hoje já mudou tudo.

E ele continua falando sobre essa vergonha, o preconceito e a dificuldade de assumir a frequência ao Sol e/ou à escola por parte de alguns, de determinado intervalo etário:

Pesquisadora: Você tem alguma idéia do por quê?

Bêla: Não sei... tinha vergonha de falar que estudava e não tinha vergonha de falar que ficava no Projeto Sol. Hoje, é igual eu 'tô te falando, é de 10, a média do Projeto Sol hoje, de 2002, pra poder vir seria de 10 anos pra baixo. De 11 anos pra lá eu acho que começa a ter essa questão de vergonha e tal... “ah, você vai o Projeto Sol?!” (imita o tom de ridicularização), “não, não vou mais não; já fui”, e aí, talvez estava indo e já desiste. Hoje eu não sei porquê mudou mesmo. As novelas ‘tão ensinando as meninas a namorar muito cedo e a rapaziada também, então fica... com vergonha.

Mesmo tendo isso como parâmetro, ele ainda acredita na importância, na validade e na imprescindibilidade do Projeto Sol, em particular, e de projetos sociais, em geral, para a melhoria da qualidade de vida da população.

Ele faz críticas e sugestões para aperfeiçoar esse tipo de serviço prestado, principalmente, em relação à estrutura de funcionamento, a partir da sua vivência e experiência como frequentador e das trocas a partir de conversas com outros ex-frequentadores, de forma a contribuir para uma maior adesão da população.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você acha que o Projeto Sol ficou devendo ou que você acha que não foi legal, que poderia ter mudado?

Bêla: Eu acho que... por exemplo... na época eu tinha 16, 17 anos, fui até completar 18 anos; no ano que ia completar 18 anos, em 1992, em 1991 pra 1992 foi que eu saí do Projeto, então, acho que faltou na questão de idade dos alunos que frequentavam, e da idade nossa era só eu e mais dois garotos que tinha de 15 anos pra lá. Falavam que só até os 15 anos que tinha Projeto Sol, daí tinha que sair. Acho que era até os 16 (anos) naquela época, hoje eu não sei como é que era o final...

Esse ponto a que ele se refere é de crucial importância, pois diz respeito ao limite final de permanência dos jovens nessas instituições. Em geral, esse limite se refere aos 14 anos, justamente quando iniciam um novo momento de suas vidas e ficam susceptíveis a muitas possibilidades, inclusive de risco pessoal e social.

O Programa Noite Viva, também de Paulínia, surgiu no sentido de dar continuidade no oferecimento de atividades para jovens, adultos e velhos, no período noturno, através de oficinas diferenciadas, ocupando o mesmo espaço do Projeto Sol. Durou, aproximadamente, 2 anos, deixando de existir juntamente com o Projeto Sol.

O Bêla, que experimentou frequentá-lo também, tece críticas ao modo como esse programa estava organizado e seu funcionamento, embora desfaça a crença nesse tipo de educação não-formal.

Bêla: Na época nossa era até os 16 e a gente levou até os 18. Então, eu acho que não deveria ter limite de idade, acho que faltou isso daí. Porque a época mais ruim, que aprende mais coisas erradas é entre os 14 e 18 anos. O Projeto Sol seria necessário nessa fase aí, de 14 aos 18 anos. Aí, como (a frequência era de) criança, só criança, os

grandões não iam ter coragem de vir nunca. Até porque, até os 15 anos tem muita gente desenvolvida, então eles não iam vir.

A proposta do Noite Viva era, justamente, atender a esse público, mas na avaliação do Bêla, havia algo que atrapalhava isso:

Bêla: `A noite é complicado, é igual eu falo, noite é... mesmo 'tando desempregado durante o dia, à noite o pessoal quer fazer outra coisa. Uma que também tem escola. O pessoal dessa idade geralmente estuda à noite. Então, acho que durante o dia, pra quem 'tava desempregado entre 14 e 18 anos, que na época aqui no bairro era muito (grande o número), era não, ainda é, mas na época eu acho que era mais ainda do que hoje os desempregados entre 14 e 18 anos, porque no bairro não tinha nada pra se fazer e no centro era complicado pra ir, e era difícil arrumar emprego entre 14 e 18 anos. Hoje não, hoje tem lava-a-jato, borracharia, tem outras coisas, (é) mais fácil de arrumar emprego, mas naquela época não. Tem essas possibilidades (de trabalho) mas a população aumenta, né? Aumenta o emprego, aumenta a população. A gente 'tá no (bairro) João Aranha que gera emprego mas recebe um monte de gente de fora pra trabalhar, então... se vem um de fora trabalhar aqui, fica um daqui desempregado. O João Aranha é o bairro que mais ocorre assalto, de Paulínia. Assalto, violência de modo geral. Também, é o maior bairro de Paulínia, então, acho que se a proporção de criminalidade acontece mais aqui é porque o bairro é maior também.

Para ele, o formato adotado pelo Sol era o mais adequado e viável, mas podia ser expandido. O Noite Viva poderia ser substituído por uma proposta semelhante, mas ampliada do Projeto Sol, na opinião dele que se considera uma pessoa que entende o bairro, juntamente com “a turma mais cabeça”. A diferença básica para ele é que enquanto o Sol “fez a gente aprender a viver”, o Noite Viva se ocupava em propiciar oficinas cujos repertórios culturais poderiam ser aprendidos em outros espaços: “a dança, a música que vai gostar, a gíria de falar, são coisas que aprende numa praça, numa rua, num bairro”.

Mas, não seria o Noite Viva um espaço de lazer na cidade, carente que é de possibilidades desse tipo? Um local de encontro e de proteção para as pessoas do bairro, onde podiam se reunir para jogar, para ensinar e aprender a pintar, a dançar (hip hop, axé), a tocar (percussão e outros instrumentos), a se exercitar (capoeira), para paquerar, conversar, se divertir?

Bêla: (...) O pessoal mais carente, por falta de opção no bairro, o pessoal mais carente ia mas todo mundo reclamava; quer dizer que não ‘tava funcionando nada.

A falta de oportunidades e locais para lazer é um fator de degradação social que limita, desestimula, enfraquece as interações entre os moradores da cidade e as relações da população com ela. O confinamento em casa acaba surgindo como única opção para a população já que a rua, perigosa e violenta, obriga os habitantes da cidade a se refugiarem dela. A ausência de quintais nas casas delimita ainda mais as possibilidades de vivências intra-grupais e de contato com ambientes abertos e externos.

Uma matéria interessante, publicada no jornal Folha de São Paulo (2002), no caderno Cotidiano, aborda esse mesmo assunto introduzindo um dado original. Nas favelas da cidade de São Paulo, as lajes fazem parte da arquitetura das casas, ocupando o lugar dos telhados. Tais lajes funcionam como “área de escape”, passando a ser os quintais das antigas casas, o local adaptado para as brincadeiras de empinar pipa das crianças e jovens, para as perambulações de uma laje para outra, para treinar passos de dança, para o churrasco dos adultos. Obviamente que o índice de acidentes provocados é tão alto quanto a altura que provoca as quedas.

Sem os quintais, sobram os espaços oferecidos por instituições como é o caso de algumas escolas que abrem suas quadras e permitem o uso delas em horários diferentes dos das aulas.

É essa a sugestão que o Bêla faz:

Bêla: (eles falavam) “eu ia lá mas era ruim, ficar aprendendo dança, sempre a mesma coisa, toda noite a mesma coisa”, (estavam) sempre reclamando. Ia uma semana e na

outra já não ia mais, ia um mês e já parava porque, na verdade, se não tiver novidade a pessoa enjoa mesmo. Tinha um grupinho, é lógico, que era dos seguidores, que desenvolvia naquilo o melhor, então, a pessoa que se desenvolvia, ficava, quem achava “ah, não dou pra isso”, tchau, acabou, reclamava. Infelizmente era a maioria. E sempre renovando (o público); tanto que cada semana vinha uma pessoa diferente, só que pra gente... nunca achei legal o Noite Viva. É como eu falava pra Teca (diretora), eu pensava de forma diferente, eu acho que... uma vez a gente sentou e tentou levar o Projeto aqui durante o dia, num domingo à tardinha, que não tinha nada, mas só que assim... deixar pra vim fazer o que quiser no Projeto Sol, fecha a sala mas, jogo de ping-pong, dominó, futebol, a música, ter uma liberdade pra fazer como a gente fazia no Projeto Sol.

Pesquisadora: Você acha que tinha que funcionar em final de semana?

Bêla: Eu acho que sim, durante o dia e funcionar do jeito que funcionava o Projeto Sol. Eu até trouxe uma galera, durante um tempo. A turma vinha e gostava porque jogava bola no campo lá e (falava) “vou jogar bola”, “então vai”, “vou jogar dama”, “então vai”, e tinha música, acho que era dentro desta sala aqui, a gente ensinava dança também; ficava quatro que queria aprender e os outros quatro lá jogando bola, fazendo o que queriam, daí, enjoavam lá e vinham pra cá, ficavam olhando, quer dizer, se a pessoa não gostava da dança ou achava que tinha o corpo duro, tinha outras coisas pra fazer. Então, até que tinha liberdade, era gostoso.

O que ele preza é o menor controle sobre as pessoas, a maior flexibilidade e abertura de tempo e espaço e, uma insipiente formalização, não por acaso, algumas das características que pautam a concepção de educação não-formal.

Em resumo, para ele, a forma “do Projeto Sol era o ideal, é o ideal”.

Bêla: (...) A gente fica chateado de saber que acabou o Projeto Sol e não tem o que fazer para ter um Projeto Sol (de novo). Eu só acho assim, que não precisaria de um Noite Viva, tinha que ser durante o dia, porque, por exemplo, se a pessoa tem tempo pra ir à noite, é porque ela trabalha durante o dia e não estuda à noite, então, quer dizer, ela nem... não é tão necessário aquilo ali, ela vai mesmo porque não tem pra onde ir mas,

durante o dia é que é o perigo. Por exemplo, as crianças que ficam durante o dia é que é a hora da confusão, a mãe ‘tá trabalhando, o pai também, não tem ninguém pra falar “fica em casa”, então faz o que quer na rua. Eu fui assim. Minha mãe ficava lá em casa e pegava no meu pé mas quando não tinha nada pra fazer durante o dia... só que naquela época nós não roubava nem montava, nós só saía pro meio do mato, caçava, pescava, ficava o dia todo pro lado de fora, voltava à noite, sem almoço, sem nada, sem dar notícia. Acho que o Projeto Sol à noite... nós nem ia vim também, se tivesse, e durante o dia é importante nessa coisa aí que é a pessoa que não faz nada durante o dia. É melhor encher tudo durante o dia, por exemplo, se vai ter uma dança, então coloca durante o dia, um espaço alternativo, como tinha vários... na época não tinha dança aqui mas a gente mesmo fazia, a gente mesmo pegava o som, pedia, fazia o baile, falava “vamo dançar, vamo aprender”, a gente fazia apresentação na roda, quando tinha alguma coisa, alguma festa, a gente vinha, ensaiava e depois ía. Talvez nem pedia autorização pro professor, simplesmente fazia, deixava e ía, aí juntava aquele grupinho que queria, a maioria da sala ía, então era legal.

Quando pergunto a ele como imagina que seria sua vida sem a participação do Sol, ele faz a seguinte suposição:

Bêla: Podia ser até que eu não vindo aqui... porque a gente não sabe, também, como é que ia ser; poderia ser até melhor ou mil vezes pior, existe sempre os dois lados, a gente não sabe. Mas que foi melhor com o Projeto Sol, na época, que não tinha outras oportunidades, com certeza. Agora, sem o Projeto Sol a gente não tem como falar como que ia ser. De repente eu podia ser um ladrão, (se) o tempo que eu fiquei aqui eu ficasse na rua, com certeza não ia aprender coisa boa. Mas também, poderia estar na rua e arrumar um emprego, tem dois lados. Então, a gente não sabe.

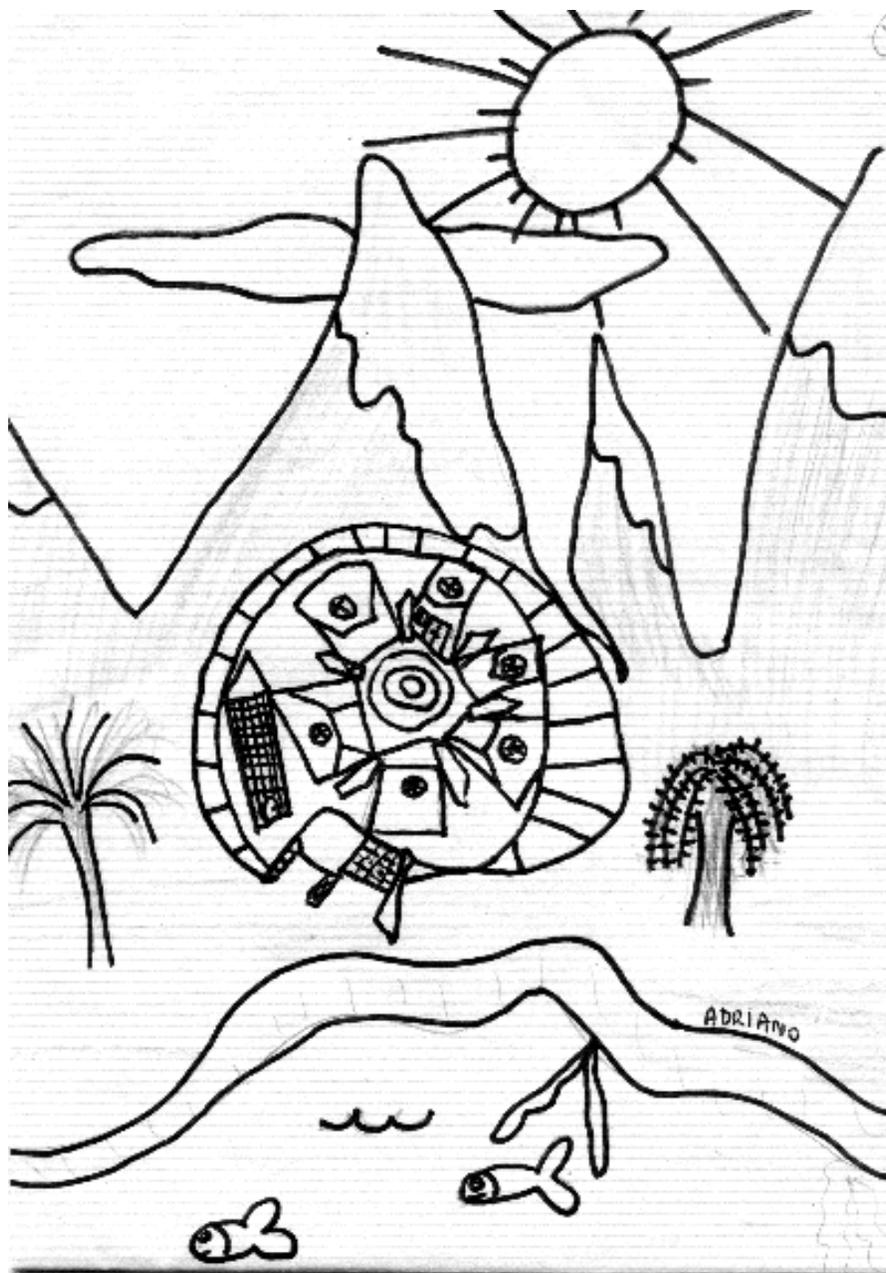
Podemos falar hoje sobre o que ele não foi e não é; do que ele pôde ser e do que é; do que conquistou. Podemos também conjecturar sobre seus desejos de futuro para sua filha e imaginar que podem passar pela vontade de proporcionar à ela aspectos da vivência e experiência que teve, em uma tentativa de que seja positiva.

Ele escolhe, para terminar sua entrevista, a seguinte fala que aborda, especialmente, o que projetaria para sua filha: um desejo e um pedido.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você queira falar mais?

Bêla: Não. Só isso, acho que o Projeto Sol deveria funcionar de novo, deveria abrir o Projeto Sol de novo, pros futuros filhos, crianças que a gente conhece (poderem) frequentar, ter uma opção diferente sem ser a escola.

Serve de pano de fundo para sua fala o Projeto Sol de hoje, (pré)escola, EMEI, o mesmo lugar que ele escolheu para matricular sua filha. Um sonho realizado pela metade.



PARTE 6:

OLHANDO A LUA PARA TAMBÉM ENTENDER O SOL: A
MEMÓRIA INDIRETA DO NÃO-VIVIDO.

PARTE 6:

OLHANDO PARA A LUA PARA TAMBÉM ENTENDER O SOL:

A MEMÓRIA INDIRETA DO NÃO-VIVIDO

No intuito de contrapor ao invés de comparar, realizei, ao final da primeira parte do processo de pesquisa de campo e de escrita interpretativa dos dados, uma busca por alguns não-frequentadores dos Projetos Sol. A idéia norteadora era a de que eles poderiam fornecer informações novas e outras razões para o entendimento da importância e validade – ou não - do Sol para os moradores dos bairros da cidade. Esses novos dados dariam uma outra “luz” ou foco de olhar para tudo o que já se havia dito até então por ex-frequentadores.

A principal dificuldade para esse feito era a forma de se localizar e se chegar a esses jovens não-frequentadores. A intermediação das educadoras não me seria de muita valia, pois elas precisariam morar no bairro ou ainda estarem envolvidas na rede de educação de Paulínia de modo a reconhecerem no cotidiano da cidade a presença dessa possível categoria de depoentes.

Após algumas tentativas frustradas nessa linha, acabei optando por uma ida até dois dos bairros nos quais funcionaram os Projetos Sol, o Monte Alegre e o Morro Alto – embora ambos sejam bairros populares, este último possui características de mais baixo poder aquisitivo e é tido pelos meios de comunicação como altamente perigoso.

O procedimento metodológico que construí passou pela escolha dos lugares onde poderia encontrar meus desejados depoentes, no horário de chegada e permanência no local e nas estratégias de aproximação e abordagem. Com a ajuda de um amigo pesquisador, escolhemos começar por um dos bairros – o Monte Alegre -, procurando alguma praça próxima ao local onde funcionava o Projeto Sol. Como o resultado foi altamente satisfatório, repetimos o procedimento no bairro Morro Alto, apenas

incorporando uma entrada em uma das ruas entre e praça e o Projeto Sol na tentativa de conversar com alguns jovens que se encontravam sentados na beira da calçada.

A estratégia de abordagem incluía uma seleção etária dos jovens – feita por nós envolvendo um palpite que avaliava, a princípio, a aparência física – seguida de uma aproximação aqueles que se encontravam sentados e não em movimento, denotando uma provável disponibilidade de tempo.

Surpreendentemente, todas as pessoas que abordamos foram muito simpáticas e atenciosas conosco e se dispuseram a conversar informalmente a respeito do assunto que me interessava.

Uma descoberta importante, proporcionada por essa opção metodológica de busca e encontro de depoentes foi perceber um número relativamente alto de frequentadores em comparação com o de não-frequentadores, mostrando que a frequência ao Sol era realmente alta nos bairros. A riqueza desse procedimento revela-se, inclusive, nos momentos de abordagem a grupos de jovens amigos, em que havia entre eles tanto os que eram ex-frequentadores como os que não foram frequentadores e essa situação ocasional proporcionou discussões interessantes sob esses dois pontos de vista.

Tão surpreendente quanto isso foi outra descoberta no processo de desenvolvimento metodológico: essa forma de busca de contato e de abordagem com jovens, envolvendo uma amostra de ex-frequentadores e de não-frequentadores, poderia ser útil por si só, ou seja, é válida como recurso por, inclusive, dispensar a participação de mediadores ou de atrelar o início e o desenvolvimento da pesquisa a pessoas terceiras – fato ao que tive que me submeter no início. Outro ponto a favor refere-se ao fato de que, dessa forma, a amostragem do grupo acontece de forma aleatória e mais independente das influências diretas relacionadas aos educadores; isso proporciona mais liberdade na construção dos depoimentos.

Após a minha apresentação e a explicação do que gostaria de conversar, um dado importante e fundamental que dava credibilidade e causava uma empatia inicial com os jovens foi o fato de eu mencionar os nomes de ex-educadoras/es que trabalharam nos Projetos Sol. Quando eu citava algum nome desses, eles citavam outros – que eu reconhecia - ou, imediatamente, contavam algum fato envolvendo-os em situações vivenciadas juntos.

Um dado de realidade foi a facilidade para se encontrar rapazes em detrimento de mulheres no espaço público das praças. Das que encontramos e fizemos contato, uma acompanhava seu namorado e as outras cuidavam e observavam seus filhos pequenos ou bebês, mas mesmo essas, estavam acompanhadas, de longe, de algum sujeito masculino, marido ou namorado ou parente.

Segundo os próprios depoentes, as mulheres se encontram mais em casa, cuidando do lar, da família e dos filhos. Como escolhi o horário da manhã, entre as 10 horas e o meio-dia, nesse período as crianças estavam brincando na rua ou tomando sol em carrinho de bebê. Os rapazes estavam sentados em bancos, conversando com um, dois ou três amigos. Em um determinado momento, uma dupla de amigos recebeu mais quatro amigos que desciam a rua de bicicleta indo em direção a um local de esportes.

No total foram entrevistados – sem o uso do gravador, apenas de anotações manuais – 13 jovens, sendo 4 mulheres e 9 homens. O maior número de negros ou descendentes dessa etnia, foi encontrado no bairro do Morro Alto, 5 jovens. No bairro do Monte Alegre, um jovem apenas se encaixa nessa categoria. Portanto, 6 jovens entram nessa categoria e 7 na de não-negros.

A faixa etária deles abrangeu as idades de 17 a 30 anos, havendo maior incidência no intervalo de 21 a 25 anos.

A primeira praça visitada foi a do bairro Monte Alegre onde escolhi abordar para entrevistar uma moça – razoavelmente esquiada e desconfiada - sentada à beira da calçada,

com um carrinho de bebê, acompanhada por um rapaz e uma criança de colo. Ela informa que não é paulinense, mas que reside nessa cidade há seis anos. Tem mais irmãos, mas ninguém de sua família frequentou o Projeto Sol, mesmo sabendo de sua existência. O pouco que sabia fazia com que a família o associasse a uma “creche” em período integral, não havendo maiores interesses por maior conhecimento de sua finalidade e atuação. A razão que ela aponta para esse não-interesse – ou desinteresse – foi a ausência de necessidade de cuidado extradomicílio. No período que não estava na escola ficava em casa com seus familiares.

O desconhecimento das reais funções dessa instituição faz com que ela reduza seu campo de atuação, restringindo-o a prestação de serviços de assistência social, focalizando o cuidado e a alimentação. Essa atitude pode ser derivada de um pré-juízo de valor, que atribui a necessidade desse tipo de atendimento a um público com baixo poder aquisitivo, grupo com o qual sua família pode não se sentir incluída ou representada.

Os próximos entrevistados foram dois rapazes amigos que estavam sentados em um banco, à sombra de uma árvore. Foram bastante receptivos e disponíveis para uma conversa. Esses dois também não haviam frequentado o Projeto Sol, embora o conhecessem. A casualidade desse encontro favoreceu a ocorrência de um fato inusitado e altamente enriquecedor, pois alguns momentos após a abordagem e a conversa terem acontecido, mais quatro rapazes descem de bicicleta pela rua que margeia a praça e param junto de nós. Eles formam um grupo de amigos do bairro. Todos os quatro rapazes frequentaram o Projeto Sol. Essa situação inesperada promoveu um debate interessante entre as opiniões, razões e justificativas para as opções de frequência ou não a esse espaço.

Todos falam bem do Projeto Sol, tanto os que buscam referências na memória do vivido e do sentido quanto os que falam do sabido ou intuído. Entretanto, é nítido que há duas representações diferenciadas para o Projeto Sol expressas por cada um dos dois grupos; os quatro ex-frequentadores denominam os outros dois amigos de “playboys”, ou seja, pertencentes a um grupo sócio-econômico mais elevado do que o deles – “eles têm

três carros e computador”, é isso que serve de parâmetro de comparação e avaliação - e, por isso, não o frequentavam, já que o Sol era visto, preconceituosamente, como “Mata fome” – ou seja, indicado para gente pobre.

Ao ouvirem isso, os dois rebatem negativamente, dizendo que se comia muito bem na escola e não precisavam recorrer unicamente pelo café da manhã, almoço ou lanche oferecidos pelo Projeto Sol. É interessante observar que essa característica do Sol – oferecer alimentação e de boa qualidade – é sempre bem lembrada por todos os jovens que foram entrevistados nesta pesquisa. Não se pode deixar de notar que, para algumas famílias essa pode ter sido a principal razão ou pelo menos uma delas para a procura e frequência aquele espaço.

Os quatro apontam que aprenderam a fazer muitas coisas lá e arriscam afirmar que a não escolha pela frequência ao Projeto Sol por parte dos outros dois rapazes se dá por não terem tido a curiosidade e a iniciativa de terem entrado nos seus espaços. Um dos jovens arrisca dizer que se esses não-frequentadores tivessem a iniciativa de terem entrado no Sol, teriam permanecido nele, ou seja, o pré-conceito existente teria se esvaído.

O grupo de ex-frequentadores se vai em suas bicicletas e eu, meu parceiro de pesquisa e mais os dois não-frequentadores, continuamos com a conversa.

Perguntei aos dois se eles poderiam concluir que o Sol ajudou seus frequentadores a não escolherem o universo da marginalidade como alternativa social, cultural e econômica e, o mais articulado deles me responde de uma forma fantástica, dizendo que o Sol não era um projeto preventivo, mas sim complementar na formação das pessoas e que, aqueles que optaram por entrar naquele universo o fariam de qualquer jeito; ou seja, o Sol não era um meio de “salvação” ou não tinha uma “vocação heróica” mas sim uma forma de complementar, ao ensinar a fazer coisas, a pensar, a criar, a desenvolver valores.

Tendo a si como exemplo e somando outros, mostra como não-frequentadores também não escolheram esse meio de vida alternativo ao socialmente esperado. O vínculo com o trabalho e/ou com a instituição escolar pode ter auxiliado nisso.

Esse jovem dizia que preferia administrar ele próprio os seus momentos e espaços de lazeres, aproveitando do que a cidade oferecia – e oferece –, especialmente voltado aos esportes. Ele mostra que tinha iniciativa e autonomia para buscar para si aquilo de que necessitava. O fato de se submeter a uma disciplina, as regras, a formalização inerentes aos locais institucionais, o tutelava, o tolhia, o enrijecia, o continha de uma forma a qual ele não se adaptava. Talvez ele não quisesse precisar atender aquilo que lhe propunham naquele momento e lugar específicos e estivesse mais preocupado em atender as solicitações internas e as suas motivações ocasionais. Ele oferece uma luz na compreensão dos motivos de uma parcela do público não-frequentador.

A segunda praça visitada foi a do bairro Morro Alto, próximo ao horário do almoço (12:30 h). Nesse local abordei três jovens, sendo dois rapazes e uma moça. Os rapazes não foram frequentadores do Sol embora o fossem do Programa Noite Viva; já a moça havia frequentado dois núcleos de Projeto Sol.

Para os dois, a razão principal para a não-frequência foi a necessidade urgente do trabalho. Aliás, nesse bairro, sobressaiu-se esse fator como característica de valor para seus moradores. O trabalho, aqui, é a via e marca de status e de diferenciação social e cultural para esse grupo.

A opinião dos dois também reitera a do jovem entrevistado na praça do bairro Monte Alegre. Para eles, o Sol tinha função complementar e não preventiva na vida de seus frequentadores, pois os motivos que levam as pessoas a escolherem o caminho da marginalidade estão além do alcance desse tipo de instituição. Segundo a fala do mais velho deles, procurando demonstrar o quanto esse universo é grande e como atinge de forma pungente o público morador do bairro Morro Alto, “quase 100% tem experiência com a marginalidade, tem passagem pela Febem ou foi preso”. Faz-se notar que esse

rapaz tinha uma fala calma, em tom baixo, vestia uma camiseta com dizeres referentes a Jesus e, na despedida, nos saudou e nos fez recomendações típicas dos cultos da Assembléia de Deus.

A moça de olhar baixo, por sua vez, não fez referência ao trabalho e fez questão de frisar a importância desse tipo de trabalho educacional e a sua necessária continuidade. A isso se associaram as duas outras vozes, reforçando a opinião de se proporcionar mais opções aos jovens, especialmente nos locais de maior risco social, como é o caso do bairro em que vivem.

Saindo da praça e indo para uma das ruas que chegam ao Projeto Sol, paramos para conversar com duas moças que acompanhavam e olhavam duas crianças. As duas frequentaram tanto o Plimec – prenúncio do Projeto Sol – quanto o Projeto Sol. No caso delas, o motivo que as levou a procurar o Sol foi pontualmente o oferecimento de comida. Entretanto, também dão crédito ao que era feito e desenvolvido nas oficinas de trabalho e ao que era aprendido ali, embora não façam citação de algum caso, em especial.

As duas mais um rapaz – possivelmente o marido de uma delas – dão indícios de satisfação ao concordarem que o Sol foi importante para eles, mas não oferecem maiores detalhes de como e porquê; contudo, diferentemente da fala de qualquer outro entrevistado, uma das moças encara o trabalho como sendo o caminho para a melhora social e que o fato de se frequentar o Sol durante muito tempo, atrasava essa ida e busca pelo real valor dos sujeitos. Ela admitia que a frequência ao espaço educativo do Sol pudesse acontecer até uma certa idade, mas após esse limite – de aproximadamente 12 anos – essa opção não era mais tolerada, era vista como “perda de tempo e de possibilidade de capital”. Talvez para esse público, as condições de vida fossem e sejam mais duras e precárias do que as que envolveram outros públicos do Projeto Sol, como é o caso do bairro Monte Alegre. Talvez seja o bairro mais comprometido social e financeiramente encontrado na cidade de Paulínia.

A busca dos não-frequentadores resultou em um contraponto bastante oportuno para relativizar as falas dos frequentadores. Entretanto, no que mais contribuíram foi ao demonstrar dois aspectos fundamentais para as razões de não-escolha ou não-permanência nas dependências dos Projetos Sol: o valor positivo do trabalho e a busca por formas alternativas de administração do tempo livre, não associadas à instituição. Onde as falas deles relativizam as dos depoentes frequentadores é, basicamente, quando afirmam, categoricamente, que uma instituição do tipo Projeto Sol não dá conta – e nem precisa se ocupar disso – de “brigar” com todos os chamarizes do universo da marginalidade, pois a escolha de entrar nesse meio está atrelada a outras razões e necessidades mais amplas, mais pessoais e mais emocionais que não são interrompidas ou realinhadas tão facilmente.

Olhar para a lua é imprescindível para ajudar a compreender o Sol.

Cada um dos quatro núcleos do Projeto Sol foi construído em bairros afastados do centro de Paulínia e teve origem e formação diferenciada, embora a população que os compunha aproxime-se em termos de baixas condições socioeconômicas.

O mais antigo deles foi construído no bairro João Aranha, que se origina de chácaras e sítios e, posteriormente, de casas de classe média e baixa. O público frequentador compunha-se, principalmente, de filhos de caseiros, muitos deles migrantes de Minas Gerais, Bahia e da região sul.

Depois, veio o Projeto Sol do Morumbi, com população também originária de chácaras e sítios. Aproxima-se do contexto do bairro João Aranha.

A seguir, aparece o Projeto Sol do Monte Alegre, que acolhe população de conjuntos habitacionais com ampla infraestrutura. Seu público provinha dessas instalações, de outras casas simples construídas ao redor e de bairros de outros municípios vizinhos, que fazem divisa com Paulínia, como: Matão, Sumaré e Hortolândia.

O mais novo a aparecer é o Projeto Sol do Morro Alto, que se localiza em meio a loteamentos compostos de casas precárias e simples, construídas na base de mutirão popular ou autoconstrução. É o bairro de menor nível socioeconômico e com alto grau de envolvimento no universo da marginalidade¹.

Dois rapazes ex-frequentadores, em seus depoimentos, fizeram menção ao contexto que envolvia o público frequentador, referindo-se a “classe baixa” ou “pobre”. E, ligado a isso, o atrativo principal dos Projetos que era a comida pois, segundo eles, muitos passavam fome.

Não aparecem representações diferenciadas sobre o Projeto Sol e suas influências, nas falas de ex-frequentadores mais antigos e mais recentes – dentro do período etário de 18 a 27 anos, que caracteriza a amostra de depoentes. É como se, recuperando o termo utilizado por um dos rapazes, a “cultura de Projeto”, os unisse e configurasse uma aura que permeia suas recordações, associando-se a uma memória coletiva que se reafirma e não se opõe; mesmo se pensarmos nas pequenas diferenciações socioeconômicas que caracterizam os moradores dos diferentes bairros.

Nas falas de não-frequentadores, aparecem dois tipos de representações, as daqueles que, mesmo sem o frequentar, o conheciam mais de perto por curiosidade ou proximidade com amigos frequentadores. Elas reforçam as idéias de importância e validade do Projeto Sol para todos os grupos sociais. Os que se mantiveram distantes, concordam com a importância e validade desse tipo de experiência educativa, porém, indicam-na, principalmente, para os mais pobres, contextualizando suas condições sociais

¹ Essas informações foram conseguidas através das entrevistas realizadas com os jovens do bairro, frequentadores ou não dos Projetos Sol, de conversas informais com os profissionais – moradores ou não da cidade – que trabalharam neles, de observações diretas nos locais referidos e de consultas a algumas fontes bibliográficas. Para maiores informações contendo descrição, história, aspectos sociais e econômicos de Paulínia, ver MULLER, Regina P. (coord.). *Projeto Imensidão Brasil: resgate de 500 anos de cultura e história*, relatório final, 1999; BRITO, Joluma. *História da cidade de Paulínia*, SP: edit. Saraiva, 1972 e NEVES, João L. S. *Desenvolvimento econômico e urbanização: estudo de caso do município de Paulínia*, Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, SP, 1989.

e econômicas como melhores e, portanto, não necessitados desse tipo de educação complementar. Essa fala não aparece com frequência, pelo contrário, sai do padrão.

Vale comentar que esse tipo de comportamento de procura de diferenciação social dentro de uma mesma classe socioeconômica pode ser percebido com frequência, como uma tentativa de seus membros de se aproximarem a um patamar superior ao da sua condição. Outro ponto a ser comentado é o fato de atribuírem aos outros a sugestão do Projeto Sol, o que não se aplica a eles próprios; isso pode se dar em função de terem, em casa, algum responsável pelo seu cuidado e atenção enquanto que os outros não.

Tanto as falas das garotas como as dos rapazes ex-frequentadores são bastante sentimentais, inclusive porque falam de algo que lhes aconteceu, de fato, e que ficou marcado em suas memórias imagéticas, olfativas, sensoriais, corporais, auditivas, gustativas... Fazendo um exercício de se extraírem palavras-chave desses depoimentos – ressaltando-se as que mais apareceram e as que mais se destacaram nos temas das falas –, nesse sentido do emocional-afetivo aparecem, indistintamente, nos dois gêneros: arrepio (ao chegar, novamente, ao espaço do Projeto Sol para a realização da entrevista), alegria, saudade, vontade de dar um abraço, sentir carinho, emoção, agradável, forma gostosa, gostoso, legal, coisa boa, chorar com a despedida, maravilha, cativou, tristeza ao sair (do Projeto), lugar animado, afeição dos/as educadores/as, paciência, gostar, paixão, sonho, melhorar, confiança, humildade, agradecimento.

No sentido do lúdico – ligado ao brincar – aparecem as seguintes palavras-chave: lugar especial, nada para fazer, imaginação, criar, lazer, diversão, jogos, futebol, brincadeiras, fazer brinquedos, festas.

Ainda no sentido do lúdico – ligado ao fazer – aparecem as seguintes palavras-chave: oficinas, horta, marcenaria, artesanato, costura, capoeira, percussão, música, dança, teatro.

No sentido do estar junto e do aprender aparecem: conhecer gente nova, fazer amigos, amizade, comunidade, coletividade, convivência, reuniões, juntar gente, conversar, estudar, ensinar, participar, desenvolver idéias, aprender coisa boa, coisas diferentes, coisas sadias, buscar coisas novas, fazer diferente, palestras, instrução, pesquisa, interesse, interessante, opinião, ajuda, conjunto, projetos, base, estrutura, vivência, experiência, útil, noção, consciência, perseverança, mudança, flexibilidade, possibilidade, oportunidade, respeito, liberdade.

Pelo menos quatro pontos podem ser ressaltados desse repertório: construir amizades, o sentimento de coletividade, aprender a fazer e a abertura para o novo.

Fazendo o mesmo exercício com as falas dos não-frequentadores, o que mais aparece são palavras-chave relativas ao aprender a fazer e ao saber; são elas: oficinas, aprendizado, importância, complementar, opção, liberdade (para não frequentá-lo) e – menos referida porém presente – comida.

Se o motivo inicial e de estímulo à ida ao Sol passava pela oferta da comida, para os frequentadores, ao longo do processo e da frequência, essa razão ampliava-se e incluía outras necessidades a serem saciadas. Para os não-frequentadores, esse motivo manteve-se cristalizado e não sofreu reformulações ou modificações.

A importância do saber fazer, que aparece nas falas dos dois grupos de depoentes, pode ser interpretada como um instrumental que auxilia a busca por trabalho, inclusive o informal que atinge, também, muito de perto essa classe social.

O sentimento de coletividade alimenta a necessidade de um sentimento de pertencimento que é base para a construção da identidade. É uma marca de identificação, de reconhecimento, tão buscada pelos jovens. Além do que, é a busca pelo contato, pelo encontro com o outro, pelo risco, pelo inusitado, pelo inesperado, pelo novo.

A sensação da necessidade da construção e estabelecimento de relações de amizade acontece por estar presente em um espaço social – porém não público -, hospitaleiro, aconchegante, acolhedor, que permite a criação de novos vínculos sociais e emocionais. Segundo Ortega (2002), Aristóteles afirmava que,

“a consciência de si, a identidade pessoal, se dá através do outro, na contemplação do outro, nossa imagem especular. Na amizade, o indivíduo se faz outro, sai de si, se objetiva; é preciso tomar consciência do pensamento e da atividade do outro para ter consciência do próprio pensamento e da própria atividade (...). A consciência de si é precedida da consciência do outro, a percepção do amigo é a forma privilegiada da percepção e da consciência de si” (p. 41-42).

Em um capítulo intitulado “Amizade na modernidade”, Ortega (op. cit) diz que há um consenso na avaliação da modernidade por H. Arendt, M. Foucault, R. Sennett, N. Elias e P. Àries, para os quais a amizade *“é identificada como um processo de crescente decomposição do espaço público, de privatização e des-politização”* (p. 103). Esse processo tem início com o surgimento da família burguesa, que provoca a privatização, despolitização e intimização em seus núcleos.

Diz aquele autor que,

“... a família aparece triunfante no século XIX (...); sendo um mundo em si mesmo, de valor moral mais elevado que o espaço público e, simultaneamente, uma proteção dos terrores da sociedade e da esfera pública. (...) A vida pública, o mundo compartilhado – o espaço de visibilidade para os antigos – tornou-se moralmente inferior diante da felicidade, prometida pela vida burguesa” (p. 105).

Embora não substituindo a família ou seus núcleos familiares e nem sendo um simulacro dela, mas coexistindo com ela, o espaço social e cultural do Projeto Sol

propiciava a aproximação, os vínculos, principalmente por, ao ser uma instituição, seus limites físicos colocarem-se como fronteiras entre o público e o privado, entre o externo e o interno. Funcionava como um outro lugar de socialização .

A fala seguinte, de Ortega (op. cit.) refere-se ao seio familiar, mas pode ser lida como referência ao espaço institucionalizado do Projeto Sol:

“(na modernidade, a família) tende a se tornar o que nunca havia sido: lugar de refúgio em que se escapa dos olhares de fora, lugar de afetividade em que se estabelecem relações de sentimento entre o casal e os filhos, lugar de atenção à infância. Desenvolvendo novas funções, por um lado ela absorve o indivíduo que recolhe e defende; por outro, separa-se mais nitidamente que antes do espaço público com o qual se comunicava. Estende-se a custa da sociabilidade anônima da rua, da praça” (p. 106).

Além do que, a rua, representada quase que unanimemente, com atributos e características negativas e – até – perniciosas, fica aquém desse lugar, servindo como local de passeio e circulação, e não mais como local de convívio, solidariedade, sociabilidade e desfrute.

Ao lado de propor a revitalização do espaço público e a recuperação da atratividade que ele tinha antes da privatização no espaço da família, Ortega (op. cit.), frisando a importância da amizade, sugere que *“talvez seja o momento de apostar em outras formas de sociabilidade, tal como a amizade que, não substituindo a família, possam coexistir com ela, e fornecer um apoio material, emocional e cognitivo que permita uma superação solidária dos riscos” (p. 161).*

O contato com o novo carrega em si o potencial para se romper com o que está estabelecido, trazendo a possibilidade da transformação, através do uso da imaginação, da criatividade, da criação, da projeção e da realização.

Em síntese, em suas falas, os jovens rapazes e garotas ex-frequentadores falam da existência, no Sol, de pessoas que brincam e se divertem, de pessoas que fazem e realizam com suas próprias mãos, pessoas que sentem e que são sensíveis, de pessoas que pensam e refletem e de pessoas que pensam sobre si.

Os rapazes e garotas não-frequentadores falam das pessoas frequentadoras do Sol imaginando-as seres que fazem, que aprendem, que saciam suas necessidades básicas e que se fixam em um lugar – comprimidos pela construção arquitetônica; e, nesse ponto, aparece a crítica a rigidez e a permanência do espaço físico que obstrui em oposição à circulação livre pelo espaço da cidade conforme desejos e aspirações e a tutela de adultos em um universo mesclado pela diferença de idades, mas regado e normatizado por configurar um espaço institucional.

Independentemente de idade, gênero, frequência ou não ao Projeto Sol, todos os jovens entrevistados afirmam e reforçam a necessidade e importância de experiências educativas não-formais – com base nas referências do Sol – para a população de todas as idades, mas particularmente, para a infantil e a juvenil, estabelecendo uma relação direta e proporcional entre educação e procura e uso de drogas e proximidade ao universo da marginalidade. É uma afirmação do trabalho com o tempo e o espaço institucionalizado. Saindo dessa regra, um único rapaz, não-frequentador, afirma suas idéias contrárias, defendendo a necessidade de complementação educacional – não-escolar – mas, negando a relação estabelecida, proporcionalmente, entre educação e marginalidade – acreditando em uma variabilidade - e optando pela liberdade de uso e trabalho do tempo e do espaço criativa e autonomamente.

Na mesma linha de pensamento somam-se as palavras de Bologna (2002):

“obviamente, não podemos ser ingênuos e achar que, com a existência de espaços alternativos, as pessoas vão parar de usar droga; volto a repetir: desde que o mundo é mundo as pessoas buscam alterar a consciência, e as drogas acompanham a humanidade. Acredito, porém, que, com o oferecimento de

alternativas para preencher esses espaços de prazer, de novidade, de transgressão, existe a possibilidade de os riscos de envolvimento com as drogas diminuírem bastante. Eu veria como algo complementar mesmo” (p. 88).

As memórias participam da construção da identidade, em diferentes momentos, a partir do que elege para lembrar e do que se seleciona para esquecer e, a partir de então, nos vamos fazendo nesse processo constante de ressignificação das marcas do que foi/é vivido e do que foi/é sentido. Isso constitui representações de si e do social, na atualidade.

Faz parte da identidade positiva que os jovens ex-frequentadores apresentam de si a experiência educativa formativa complementar e fora da escola, focalizando o Projeto Sol. Também manifestam essa opinião os jovens não-frequentadores, assumindo o desejo de poder oferecer algo similar para seus filhos – nascidos ou desejados. Dois jovens ex-frequentadores, uma garota e um rapaz – respectivamente - traduzem essas representações em duas falas: *“dessa turma aqui todo mundo é trabalhador..., se bobear ‘tá todo mundo com filho” e “ninguém daqui virou bandido, ninguém entrou para o crime... a maioria casou, tem filho, tem emprego, tem carro, tem moto...”*

Para ambos os grupos, a imagem que fazem da rua, do espaço público de sua cidade é altamente negativa, sem que isso implique na sua negação, pois eles a frequentam com maior ou menor restrição. As praças, com oferecimento de espaço para esporte e bate-papo, ainda são mais ou menos frequentadas, dependendo do horário – preferencialmente, pela manhã, antes do horário de almoço -, do dia da semana – preferencialmente, aos finais de semana -, e do gênero – os rapazes ficam mais tempo e mais a vontade e as garotas passam menos tempo, em geral estão acompanhadas ou passeando com filhos. Dizem que “a rua é ruim”, que “tem drogas”, que “ela não presta”, que “só ensina bobagem”, que “só se tem idéias erradas”.

Também faz parte da representação identitária deles a relação com o trabalho, assumindo sua efemeridade, transitoriedade, flexibilidade, a dificuldade do emprego... no

momento atual. Ele se afirma ainda, como mostram outras pesquisas, como um valor cultural e simbólico (Bourdieu, 1979).

O trabalho passa a fazer parte da vida e das aspirações desde muito cedo, a partir dos 11 ou 12 anos; inicialmente, na infância, o trabalho como alternativa ou fuga a escola, como afastamento da marginalidade, como contribuição e ajuda familiar, como busca de independência financeira em relação a figura paterna. Para Dauster (1992), *“a família é uma transmissora da ideologia do trabalho, sendo este provedor de status na hierarquia familiar. O trabalho de crianças e jovens é visto como ‘formador’, facilitando o início da vida profissional”* (p.33).

Ainda, segunda ela, o trabalho oferece ao trabalhador, principalmente a criança e o jovem, além do fator financeiro a possibilidade da socialização.

“Sugiro que a inserção no trabalho deve-se não apenas às condições econômicas dessas famílias, mas a razões ainda não suficientemente elucidadas. Uma das hipóteses seria a da inserção do jovem no universo do trabalho como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares, que não se opõe, necessariamente à escola, mas ao contrário, deve complementá-la” (p. 33).

Na fase da juventude, o trabalho aparece, também, como meio para pagar estudos, como possibilitador financeiro para o casamento e a constituição de um lar e de família, como manutenção da família de procriação (afastada da família de origem). Retomando Pais (2003), *“a passagem para o mercado de trabalho é um dos aspectos mais condicionantes do processo de transição juvenil”* (p. 1).

Martins (1997), apresentando uma pesquisa sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho diz que

“(...) a condição de trabalhador (...) se constitui, também, na visão dos pais, como anteparo aos perigos vividos ‘na rua’, ao risco da marginalidade, afastando seus filhos das más companhias, do banditismo, do tóxico, enfim, o que não presta, o mundo com seus perigos.

Contudo, há ainda um outro significado que Dauster observa em sua pesquisa: o sentido de decisão e de afirmação. Os jovens querem trabalhar para se sentirem importantes dentro de sua família, mas, também, para poderem comprar, com o seu dinheiro, certos objetos – como o tênis e as roupas de marca, o relógio – que lhes permitam o acesso a uma ‘gramática do gosto’, fundamentais na construção de uma identidade jovem” (p. 106).

Franssen e Bajoit (1997), falando sobre o sentido do trabalho, afirmam que,

“(...) o trabalho continua sendo uma fonte importante de normatividade e uma experiência central de socialização. Trabalhar – quer dizer, exercer uma atividade produtiva com caráter social assegurando uma independência financeira – permanece, para todos os jovens que entrevistamos, uma expectativa básica, por vezes essencial, sempre importante. (...) O trabalho é ao mesmo tempo uma necessidade vital, uma obrigação social e um dever moral, cuja contrapartida é o status social que ele confere e a satisfação pessoal que proporciona” (p. 79).

De todos os entrevistados, dois tinham negócio próprio e apenas um empenhava-se em “montar um negócio”, exercendo a função de patrão e não de empregado. Todos os demais ou estavam em situação de busca de emprego ou trabalho, de moratória em função de investimento nos estudos ou de redefinição de projetos, em situação de empregabilidade ou de afastamento do trabalho por razões de maternidade.

Antenados com as situações e adversidades atuais, as falas de alguns rapazes ex-frequentes que estão empregados ou desempregados naquele momento, mencionam que não lhes faltam trabalho, pois têm a “humildade” de aceitar o que é oferecido e têm

instrumental para aprender a fazer o trabalho ou possuem conhecimento anterior. Aparece nas falas deles o seguinte: “eu não fico parado”, “o que aparecer de serviço eu pego”, “eu não fico desempregado”, “todo mundo reclama, ‘ah, ‘tá difícil emprego (eu digo) ‘tá, mas tem gente que escolhe demais”, “hoje é fácil arrumar emprego, tem lava-a-jato, borracharia, tem outras coisas”...

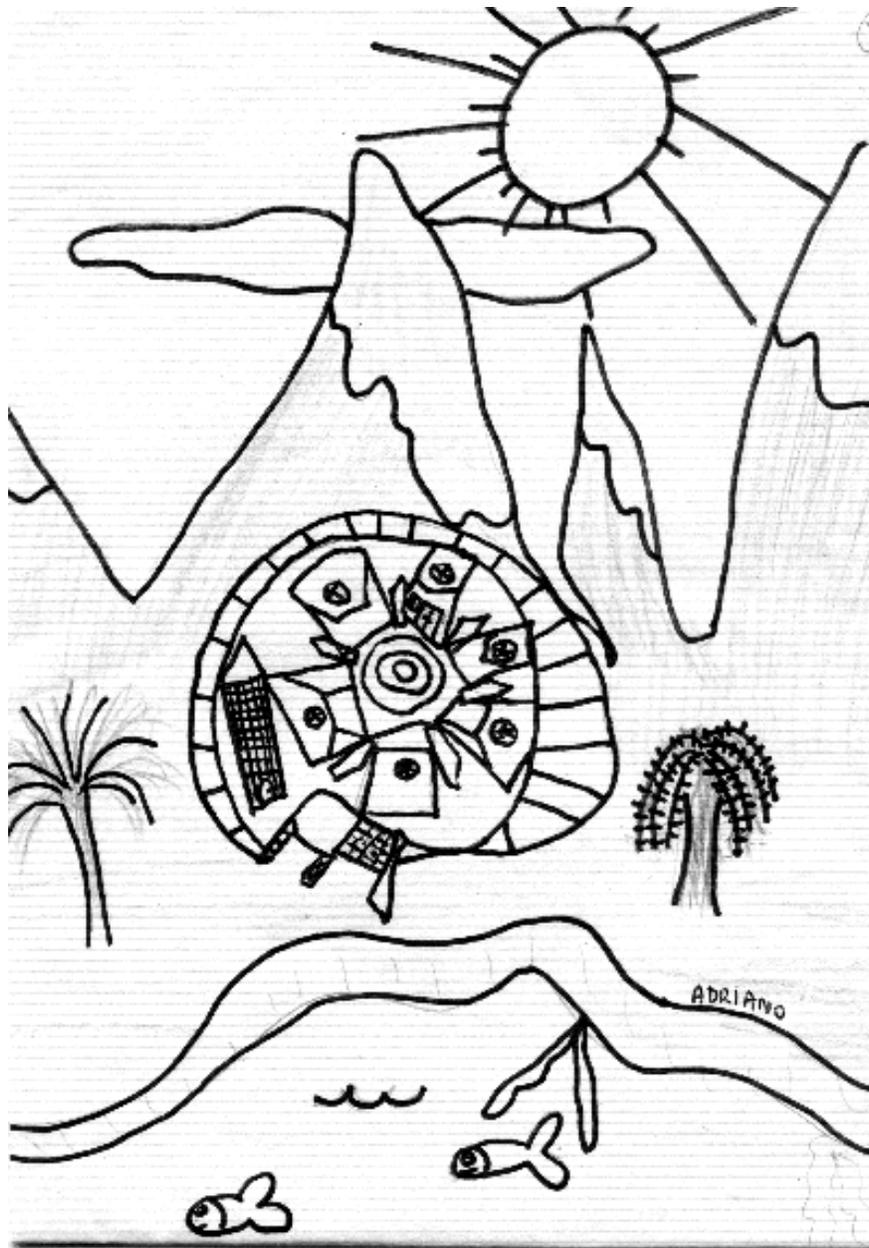
Uma característica de gênero é que os rapazes tendem a entrar mais cedo no mercado de trabalho. Outra característica é que, na sua construção identitária, as garotas entrevistadas davam preferência para aumentar os graus de estudo, voltando a frequentar a escola ou aspirando e planejando o ingresso em faculdades – principalmente aquelas que já são mães, talvez como forma de sair do universo das obrigações familiares e domésticas -, ou davam preferência para a maternidade – foi o caso de apenas uma garota entrevistada. Entretanto, faz parte dos planos das garotas a constituição de família e a maternidade, a curto ou médio prazo. Para os garotos, em geral, o trabalho faz parte dos planos em curto prazo, a escola faz parte dos planos em médio prazo e o casamento e a família participam dos planos em longo prazo.

Para Gomes (1997), retratando a realidade dos jovens urbanos de baixo poder aquisitivo,

“de acordo com a literatura, a jovem vê-se testada em três momentos decisivos quando deve escolher entre a vida doméstica e a escolar, ou a maternidade e a escola, ou o emprego e a escola. No caso do jovem o conflito é, quase sempre, entre escola e trabalho. Em todos esses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola” (p. 57).

Especificidades pessoais marcam as identidades desses jovens entrevistados, porém, muitos aspectos generalizantes os incluem ou os colocam em sintonia com a realidade do jovem na contemporaneidade, com seus riscos, limites, aspirações, fazendo com que seus planos e projetos futuros adequem-se ou transgridam as amarras, as

construções de um cotidiano mutável e transitório, variável nas suas possibilidades e perspectivas de sedução e de encantamento.



BIBLIOGRAFIA_

BIBLIOGRAFIA

- ABIB, Pedro R. J., JR, Luís V. de C, SOBRINHO, José S. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar, in *Revista Motrivivência*, ed. da UFSC, ano 11, n. 14, maio, 2000, p. 159-171.
- ABIB, Pedro R. J., *Roda de capoeira angola e a força do canto dos poetas: uma abordagem sobre a noção da circularidade do tempo* (mimeo), s/data.
- ABRAMO, Helena W., FREITAS, Maria V. e SPOSITO, Marília P. (orgs). *Juventude em debate*, SP: ed. Cortez, 2002.
- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil, in *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5 e n. 6, 1997, p. 25-36.
- _____. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*, SP: edit. Scritta, 1994.
- ABRAMOVAY, Miriam et alli. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*, Brasília: Unesco, 2002.
- ACEVES, Jorge E. Las fuentes de la memoria: problemas metodológicos, in *Voces recobradas – Revista de Historia Oral*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, ano 3, n. 7, p. 7-10.
- ALMEIDA, José L. V. de. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*, SP: Xamã, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*, SP: ed. Ática, 1994.
- _____. *A poética do espaço*, RJ: ed. Eldorado Tijuca, col. Quid, s/data.
- BEZERRA, Silvana. *Do assistencial ao educacional: por uma fundamentação filosófica da educação não-formal*, dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.
- BIOGRAPHY AND SOCIETY, Research Committee 38 of the ISA, newsletter, february, 2003.
- BOLOGNA, José E. Referenciais e drogas, in ABRAMO, H., FREITAS, M. e SPOSITO, M. *Juventude em debate*, SP: edit. Cortez, 2002, p. 79-95.

- BONDÍA, J. L. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, in *Leituras SME*, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 4, julho/2001.
- BONSACK, Ralf. “Male honor”: towards on understanding of the construction of gender relations among youths of turkish origin, mimeo, 2000.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*, SP: ed. Perspectiva, 1979.
- BRITO, Joluma. *História da cidade de Paulínia*, SP: edit. Saraiva, 1972.
- BRITO, Marilza E. *Memória e cultura*, RJ: ed. Centro de Memória da Eletricidade no Brasil, 1989.
- CADERNO CEDES, Educação, adolescências e culturas juvenis, vol. 22, n. 57, agosto, Campinas, 2002.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*, SP: ed. PubliFolha, 2000.
- CARRANO, Paulo C. R. *Juventudes e cidades educadoras*, Petrópolis: ed. Vozes, 2003.
- CASTRO, Lúcia R. de. *Crianças e jovens na construção da cultura*, RJ: ed. Nau/Faperj, 2001.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas, in SZMRECSANYI (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*, anais do Congresso, SP, FAU/SP, 1985, p. 3-19.
- CÉSAR, Maria Rita de A. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*, dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1998.
- CHISTE, Lissandra S. *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para ‘crianças sem infância’ de uma instituição pública – Projeto Sol João Aranha/Paulínia-SP*, trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Unicamp, Campinas, 1997.
- COELHO, Suzana L. B. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados, in DAYRELL, Juarez (org), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, BH: ed. UFMG, 1996, p. 105-123.
- CORREIO POPULAR. Traficante de Paulínia recruta criança para “venda formiga”, Caderno Cidades, 22/09/2002.

- CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria C. L., VALDERAMA, Carlos E. H. (orgs). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Siglo del Hombre/DIUC, 1998.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago/1992.
- DICIONÁRIO AURÉLIO, RJ: ed. Nova Fronteira, 1988.
- ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos/Envelhecer e morrer*, RJ: ed. Jorge Zahar, 2001.
- ENDE, Michael. *Momo e o senhor do tempo ou a extraordinária história dos ladrões de tempo e da criança que trouxe de volta às pessoas o tempo roubado*, SP: ed. Martins Fontes, 1995.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade: juventude e crise*, RJ: Guanabara, 1987.
- FARAH, Priscila M. *A educação não-formal na construção de uma identidade étnico-cultural: uma integração a fé judaica*, Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.
- FERNANDES, Renata S. e GARCIA, Valéria A. *Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal*, texto para curso de formação Ações multiplicadoras: o museu e a inclusão sociocultural, na Pinacoteca do Estado, SP, 2005, mimeo.
- FERNANDES, Renata S. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*, Campinas: ed. Mercado de Letras/Fapesp, 2001.
- FERREIRA, Jerusa P. *Armadilhas da memória e outros ensaios*, SP: ed. Ateliê Editorial, 2003.
- FOLHA DE S. PAULO. A síndrome dos kidults, *Caderno Mais!*, 25/07/2004.
- FOLHA DE S. PAULO. Adultos infantis, mães de 14 anos e criminosos de 16. *Caderno Ilustrada*, 07/04/2004.
- FOLHA DE S. PAULO. Férias para quê? Alternativas de lazer para jovens em São Paulo revelam abismo social, *Caderno Folhateen*, 08/12/2003.
- FOLHA DE S. PAULO. A geração hip-hop, *Caderno Mais!*, 18/08/2002.
- FOLHA DE S. PAULO. Para jovem, família é o mais importante, *Caderno Campinas*, 31/07/2002.

- FOLHA DE S. PAULO. Catarrento troca as ruas pela escola, Caderno Campinas, 10/03/2002.
- FOLHA DE S. PAULO. Laje é área de lazer e armadilha, Caderno Cotidiano, 27/01/2002.
- FOLHA DE S. PAULO. O mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo, Caderno Folhateen, 23/07/2001.
- FOLHA DE S. PAULO. Mapa revela maiores “fábricas” de infratores, Caderno Cotidiano, 03/12/2000.
- FRANSSEN, Abraham e BAJOIT, Guy. O trabalho, busca de sentido, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 76-95.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória, *Projeto História: os trabalhos da memória*, SP: ed. EDUC/Fapesp, n. 17, nov/1998, p. 213-221.
- GALLAND, Olivier. Adolescence, post-adolescence, youth: revised interpretations, in *Revue française de sociologie*, Supplement, 2003, p. 163-188.
- GALLO, Silvio. *A pedagogia do risco*, Campinas: ed. Papirus, 1995.
- GARCIA, Valéria A. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local, in PARK, Margareth Brandini (org.), *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*, Campinas: ed. Mercado de Letras, 2003, p. 123-146.
- _____. *Conjecturas conceituais sobre educação não-formal*, texto apresentado no Seminário Nacional Estado e Políticas no Brasil, Cascavel-Pr, 2003b, mimeo.
- GARCIA, Valéria A. e ROTTA, Daltro C. *Cartografias da educação não-formal*, s/data, mimeo.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário, *Mitos, emblemas e sinais/Morfologia e história*, SP: ed. Cia das Letras, p. 143-179, 1989.
- GRESSON III, Aaron D. A luta livre profissional e a cultura juvenil: provocação, sarcasmo e a contenção da civilidade, in STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, RJ: ed. Civilização Brasileira, p. 257-280, 2001.
- GOLDING, Willian. *O senhor das moscas*, SP: edit. Folha de S. Paulo, 2003.

- GOMES, Jerusa V. Jovens urbanos pobres, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 53-62.
- GONÇALVES, Renata M. *Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças “sem infância” de uma instituição pública – Projeto Sol Monte Alegre/Paulínia-SP*, trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Unicamp, 1997.
- GROPPO, Luis A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*, RJ: edit. Difel, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*, SP: ed. Vértice, 1990.
- HIERNAUX, Jean-Pierre. Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos, in ALBARELLO, Luc et alli. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*, SP: Gradiva, s/ data, p. 157-202.
- IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer*, RJ: ed. Vieira e Lent, 2004.
- _____. *Questões sobre memória*, RS: ed. Unisinos, 2004b.
- JONES, Gerard. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta*, SP: ed. Conrad, 2004.
- KANITZ, Stephen. O poder da validação, in *Revista Veja*, 20/junho/2001, p. 22.
- KELLNER, Douglas. Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna, in STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, RJ: ed. Civilização Brasileira, p. 133-160, 2001.
- KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiências de arte-educação na periferia de São Paulo*, SP: Edusp/Imprensa Oficial/Vitae, 2003.
- LEVI, G. e SCHIMITT, J. C. *História dos jovens*, SP: edit. Cia. das Letras, vol. 2, 1996.
- LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*, SP: ed. Cia das Letras, 1993.
- MAILLO, Honorio M. V., CASTAÑO, F. Javier G. e RADA, Ángel Díaz de. *Lecturas de antropologia para educadores: el ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar*, Madri: Editorial Trotta, 1993.
- MAFFESOLI, Michel. Nomadismo juvenil, *Revista Nómadas*, Bogotá: DIUC, n. 13, out-2000.

- MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações, in FORACCHI, M. M. (org), *Mannheim: sociologia*, SP: Ática, 1982.
- MARTINS, Heloísa H. T. de S. O jovem no mercado de trabalho, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 96-108.
- MAUAD, Ana Maria. História, iconografia e memória, in SIMSON, Olga R. de M. von (org). *Os desafios contemporâneos da História Oral*, Campinas: ed. Unicamp/CMU, p. 309-320, 1997.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 5-14.
- MILES, Steven et alli. *Communities of youth: cultural practice and informal learning*, USA: Ashgate, 2002.
- MONTENEGRO, Antonio T. *História Oral e memória: a cultura oral revisitada*, São Paulo: ed. Contexto, 1994.
- MULLER, Regina P. (coord). *Projeto Imensidão Brasil: resgate de 500 anos de cultura e história*, relatório final, 1999.
- NETO, Ana Maria Q. F. e QUIROGA, Consuelo. Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais, in QUINTEIRO, Jucirema (org), *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*, *Revista Contemporaneidade e Educação*, RJ: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano 3, n. 3, mar/1998, p. 142-152.
- NEVES, João L. S. *Desenvolvimento econômico e urbanização: estudo de caso do município de Paulínia*, Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, São Paulo, 1989.
- NEVES, Lucila de A. Memória, história e sujeito: substratos da identidade, *Revista de História Oral*, n. 3, 2000, p. 109-116.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares, *Projeto História*, n. 10, dez/1993, p. 7-28.
- O ESTADO DE SÃO PAULO, Caderno Cidades, 9/07/2000.
- ORBE, F. B. A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia no começo, in *Leituras SME*, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 3, julho/2001.
- ORTEGA, Francisco. *Genealogias da amizade*, SP: ed. Iluminuras, 2002.

PAIS, José M. *As danças da memória quando os futuros são sombrios*, texto apresentado no Seminário “As múltiplas faces da memória: territórios e cenários das lembranças”, na mesa redonda: “Memória, tempo presente e prospecção do futuro”, no Centro de Memória, Unicamp, março, 2003, mimeo.

_____. *Ganchos, tachos e biscates*, Porto: ed. Ambar, 2001.

_____. *Culturas juvenis*, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

_____. A construção sociológica da juventude, alguns contributos, *Análise social*, XXV (105-106), p. 139-165.

PAIS, José M. e BLASS, Leila Maria (orgs). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais da Univ. de Lisboa, 2004.

PAIS, José M. e CABRAL, Manuel V (coord). *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo: resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000*, Portugal: Celta editora, 2003.

PEREIRA, Lúgia Maria L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias, *História Oral*, n. 3, 2000, p. 117-127.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social, *Estudos Históricos*, RJ, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral, in FENELON, Déa R., MACIEL, Laura A., ALMEIDA, Paulo R. de, KHOURY, Yara A. (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*, SP: ed. Olho d’água, 296-313, 2004.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*, RJ: ed. Ediouro, vol. 1, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Análise de documentos em ciências sociais, in *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, SP: edit. T. A. Queiros, p. 91-119, 1991.

RESTANY, Pierre. *O poder da arte de Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles*, Lisboa: ed. Taschen, 1999.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Juventude e contemporaneidades, *Anped*, n. 5-6, 1997.

REVISTA DA FOLHA. O mapa da juventude, 24/08/2003.

- RIBEIRO, Renato J. Consumo e cidadania, in *Revista Consumidor S.A.*, maio/2000, p. 22.
- RODRIGUES, Ligia A. *Nômades, bárbaros e guerreiros: os educadores e as educadoras das ruas e das instituições para “menores”*, dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 2001.
- SALAS, Mariana e CIFELLI, Pablo. Juventud, cultura y educación: la práctica docente frente a los desafíos de la cultura juvenil, QUINTEIRO, Jucirema (org), A realidade das escolas nas grandes metrópoles, *Revista Contemporaneidade e Educação*, RJ: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano 3, n. 3, mar/1998, p. 153–172.
- SAMPAIO, Paula de M. *Contribuições para o delineamento do perfil do educador em instituições educação não-formal*, Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Unicamp, 1999.
- SCLIAR, Moacyr. A glória do falso, *Folha de São Paulo*, caderno Campinas, 14/agosto/2000.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A CRIANÇA E O JOVEM NA AMÉRICA LATINA, Anais, Marília: Unesp publicações, 2001.
- SILVA, Fábio. O sobrevivente, in *Revista Veja*, 28/junho/2000, p. 11-15.
- SIMSON, Olga R. de M. von, PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. *Educação não-formal: cenários da criação*, Campinas: ed. Unicamp/CMU, 2001.
- SIMSON, Olga R. de M. von. Folgado carnavalesco, memória e identidade sócio-cultural, in *Revista Resgate*, Campinas: ed. Centro de Memória – Unicamp, n. 3, 1991, p. 53-60.
- _____. *A identidade na quebrada: educação não-formal, hip-hop e história oral*, s/data, mimeo.
- SINGER, Helena. *A república das crianças*, SP: ed. Hucitec/Fapesp, 1997.
- SOARES, Glaucio A. D. Está na hora de reagir, in *Revista Veja*, Páginas Amarelas, 16/agosto/2000, p. 11-15.
- SOUZA, Nilza A. de. *Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões*, dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.
- SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação, *Revista Brasileira da Educação*, Anped, n. 5/6, 1997, p. 37-52.

- _____. Juventude: crise, identidade e escola, in DAYRELL, Juarez (org), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, BH: ed. UFMG, 1996, p.96–104.
- TEIXEIRA, Carmem de M. I. *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para “estudantes em situação de risco” de uma instituição pública – Projeto Sol Morumbi/Paulínia-SP*, trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Unicamp, 1997.
- VAIDERGORN, Izaak. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade, in SIMSON, O., PARK, M., FERNANDES, R. *Educação não-formal: cenários da criação*, Campinas: ed. da Unicamp/CMU, 2001, p. 79-94.
- VIEIRA, Adriana C. P. *Terceiro setor e a educação no Brasil*, mimeo., s/data.
- VIRILIO, Paul. Entrevista, mimeo., s/data.
- WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: uma aproximação entre História Oral e o método documentário de interpretação, texto apresentado no VII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, Goiânia, 2004.
- ZAINKO, Maria Amélia S. (org). *Cidades educadoras*, Curitiba: ed. da UFPR, 1997.
- ZALUAR, Alba. Hipermasculinidade leva os adolescentes ao crime, entrevista, *Folha de S. Paulo*, 12/07/2004.
- _____. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*, SP: ed. Escuta/Campinas: ed. Unicamp, 1994.

MEMORIAL

Escolhi apresentar-me sob uma forma peculiar. Este memorial adota o formato de uma entrevista, em que eu faço o exercício imaginário de assumir dois papéis: o de quem entrevista e o de quem é entrevistado. Sendo assim, eu provoço em mim a mesma situação que proponho aos meus entrevistados na pesquisa, e que corresponde a um instrumental da metodologia da História Oral.

No processo de escolha de perguntas a serem feitas e de respostas a serem dadas, evidencio o que me parece ser interessante de ser conhecido de alguns aspectos de minha autobiografia e que possibilita explicar os caminhos que construí na minha história de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Como é um exercício meu comigo mesma, isso fez com que eu me revisitasse e procurasse questionamentos mais apropriados, que ajudassem a provocar lampejos de memória que, combinados e trabalhados, pudessem se configurar em história, embora contendo trechos fragmentados, contraditórios, ainda obscuros, como sempre acontece no trabalho com a memória. Esta entrevista conta um pouco do que pôde ser construído em um determinado momento (de agosto de 2002 a janeiro de 2003), portanto é datada e passível de ser reinterpretada futuramente, sob os olhos do momento.

Em virtude da adoção dessa forma de me introduzir, em muitos momentos cabe ao leitor captar as sutilezas e os indícios do que narro e fazer as “amarrações”, pois nem sempre isso fica evidenciado.

Tais recordações e narrações estão transcritas abaixo:

Entrevistadora: Você é de Campinas? Nasceu aqui?

Renata: Não. Moro aqui desde 1991, quando vim para fazer o curso de Pedagogia na Unicamp. Sou de São Paulo e minha família continua vivendo lá. No final do curso, em 1993, como já estava trabalhando em uma escola de educação infantil, resolvi ficar mais um tempo. Daí, comecei uma pesquisa de iniciação científica que deu origem ao meu projeto

de mestrado e à minha entrada na pós-graduação, em 1996. Terminei o mestrado em 1998 e dois anos depois, arrisquei submeter meu projeto de pesquisa de doutorado à seleção e, em 2000 ingressei novamente na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Não resolvi ficar nesta cidade apenas em função dos estudos acadêmicos mas também por causa dos amigos que fiz aqui, que continuam comigo ou que se foram, e por estar namorando, na época, um campineiro. Os motivos afetivos foram muito fortes para esta decisão mas também pesou a idéia de morar em uma cidade que, apesar de se parecer com uma cidade grande, ainda reservava aspectos de cidade de interior, o que não fazia parte de minha memória de vida pois nasci e cresci em São Paulo. Sabe aquela coisa de ter saudades de algo que não viveu ou não conheceu? Isso é possível e aconteceu comigo em relação a Campinas.

En: Sua família nasceu em São Paulo ou a escolheu para viver por alguma razão especial?

Re: Meu pai é espanhol e desde que veio da Galícia, com 12 anos, juntamente com minha avó e meu tio, para encontrar com meu avô, já se alocou em São Paulo pois era lá que meu avô estava. Eles são de uma aldeia e meu avô saiu de lá para tentar alguma coisa melhor para a sua família que se resumia a uma tia, a minha avó e seus filhos, pois os outros haviam morrido de velhice ou na guerra civil espanhola. Era para ele ter ido para o Uruguai mas o contrato de trabalho era enganoso e ele acabou tendo que ficar onde encontrou emprego. O fato de ter sido São Paulo foi uma ação do destino. Eu gosto muito de contar essa história, afinal, é por causa disso que meu pai pôde se encontrar com a minha mãe e eu pude aparecer aqui. Uma senhora vizinha na aldeia havia incumbido meu avô de entregar uns “calcetines”, umas meias que ela havia tecido para seu filho que já estava aqui. Ele veio com essa tarefa e ao descer na Estação da Luz, junto com um amigo que o acompanhou, vindo do Porto de Santos onde ele viu o primeiro negro da sua vida, remexendo em lixos, se deparou com uma cidade maior do que a referência que tinha dentro de si e maior do que esperava encontrar. Por coincidência, viu um homem com uma boina andando na calçada e pensou que ele deveria ser ou espanhol ou português e resolveu perguntar se ele conhecia o fulano a quem devia entregar as meias. Veja só que idéia! E não é que o homem o conhecia! Eles estavam morando juntos na mesma pensão! Meu avô foi lhe entregar as meias e ele perguntou o que sabia fazer de trabalho. Meu avô era carpinteiro e ele prometeu

arrumar um emprego na construção civil e, no dia seguinte, ele já conseguiu emprego. Alguns anos depois ele foi ajudar na construção de Brasília. Ele passou alguns anos aqui, trabalhando e juntando dinheiro para pagar o empréstimo que havia feito com uma pessoa na Espanha para poder vir para cá. Somente depois é que minha avó veio com meu pai e meu tio.

En: e qual é a história da sua mãe?

Re: bem, minha mãe é mineira, nascida em uma cidade super pequena chamada São Tomás de Aquino, mas ela viveu muitos anos em São Sebastião do Paraíso. Ela vem de uma família muito pobre. Dos meus dois lados, materno e paterno, provenho de famílias que viveram no meio mais rural, longe da cidade grande.

Minha avó teve que dividir seus filhos e entregá-los para pessoas cuidarem deles pois não tinha condições materiais suficientes para criá-los. Minha mãe conta que, inclusive, seu avô era muito bravo e rude, que batia nas crianças com cinta e pisava de botinas no pescoço delas. Minha mãe perdeu o pai cedo (mas minha avó só morreu em 1995). Ela ainda era criança e tinha mais três irmãos (uma irmã e um irmão que já morreram). Ela me diz que seu pai a tinha como preferida. Na escola, uma professora se apiedou dela e a levou para cuidar. Minha mãe teve que trabalhar na casa de pessoas, desde nova, para poder sobreviver. Não sei a partir de quando ela foi para São Paulo. Do que ela me conta, e do que eu me lembro, quando fala de São Paulo, é quando já está trabalhando. Ela foi instrumentista de um dentista e depois trabalhou em um escritório, não sei do quê, na Rua Rego Freitas, no Centro da cidade. Foi lá que ela encontrou com o meu pai. Ambos trabalhavam no mesmo prédio. Meu pai tinha feito curso de Contabilidade e trabalhava em um escritório.

En: Como foi o encontro deles?

Re: Minha mãe diz que sempre gostou de coisas da Espanha, inclusive fazia dança de sapateado espanhol. Ela via meu pai no elevador, com envelopes e cartas vindas da Espanha, e ela pedia os selos para ele, para pôr em sua coleção. Ela começou a namorá-lo bem depois.

En: Quer dizer que você provém de famílias migrantes e imigrantes?

Re: Sim, e tenho bastante orgulho disso. Pelo lado da minha mãe, tenho ascendentes índios e negros, bem perto. Um avô dela era negro, outro era italiano. Uma avó era índia.

En: E como você avalia a inserção social da sua família, escolhendo o Brasil e São Paulo para viver?

Re: Para mim, é uma família de vencedores, pois meu avô veio para cá sem nada e conquistou e construiu muitas coisas. Ele trabalhou como marceneiro, no princípio, mas logo tinha ajudantes que ele contratava. Saiu da pensão em que morava e conseguiu comprar uma casa boa no bairro do Tucuruvi. Trouxe minha avó e seus dois filhos e montou uma firma de comercio e prestação de serviços, montando portas e divisórias de fórmica para ambientes. É dessa firma que nós vivemos. Com ela minha família (contando meus avós e meu tio) conseguiu construir uma casa de campo, em Mairiporã, ter um apartamento na praia do Guarujá, pagar escola particular para mim e para minhas duas irmãs e faculdade particular para elas. A minha mãe saiu de uma condição miserável de vida e passou a ter padrão de classe média. Os vários planos econômicos foram minando nossas finanças e fazendo com que a firma ande mal das pernas até hoje. Hoje, meus pais moram em Santana, também na zona Norte, já faz 31 anos, em um apartamento pequeno, mas de três quartos. Também tem uma razão para morarmos nessa região, pois foi para onde a cidade cresceu, do outro lado do rio Tietê. Os novos terrenos que se formaram a partir da divisão de grandes fazendas, puderam ser adquiridos pelas pessoas que começavam a ter um pouco mais de capital econômico. O meu avô escolheu morar em lugares altos para evitar enchentes e doenças que vinham com as águas sujas. Até hoje as escolhas vão por aí. Meu avô se mudou de Santana para o Tremembé, perto do Horto Florestal, em busca de ares melhores. Meu tio mudou-se do Jardim França para a Água Fria. Todos moram em apartamento.

En: Sua vivência foi muito em apartamento? Como foi sua infância nesse contexto?

Re: Eu somente morei em casa em um curto período de tempo. Logo que meus pais se casaram, construíram uma casa nos fundos da casa dos meus avós. Morei lá até um ano de idade. Logo depois, todos nós nos mudamos para esse prédio que fica em Santana. Meus

pais moram no 12º andar, até hoje. Meus avós moravam no 11º andar, mas se mudaram de lá.

Tenho 32 anos (nasci em julho de 1970) e, mesmo quando optei ficar em Campinas, depois que terminei a graduação, em 1993, ainda continuei morando em apartamento. Eu sempre tive uma vivência muito urbana, apesar de ir para o sítio nos finais de semana. Mas eu brinquei muito no playground do prédio, fiquei bastante na rua quando já era jovem, nadei bastante, corri muito, brinquei de polícia e ladrão, andei de bicicleta e patins, brinquei de boneca Suzi até os 14 anos, colecionei muita figurinha, tive muitas “melhores amigas” que depois se tornaram “ex”, tive amizade com muitos garotos, muitos deles ainda moram nesse mesmo prédio. O legal de lá é que tinha gente de várias origens, que falava muitas línguas diferentes e que tinha costumes e hábitos diversos: o Eduardo espanhol, a Suzi armênia, o Jorge grego, a Sandra japonesa... Em muitos finais de semana, meu pai levava a mim e minhas irmãs para assistirmos aos jogos de futebol num campo super arborizado, que ficava – e fica ainda – num bairro perto de Santana, chamado Jardim São Bento, próximo ao Campo de Marte. A gente se sentava nas arquibancadas e assistia aos jogos em dias de sol. Num determinado momento ele perguntava se a gente queria sanduíche de queijo com presunto e refrigerante. A gente sempre queria, mas eu lembro que eu, em particular, ficava meio resistente porque não queria gastar o dinheiro dele. Eu sempre pensei dessa forma, até depois de grande, antes de eu receber meu próprio salário. Nesse campo tinha um monte de homens e poucas mulheres. Lá também tinha sempre velhos jogando bocha e alguns rapazes jogando futebol society. Era bem legal e essa lembrança é bem viva em mim.

En: Mas quem mora na cidade grande não passa grande parte do tempo vendo tevê?

Re: É verdade. Eu assisti muita tevê também, principalmente seriados. Tinha os que passavam logo depois da escola, após o almoço e os que eu assistia com meu pai: “O Elo Perdido”, “A Poderosa Ísis”, “Ultraseven”, “Spectroman”, “Kojac”, “Columbo”, “James West”, “As Panteras”. Nunca assisti Sessão da Tarde. Por exemplo, muita gente da minha idade assistia aos filmes do Jerry Lewis e “A Fantástica Fábrica de Chocolate” e esses eu nunca vi. Desenhos animados eu vi demais, principalmente os da Hanna Barbera e os da TV Globinho, “A Princesa e o Cavaleiro”, “Os Herculóides”, “Fantomas”, “Speed Racer”. Eu adoro ficar relembando desses episódios com meus amigos da minha idade.

En: E como era sua relação com suas irmãs?

Re: Eu sou a filha mais velha. A diferença de idade minha para elas duas é de 4 e 5 anos. Eu me lembro que brincava de boneca Suzi com minha irmã do meio, que a gente nadava na piscina do sítio, que andava de bicicleta, que escalávamos os batentes das portas... Com a minha irmã mais nova eu não tenho muitas lembranças, mas eu lembro que ficava com ela no colo e brincávamos nós três. Ela é muito parecida comigo em muitas coisas, principalmente em relação a uma ansiedade grande em relação à vida, a criatividade, ao desejo de realizar coisas, a doação à amizade, entretanto, sempre estive mais perto da minha irmã do meio, que é bem diferente de mim em um monte de coisas. Acho que o fato da minha irmã mais nova tentar provocar uma identificação constante comigo me incomodava. Depois de grande isso melhorou, principalmente depois que vim morar em Campinas, mas ainda guardo comigo resquícios desse sentimento enviesado.

En: Você pensava em ser professora desde pequena?

Re: Eu brincava bastante de escolinha e de banco quando era criança. Minha mãe conta que eu falava em ser professora mas eu não me lembro de ter esse desejo. O que eu sei é que mais tarde, com uns 14 anos, eu queria ser arqueóloga pois gostava muito dos assuntos de descobertas e mistérios que envolviam as escavações no Egito, no mundo indígena, na pré-história; por isso o interesse pelos seriados de tevê que tratavam do assunto. O primeiro livro que eu escolhi para comprar pelo Círculo do Livro foi “Deuses, Túmulos e Sábios”, de C.W.Ceram. A capa era laranja e tinha uns desenhos egípcios. Nunca li inteiro mas foi a primeira escolha pessoal de leitura. A segunda leitura foi “Enterrem meu coração na curva do rio”, que é uma narrativa de um índio acho que norte-americano. O que me chamava a atenção, por um lado, era como se construía uma interpretação de algo do passado a partir de traços encontrados no presente, assim como aquilo que ainda não tinha explicação. Eu desejava ser arqueóloga mesmo durante o curso de Magistério.

En: Bem, você falou um pouco de você com seu pai, de você com suas irmãs, mas ainda não falou de você com sua mãe...

Re: Minha mãe sempre trabalhou em casa desde que ficou grávida de mim. Ela sempre foi bastante presente na nossa vida e acompanhou tudo de perto. Nas coisas da escola, por exemplo, era sempre ela quem participava. Meu pai pouco comparecia, a não ser em festas e comemorações, porque estava sempre na firma trabalhando. Acho que eu não gostava muito dessa ausência dele, mas não é algo que eu tenha como forte lembrança. Talvez porque fosse um padrão comum também para as demais pessoas do colégio. O que eu lembro bastante é que eu e minhas irmãs ganhamos um boneco negro da minha mãe para a gente brincar. Era um nenê e ela colocou o nome de George, que é um nome que ela sempre gostou e que, se tivesse tido um filho, assim o chamaria. O legal era que não era algo comum ter um boneco desses e a gente adorava isso. Eu me lembro também de outros dois fatos interessantes, que me vieram a lembrança agora: uma vez, quando tinha uns 7, 8 anos e meus pais levaram a gente para comprar livros de história em uma livraria bem legal que tinha em São Paulo, chamada “Faz-de-conta”. A livraria era super interessante e chamativa e eu escondi umas bolinhas de gude no meu bolso e saí com elas. Meu pai e minha mãe souberam, não sei como, e me fizeram ir lá devolver. Eu morri de vergonha. Eu tenho livros dessa época guardados comigo até hoje, que são bastante conhecidos e que foram escolhidos por eles, por exemplo (levanta-se, vai até o armário de livros no escritório e traz cada um deles): “Fábulas de La Fontaine”, “Uma história meio ao contrário”, da Ana Maria Machado, “O reizinho mandão”, da Ruth Rocha, “A fada que tinha idéias”, da Fernanda Lopes de Almeida e “Depois que todo mundo dormiu”, do Eduardo Piochi. Eu tenho uma grande coleção de livros infantis e acho que o interesse por isso, por desenhos de crianças e por um repertório geral voltado para essa fase, começou por essas iniciativas que meus pais faziam com a gente e pela gente. Sabe outra coisa que eles apresentaram para a gente? O Lp “Os saltimbancos” e o do “Circo Místico”. Eu os readquiri mais recentemente em Cd para ter um pouco disso guardado comigo hoje. Ah! Sabe um presente que eu ganhei e que foi inesquecível? Um gravador manual vermelho no qual eu ouvia fitas de música e história e ouvia tabuada para decorar para a escola. Mais tarde meu pai me comprou uma vitrola com grandes caixas de som e eu já podia ouvir meus próprios Lps. Os primeiros que eu tive foram: um do Michael Jackson, do filme “Grease”, e Bee Gees. Era a música dos anos 80. Mas meu pai ampliava nosso repertório musical que provinha das rádios. Ele sempre ouviu muita música, principalmente jazz e música brasileira – Elis Regina era sua preferida - mas

também punk, rock, blues, samba tradicional. Minhas duas primeiras fitas cassete que ganhei dele foram do Roberto Ribeiro e da Roberta Flack, um sambista e uma cantora de black music. É bem legal contar isso, pois fazia tempo que não falava sobre isso e, de repente, foi vindo tudo isso numa enxurrada de situações.

En: Pelo que vejo seus pais foram bastante influentes na sua formação musical e de literatura...

Re: É verdade, eu nem sei direito de onde vem tudo isso se você pensar a origem dos dois. Foram coisas que eles construíram por si só. Mas tem outro ponto que eles influenciaram bastante: o cinema. Lembro bem que quando eu fiz 15 anos, no dia do meu aniversário, eles me levaram a uma sala de cinema, à noite, para assistir “Marcelino, pão e vinho”. Era um filme triste mas eu gostei. Depois fomos todos jantar. Foi um programa muito legal. Fora isso, sempre teve muito filme passando na minha casa, pois meu pai não só ia assistir aos filmes no cinema como depois passou a comprá-los para ter em casa. Uma época ele tinha um projetor de filmes de rolo e passava para a gente ver, filmes de adulto mesmo, nas imensas paredes brancas da casa do sítio. Alguns filmes eram assustadores para a nossa idade e eu e minha irmã passávamos até mal, mas meus pais nunca fizeram uma censura ao que a gente iria ver, pelo menos que eu me lembre. Daí, roubaram o projetor e nunca mais teve sessão de cinema desse tipo, depois era só na televisão. Meu pai passou a colecionar filmes em vídeo, depois trocou-os por cdv e agora, como não vai mais ao cinema, compra os títulos em dvd. Ele fica por dentro dos produtos lendo revistas especializadas não apenas brasileiras.

En: Fico surpresa com tudo isso que você está me contando. É de uma riqueza...

Re: E não é só. Acabei de lembrar que ainda não falei da parte de pintura, o outro lado artístico da minha família, que fica muito mais no consumo do que na produção. Ninguém em casa sabe pintar, tocar ou desenhar super bem. Eu até fiz um curso de desenho mas era tão repetitivo e sem criatividade que me desestimulei e parei. Mas, de uma forma um pouco diferente, eu escolhi uma profissão que me dá espaço para criar e construir coisas artísticas e minha irmã mais nova também, pois ela escolheu o curso de Propaganda e Marketing. Só não saberia falar da minha irmã do meio, pois ela escolheu o curso de Biologia e hoje

trabalha em um laboratório de análise de alimentos na parte da manhã e em outra parte do tempo ela é gerente de uma loja de roupas e produtos de skate, junto com o namorado.

Nós três desenhamos alguma coisa, mas não é nada de surpreendente. Na minha casa sempre teve quadros de pintores contemporâneos pendurados nas paredes e guardados nos armários. Sempre foi assim. Meu pai levava a gente em exposições, vernissages, quando ia conversar com os pintores, nos ateliês... Ele gosta muito de gravuras com fortes contrastes entre preto e branco e as pinturas preferidas recorrem a um universo meio expressionista. Ele sempre levou a gente nos lugares aonde ia mesmo em shows à noite, que acabavam de madrugada, para ouvir música experimental e alternativa em um lugar chamado “Lira Paulistana”, em Pinheiros, que não existe mais.

En: E quanto à sua formação escolar?

Re: Eu estudei em um colégio particular perto da minha casa em São Paulo, desde a pré-escola até o 4^o ano de Magistério. Inclusive, veja que interessante, a minha professora Enaura, da 1^a série, também o foi no Magistério! 12 anos depois! É um colégio que existe até hoje, chama-se Colégio Luiza de Marillac e é de uma congregação católica São Vicente de Paula. Até a época em que iniciei o Magistério, ele era coordenado apenas por freiras, depois passou para as mãos de padres. A arquitetura era meio austera, um prédio de dois andares, com corredores longos, pés-direitos altos, chão de madeira, muitas janelas, um pátio aberto internamente, onde os alunos tomavam lanche e um espaço aberto para quadra de futebol, basquete e handebol e outra para vôlei. Eu sempre tive uma relação afetiva muito forte com o colégio pois conhecia todo mundo: as freiras, a porteira – cuja filha estudava comigo -, o dono da cantina, a motorista do ônibus escolar, os professores e professoras, os alunos, mas o ensino era super tradicional. A gente teve que usar uniforme durante muito tempo: calça de tergal azul marinho ou saia plissada xadrez, camisa branca com emblema da escola, meia social preta e sapato preto. Para a educação física a roupa era: saia plissada branca com shorts baloné, camiseta branca, meia branca e tênis Conga branco. Mais tarde pôde-se usar agasalho esportivo diariamente e quando já estava no Colegial, aboliram o uniforme. Foi nessa época que deram uma abertura na forma de encarar a educação. Eu já estava indo para o Magistério. As salas de aula eram imensas e continham muitos alunos, entre 35 e 42; era gente pra caramba. O ensino não permitia a

participação ativa das crianças, a base era o ouvido e a decoreba. Eu, por exemplo, nunca entrei em um laboratório enquanto estudei. Aprendi divisão celular, meiose e mitose, através de desenhos na lousa! Olha que loucura! O estímulo era o visual desenhado. Também nunca olhei para um globo terrestre. A professora de história desenhava o mapa na lousa.

En: E como era sua relação com o conteúdo ensinado?

Re: Eu tinha dificuldade para apreender o que se ensinava; tentava guardar tudo na memória, mas muita coisa era puramente repetição, sem haver, necessariamente, o entendimento. Eu achava que eu não servia para a escola; nunca pensei o contrário, tipo: essa escola não é pra mim. E nunca comentei isso com a minha mãe, não sei o porquê. Eu era uma aluna mediana, que passava despercebida e que não dava trabalho. Nunca repeti de ano e os professores sempre me elogiavam para a minha mãe nas reuniões. Mas eu tinha bronca de dois alunos que eram supervalorizados pelos professores; tudo deles era melhor e mais bonito, logo, eram os mais inteligentes. Um era o Alberto – que depois vim a encontrar aqui na Unicamp, o que mostra que as nossas capacidades e potencialidades não eram tão distantes assim como tentavam enfatizar – e a outra era a Sandra. Eu sofria muito para estudar em casa, pois era tudo muito distante, não fazia sentido. Eu nunca questionei isso. Para mim, era uma situação dada, pela qual toda criança precisava e deveria passar. Eu acho que o aprendizado era saber suportar pressão, a não transgredir ou se rebelar, a não questionar, a ser exigente consigo mesmo na escola, tanto quanto saber o conteúdo programático.

En: Era um sofrimento então?

Re: A parte do estudo era, e minha mãe sempre falava pra gente estudar e não repetir de ano, pois meu pai estava trabalhando duro para pagar escola pra nós. Hoje eu percebo que a forma do ensino encaixava direitinho com uma mentalidade alimentada pelo catolicismo: a do sofrimento, ou seja, para alcançar o que se deseja, só com muito penar físico e mental. Eu tenho até hoje, em algumas situações, a mesma sensação de medo, desespero e pânico que tinha na aula de história da 7^a série. Eu ficava olhando no relógio para que os 50 minutos de aula acabassem logo, mas cada minuto passava muito lentamente (enfática).

Também torcia para ficar invisível e passar despercebida pela freira que era a professora. Eu tentava me esconder atrás da cabeça do menino da frente e torcia para a professora não me ver. Para você ter uma idéia, antes do dia da aula, que era quarta-feira, eu mentalizava para chover demais ou ter algum problema na rua que impedisse a ida a escola, mas nunca acontecia isso e lá íamos eu e minhas irmãs, enfrentar a aula, levadas pela minha mãe.

En: Mas como era essa aula? O que ela tinha de tão assustador?

Re: Era uma soma de duas coisas, uma delas eu avalio como esquizofrênicas. Imagina isso na cabeça de uma criança, que tentava entender o mundo, que era dado e imutável, sem fazer questionamentos... A freira que nos dava essa aula de história geral, que falava sobre fenícios, sumérios – tão distantes no tempo e no espaço, não me pareciam nem mesmo personagens de história que se conta para crianças – chamava-se irmã Inês. Ela era super baixinha, pequenininha, com uma energia! Sempre andava rápido e era ela quem, todo dia de manhã, subia num palco e fazia aquecimento com todas as crianças da escola de uma vez, antes de nós entrarmos para a sala. Parecia cena de filme sobre a estética nazista da diretora Leni Riefenstahl. Uma multidão de crianças enfileiradas e paralelas, copiando exercícios e movimentos do corpo que imitávamos dela. Pois essa pessoa franzina, tinha uma autoridade! E ela era a irmã mais legal de todas, fora da sala de aula; ela conhecia todos nós e brincava sempre que cruzávamos com ela. Lembro que ela falava que ia “esquentar o loló” da gente e dava umas corridinhas atrás das crianças. Era divertido mas, ao mesmo tempo, eu sentia vergonha pois o “loló” a que ela se referia, era o bumbum e para mim, na minha casa, “loló” era o órgão sexual feminino. Bem, a esquizofrenia, para mim, estava nessa mudança de postura e comportamento, a partir do momento em que ela pisava no limiar da porta da sala. Ela se transformava em uma megera! Ela gostava muito de aplicar “provas-surpresa”. Por aí você pode perceber que conotação sentimental estava associada à surpresa! Era assim: ela chegava, todos levantávamos para o lado direito da carteira e falávamos “bom dia”. Daí, ela pedia para arrancar uma folha em branco do caderno, pôr nome e cabeçalho, numerar de 1 a 10, pulando um tanto de linhas entre cada número. Ela fazia a primeira pergunta em voz alta e todos prestávamos atenção. Ela repetia e depois dava alguns minutos para a gente responder. Quando o prazo terminava, ela partia para outra questão. Não dava para voltar a questão e tentar responder posteriormente pois

ela não estava escrita e quem não conseguia terminar de escrever naquele prazo, tinha que largar a resposta no meio do caminho. Ao final da décima questão, findo o tempo, pedia que passássemos as provas para frente. Daí, recebíamos as notas.

En: Você diria que o prazer e a felicidade passavam longe da sua escola?

Re: Em parte sim. Quanto ao ensino, era duro mesmo, mas a parte da vivência social era super afetiva, tanto com as pessoas quanto com o espaço físico.

En: E são marcas que a gente carrega sempre e que são difíceis apagar.

Re: Eu acho que não precisava apagar mas ressignificar. Mas tem coisas, sensações e modos de lidar com o mundo, que trazemos desde essa época, que são duras de perdermos, mesmo com ajuda terapêutica. Tenho um outro exemplo que me marcou muito e que pode estar associado ao fato de não gostar de competir. Na 4^a série, havia campeonato de tabuada. Como tinha quatro turmas de 4^a série (A, B, C e D), faziam-se duplas para competirem entre si até se chegar a turma vencedora que ganhava um troféu para a sala. Logo, eu me sentia responsável por não desapontar a turma. Juntavam aquele monte de crianças numa mesma sala – imagine a quantidade já que cada turma era formada por 40 e poucas crianças! -, dividíamos, então, a carteira de madeira, com enormes pés de ferro, pesadíssimas e aguardávamos as duas professoras, lá na frente, sortearem nossos números. Assim que chegava a nossa vez, íamos lá para a frente, todos olhando e esperando nosso acerto. Aquele silêncio. Uma professora tirava do saquinho plástico uma conta de multiplicação e marcava o tempo para que resolvêssemos de cabeça; aquele que respondesse primeiro ganhava um ponto para a sua turma. Era uma corrida para ver quem falava primeiro, e tinha que ter 100% de acerto pois do contrário, tiravam pontos da turma. Eu odiava isso!

Só para fazer um paralelo, eu também sentia isso em momentos de brincadeira de esconde-esconde, que eu nunca gostei. A sensação de ter que me manter escondida, ocultada enquanto o outro procurava, e a possibilidade de ser encontrada sem querer e do susto que levava, me davam pânico. O que eu fazia? Evitava brincar, na maioria das vezes, ou me escondia, mas me preparava para aparecer e ser pega, sem ter as palpitações que

acompanhavam a espera do melhor momento para aparecer e correr para o pique e se salvar.

En: Tinha alguma matéria ou disciplina de que você gostava mais?

Re: Que eu me lembre, não. Só durante o Magistério é que passei a gostar de Literatura. Agora, tinha disciplinas que detestava, pois embora me esforçasse para entendê-las, não conseguia abstrair nada, por exemplo: matemática, física e química. É que faltava empatia com os professores, também, o que é essencial na relação ensino-aprendizagem. Não tinha espaço para a inclusão de situações práticas do dia-a-dia, então, ficava tudo muito abstrato. Eu tenho uma memória fotográfica razoavelmente desenvolvida e lido melhor com o concreto do que com o abstrato, quer dizer, eu consigo transitar entre os dois, mas meu raciocínio funciona melhor quando faz o caminho que vai de baixo para cima, a lógica do particular para o genérico, e acho que devo ter desenvolvido isso como a minha forma para tentar dar conta do que via, sentia, ouvia, vivia nessa época.

En: E na sua juventude? Como você a viveu?

Re: Eu tive muita melancolia nessa fase. Eu me sentia bastante diferente da maioria das pessoas, das garotas. Gostava de ouvir músicas, de ver e de ler coisas que elas não se interessavam. Eu me sentia meio na contracultura e isso, ao mesmo tempo em que me fascinava, pois é um traço da minha família – não aderir a modismos e a fazer o que muitos fazem – dificultava meus relacionamentos. Minha personalidade também incentivava isso pois era exigente demais comigo mesma e com os outros e bastante séria. Eu sorria muito pouco e me sentia triste uma grande parte do tempo. Falava que era realista, pessimista e o fato de desejar ser atéia, como meu pai, estando em um universo religioso do tipo católico me colocava em enormes crises existenciais. Eu me achava niilista. Passei a ler filosofia e literatura, mas escolhia a dedo os autores: Sartre, Nietzsche, os escritores românticos, Álvares de Azevedo, Rimbaud, Baudelaire, Augusto dos Anjos, gostava do universo gótico, da arquitetura, da música que tocava nessa época, de 85 para frente, cuja temática era a desilusão, os amores perdidos, as vicissitudes da vida, as dores, as perdas, enfim, coisas que ainda ouço e leio, mas não com a ênfase de antes.

Todas as meninas de quem havia sido amiga, eram minhas “ex-amigas”. Elas gostavam de namorar demais, de fumar, de ter experiências sexuais logo, de surf, de música de rádio, assistiam novelas... Faziam o que eu não fazia e que não queria fazer. Elas eram solares e eu estava, naquele momento – e ficaria durante muito tempo – em uma fase soturna, lunar. Não dava para conviver. Na minha sala de aula, após o 1º Colegial, só tinha meninas e divididas em dois grupos: as “saidinhas”, essas a quem me referi, e as “carolas”, as que iam à igreja, não namoravam, não beijavam, não usavam roupas curtas, justas, decotadas, etc. Aquelas provocavam essas e eu, que não me identificava com nenhum dos grupos, ficava no fundo da sala, no meio da “troca de tiros”. Ficava junto com as renegadas: uma que era gorda, a filha da porteira, a que tinha um olho de vidro, a beata. Por um tempo tentei me aproximar dessas, pois eram mais suaves na convivência mas eram muito diferentes de mim e o relacionamento não conseguia extrapolar a sala de aula. Como me empenhava em estudar, aquelas me viam como “puxa-saco” dos professores, pois eles me elogiavam já que fazia bons trabalhos de pesquisa, boas redações, sempre entregava no prazo, me oferecia para fazer apresentações, pois eu queria ampliar meu repertório informativo. E foi assim até chegar ao último ano de Magistério. Eu tinha 18 anos. Nem da formatura eu participei, pois não sentia que ali era o meu lugar.

En: Por que você escolheu fazer o curso de Magistério? Sua relação com a escola não vinha sendo legal!

Re: Foi por falta de opção, ou melhor, por estratégia. Eu pensava em fazer Artes Plásticas ou Publicidade, ou seja, ir para a área das Humanas. No colégio só havia o curso de Secretariado, Patologia Clínica e o Básico. Eu não me interessava pelos dois primeiros e só me restava continuar o curso Básico, mas eu sabia que repetiria, pois estava tendo muito dificuldade com as matérias de Matemática, Física e Química e isso me desesperava. Para minha sorte, naquele ano abriram o curso de Magistério. Então, foi mais fácil escolher. E eu gostei demais do curso. Como ele acabara de ser aberto, tinha uma proposta bem interessante, que coincidia com a nova tendência da igreja: a de comunidades eclesiais de base, procurando trabalhar com os pobres, sob uma orientação mais a esquerda, seguindo o pensamento do frei Leonardo Boff. Muitos dos meus professores estavam estudando na PUC, que oferecia uma formação mais de vanguarda. Foi nesse curso que tive contato com

autores e pensadores que mudaram minha forma de ver muitas coisas. Por incrível que pareça, uns quatro anos depois dessa abertura, o colégio passou para as mãos de padres e o curso foi perdendo essas características. Minha irmã mais nova, que também fez Magistério, já pegou aquela idéia do curso mingando. Foi uma pena.

En: E das matérias específicas do curso de Magistério, de quais gostava mais?

Re: Eu gostava de todas: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia da Educação. Em alguns momentos eu até pensava em estudar Psicologia, antes de decidir pela Pedagogia. Eu continuava não gostando de Biologia e dos conteúdos de Educação Artística pois era só montagem de pasta com técnicas diferentes e desenhos mimeografados que a gente poderia usar quando fosse dar aula. Muito limitado e desinteressante! O melhor para mim, que até hoje me entusiasma, foi conhecer o pensamento de alguns autores que propunham uma escola diferente, alternativa. Infelizmente não conheci muitos desses autores brasileiros, por exemplo, as propostas de Mário de Andrade, de Paulo Freire; o que mais apresentavam para a gente eram as propostas de autores estrangeiros, tipo: Makarenko, Freinet, Pestalozzi, Maria Montessori, Piaget, Decroly, Neill, Janusz Korzacz... Eu ficava com uma super vontade de ter estudado em um lugar assim, diferente, mais democrático, e super frustrada por não ter mais a oportunidade de acontecer isso comigo. Mesmo fazendo cursos de desenho ou de inglês, as aulas eram sempre iguais, desinteressantes, tradicionais, sem grandes ousadias e eu acabava largando antes de terminar.

En: Isso a que você se refere não é chamado de “Escola Nova”?

Re: Era assim que apresentavam para a gente. Eu adorava e adoro essas grandes ousadias que são arriscadas dentro de um universo ultra formatado e institucionalizado, mostrando que é possível fazer diferente, melhor, mais lúdico e mais prazeroso. Eu lembro, ainda, que se falava muito na minha época de estudante de colégio da Escola Experimental da Lapa; eu nem sabia direito o que acontecia lá, mas só pelo nome “experimental” já me dava desejo de estudar lá.

Quando eu li o livro do Neill, chamado “Summerhill” me delicieei e passei a procurar lugares que se aproximavam dessa proposta para poder trabalhar. O fato é que nunca

encontrei algo tão transgressor e arriscado, mas acabei sempre indo trabalhar em escolas que buscavam novas formas de lidar com o ensino e aprendizagem. Não me vejo trabalhando em um lugar tradicional como o que eu estudei e muito menos nessas franquias onde tudo é apostilado e sobra pouco espaço para o talento e a criatividade do professor e dos alunos aparecerem.

En: Então, em que momento você escolheu cursar Pedagogia?

Re: Quando estava no Magistério, tomei contato com muitos textos escritos por professores da Unicamp e eram pensamentos mais avançados perto do que usualmente se dispunha para ler e eu ficava fascinada com a parte da pesquisa. Eu guardei esse desejo comigo em algum lugar até quando cheguei ao 4º ano Magistério. Eu tinha certeza que queria fazer Pedagogia, mas não havia escolhido uma faculdade para prestar vestibular. Eu não acreditava que iria entrar em alguma saindo direto deste curso, pois me faltavam conhecimentos básicos em outras matérias. Então, resolvi fazer um ano inteiro de cursinho para me preparar melhor. Optei pelo Anglo que fica na rua Sergipe, um lugar super gostoso, com um pessoal bonito e interessante, mas super arrogante e de poucos amigos, fato que eu vim a conhecer no dia-a-dia. Como eram jovens vindos de família rica, eles só se relacionavam entre eles, entre os que eram do mesmo bairro, da mesma zona (oeste ou sul), do mesmo clube (Paulistano), etc... A maioria das pessoas que conheci na minha sala de aula era de fora de São Paulo, jovens que haviam saído de suas cidades para prestar vestibular em alguma das melhores faculdades e universidades. Como estavam todos no mesmo barco e vinham do interior, não eram pernósticos – com exceção dos filhos de fazendeiros e com pais que tinham relação com alguém do governo, políticos. Com eles foi possível me relacionar. Os laços de amizade se desfizeram depois que cada um entrou em um lugar diferente e eu fui morar fora de São Paulo. Mas de um amigo de Tupã, eu fui até madrinha de casamento.

En: Os da zona Oeste e Sul discriminam os da Zona Norte...

Re: É isso! Eu nunca havia percebido isso, pois só convivia no meu bairro e não tinha nada disso. Além do mais, como sempre vivi lá, conhecia todo mundo, os do lado de cá da rua e os do lado de lá – que eram os prédios melhores. Quando vim para Campinas, as pessoas do

interior comentavam da dificuldade de estabelecerem vínculos com os campineiros e eu nem havia prestado atenção a isso pois é um estilo parecido com o vivido em São Paulo, ao que eu estava habituada.

En: E você escolheu prestar vestibular aqui.

Re: Eu arrisquei sem muitas expectativas. Resolvi prestar USP e Unicamp por desencargo de consciência e, caso não desse nada, prestaria PUC e Mackenzie. Mas qual não foi minha surpresa quando vi meu nome na 1ª lista de chamada da Unicamp! Eu não passei na 1ª lista da USP e nem sei se passei nas demais, pois havia conquistado um sonho que estava guardado dentro de mim e que tinha até medo de lutar por ele por achá-lo maior que minhas possibilidades. Mesmo sendo difícil sair da casa dos meus pais, optei por vir estudar aqui. No primeiro ano eu viajava de ônibus todo dia e perdia 4 horas – 2 para vir e 2 para voltar. No segundo semestre eu já passei a morar em república e, aos poucos, fui ficando cada vez maior número de dias e mais tempo aqui. Morei sempre com mulheres, com 2, com 3, com 4, sozinha, até que resolvi ficar por cá, depois de graduada e escolher morar sozinha. Passei momentos difíceis por estar longe dos meus pais, morando com quem não conhecia, mas as conquistas foram muito superiores. Minha vida mudou muito depois que passei a estudar na Unicamp, e em muitos casos, para melhor. Foi um dos melhores momentos da minha vida.

En: O que te seduziu durante o curso?

Re: Bem, eu poderia dizer o que me seduziu no curso e durante o curso, pensando experiência da vivência na universidade. No curso, o interessante era o fato de o currículo ser aberto, ou seja, a gente tinha grande flexibilidade para cursar as disciplinas de nosso interesse, inclusive fora da Faculdade de Educação. Eu fiz várias disciplinas fora; na Faculdade de Educação Física, eu fiz os cursos de tae-kown-do, natação, vôlei e consciência corporal; no Instituto de Artes, fiz cursos com o pessoal da dança, de máscaras, de vivência cênica.

Eu só me habilitei em Educação Pré-Escolar porque era com o que mais me identificava. Nunca desejei cargos burocráticos ou administrativos, do mesmo jeito que nunca me imaginei dando aula para ensino fundamental, pois o espaço da educação infantil sempre foi mais aberto para novas experiências por não ter um currículo a priori e sim, referenciais

que orientavam a prática. Eu nunca gostei de me sentir pressionada ou cobrada em demasia, tendo que dar conta exclusivamente de conteúdos programáticos. Mas sobre a minha experiência profissional eu conto depois.

En: E durante o curso?

Re: O que me seduziu foi a vida na universidade. A gente vivia na Unicamp, desde de cedo até à noite. Ia na piscina, almoçava no bandeirão – muito mais pela possibilidade dos encontros do que pela comida; é um espaço de socialização e sociabilidade, desde a fila de entrada, o momento do almoço, até a saída -, participava das festas que aconteciam logo após o fim das aulas... tudo era feito no campus da universidade: correio, serviço de banco, compra de livros, exposições na galeria, estudo nas bibliotecas. Era quase um mundo a parte. Só voltava para casa para dormir. Da única coisa que eu não participava ativamente era dos movimentos políticos, tipo, Diretório Central dos Estudantes, Centro Acadêmico...

En: E por quê? Você não gostava ou não se identificava com a vida política?

Re: Eu nunca fui muito de reivindicar, de brigar, de provocar ou sustentar conflitos e confrontos, de fazer discussões, ter que mediar opiniões na busca por soluções... eu acompanhava, mas não tão de perto e sim, com uma certa distância. Nunca quis fazer parte do grupo representativo de alunos nas instâncias da universidade. Eu tenho muita vergonha de me expor de forma tão aberta.

En: Ainda durante o curso, como imaginava que seria sua prática de trabalho futuro? O que você se imaginava realizando?

Re: Eu sempre me imaginei trabalhando com crianças pequenas, mas não muito pequenas, por volta dos 5, 6, 7 anos. E eu queria participar de alguma experiência alternativa, inovadora. Sempre busquei lugares assim, e eles são difíceis de encontrar. As três experiências que tive foram desse tipo e em escolas particulares. Prestei concursos públicos, em Campinas e Paulínia, mas nunca assumi; não escolhi a escola pública porque essas escolas particulares me ofereciam o que eu procurava. E na verdade, embora não tenha feito a opção por trabalhar com um público mais pobre, em especial, escolhi trabalhar com a criança. Aprendi pra caramba em cada uma dessas escolas. Mais do que uma

aprendizagem profissional, foi parte da minha formação como pessoa. Trabalhei com a pedagogia Freinet (francesa) e com a pedagogia de Projetos (espanhola). O que me interessa agora é aprender mais sobre a Antroposofia e das escolas Waldorf e isso tem haver com a minha busca atual, mais espiritual, mais ritualística...

En: Você disse que não se insurgia contra o sistema da sua escola, mas passou a buscar isso nas suas escolhas profissionais e de estudo. Não seria uma como uma forma de resistência ao que está estabelecido, principalmente no que se refere ao escolar?

Re: Comparando com a minha vivência pessoal pode ser uma busca por reinventar a experiência escolar. No meu trabalho eu busco oferecer para as crianças e para mim aquilo que eu gostaria de ter vivido na minha época de escola. É uma forma tardia de realização. Meus trabalhos em escola sempre me deram muito prazer e sempre me realizei neles porque trabalhei com paixão.

En: E, por que você acha que tem essa afinidade com criança?

Re: Não saberei te responder com muitas palavras pois ainda não tenho isso muito claro para mim. O que posso dizer é que tenho uma simpatia com a forma como lidam com o mundo quando têm oportunidade para expor seus pensamentos e sentimentos, sua criatividade, seu raciocínio. E eu faço um esforço tamanho para construir e manter uma relação afetiva e amigável com todas as crianças. Eu faço um investimento enorme no aspecto emocional e pessoal, o que gera muitos desgastes e dispersão de energia, mas eu vejo e percebo mudanças, transformações, retorno da parte deles. Eu me esforço para oferecer o melhor de mim para o grupo, tanto em nível pessoal quanto profissional.

En: Você parece ser uma pessoa inquieta, no sentido de buscar se aperfeiçoar, se indagar, mudar...

Re: Eu me identifico com o papel do pesquisador e do filósofo, aqueles que vão atrás dos indícios para buscar entender e interpretar a realidade e que tentam esmiuçar o que percebem e sentem. Somado a isso, também tenho necessidade de ver e perceber logo o sentido da ocorrência das coisas. Talvez seja uma das razões pelas quais eu gosto de cinema, pois o sentido se constrói, é revelado após algumas horas de projeção e isso

acalma. O cinema também preenche uma necessidade de reinventar meu cotidiano com certa frequência e o que ele projeta e revela, são infinitas histórias para onde somos levados. Eu tenho uma anotação aqui comigo, de uma fala do diretor David Cronenberg, que saiu numa entrevista na Revista Bravo de maio de 1999. (Vai pegar o papelzinho em que está a anotação). Ele diz que “o cinema é também uma reinvenção da vida. Nós todos somos curiosos para viver outras vidas. Se isso for por meio de um jogo, de um romance ou de um filme, não faz muita diferença”. É isso o que acontece comigo.

En: E o que te motivou a fazer mestrado?

Re: O projeto para o mestrado surgiu de uma iniciação científica sobre um estudo das brincadeiras e jogos que aconteciam em um lugar novo para mim, e que vim a conhecer por intermédio de uma amiga que trabalhava nele. Era o Projeto Sol de Paulínia, que atendia crianças e jovens de 7 a 14 anos, no período oposto ao escolar, com propostas educacionais diferenciadas. A frequência era de um público de baixo poder aquisitivo. Essa minha amiga estava encantada com esse lugar e isso me contagiou. Eu o conhecia e tinha uma relação afetiva com ele. Daí, como também não era escola – de novo, a minha busca pela diferenciação – e não havia pesquisas sobre esse tipo de assunto, eu o escolhi. Nesse caso, expandi minha experiência: fui para um local público municipal, não-formal, com jovens, inclusive.

Então, minha experiência profissional é com criança e de classe média; minha experiência de pesquisa é com criança e jovem, fora do espaço escolar, de classe baixa economicamente. Na primeira vez que participei da seleção para o mestrado, não passei na entrevista. Fiquei super chateada mas, no ano seguinte, mudei de área – da psicologia para as ciências sociais aplicadas à educação – e deu certo. Hoje eu tenho certeza que me encontro mais aqui do que se estivesse lá no outro departamento ou área.

En: Qual foi sua pesquisa no mestrado?

Re: Eu iniciei pesquisando as brincadeiras que as crianças e jovens levavam para o Projeto Sol, um espaço de educação não-formal que acontecia no horário oposto ao escolar. Depois, ampliei para perceber as relações entre adultos-educadores e as crianças e jovens quanto a suas posturas no ato de brincar. Por fim o trabalho acabou tratando de temas como:

infância, cultura, imaginário e lúdico – centrado nas atividades de jogos e brincadeiras. Foi uma experiência muito rica de construção de pesquisa e de escrita. No início minha escrita esteve mais travada, pouco a vontade mas, com o decorrer do tempo fui ficando mais solta e a escritura passou a ser como uma brincadeira. As partes que mais gosto desse trabalho referem-se às análises dos materiais que os sujeitos da pesquisa produziram, por exemplo: os desenhos, as fotografias e as narrações de infância. Nesse ponto eu tratei do processo de representação sob diferentes formas e suportes. Eu me sinto atraída por esse tema pois acho que contrasta com uma idéia que vivenciei durante muito tempo, principalmente durante o período escolar, a de verdades. Naquela época, o que era passado é que o mundo não era entendido como versões e, logo, parciais e particulares; ele era dado e cabia a gente entendê-lo. É um desafio esse exercício da relativização e implica em criatividade, saber lidar com o imprevisto, com o inesperado e com a transgressão.

En: E como foi sua experiência no curso de pós-graduação?

Re: Foi ótima. Consegui conciliar o processo de pesquisa e de escrita – que é muito individual – com vida social, cultural, familiar e doméstica. Sou muito exigente comigo mesma e sou minha maior cobradora. Sou organizada e disciplinada e isso ajuda muito a planejar tarefas e a dar conta delas. Acho que isso vem do tempo da escola, das posturas e ritmos exigidos dos alunos e do qual é difícil se afastar. Por um lado, é bastante positivo, pois consigo render mas, por outro lado, causa um bocado de stress e de ansiedade. Também ajudou nisso as obrigações que tinha que cumprir com o órgão que me financiou a bolsa de estudos, a Fapesp, pois ele é altamente exigente quanto aos prazos para elaboração de relatórios e prestação de contas e quanto ao andamento da pesquisa e a produção textual. Eu gostei bastante dessa experiência e, no final, ainda pude publicar essa dissertação sob a forma de livro e abrir as discussões para maior número de leitores.

En: E quanto ao doutorado? Me fale sobre ele.

Re: Eu fiz o mestrado nos anos de 96 a 98 e iniciei o doutorado em 2000, logo, ainda tenho mais um tempo pela frente. A idéia para a pesquisa apareceu ao ouvir as educadoras do Projeto Sol contando como eram constantes as visitas de ex-frequentes àquele espaço e as menções que eles faziam de que pelo fato de haverem frequentado tal lugar não haviam

ido para a marginalidade. Como pedagoga esses indícios são importantes de serem pensados, pois o Sol era algo que não se apresentava como obrigatório. Então, estou nesse processo de entrevistar os ex-frequentadores para que eles me contem que representações fazem desse lugar e o que guardam como significativo, ao mesmo tempo em que tento perceber suas inserções sociais na atualidade. É um trabalho basicamente de história oral, com encontros e entrevistas em que me contam aspectos do que viveram e vivenciaram. Isso para mim é bastante importante por duas razões principais: é uma forma de dar um retorno mais sistematizado para os educadores e educadoras que trabalharam lá sobre as repercussões de seu trabalho, ao mesmo tempo em que serve como referência para outros educadores em geral; a outra razão é bastante psicológica e refere-se a um desejo meu, em particular, de me ver projetada no futuro das crianças. Eu também sou professora e lidei e lido com crianças pequenas – de 3 a 9 anos – e tenho imenso interesse em saber o que elas virão a fazer quando adultas e quais as referências que levarão do trabalho que tentamos desenvolver com elas, pois ele se baseia em uma crença e em um esforço de proporcionar um tipo de educação ativa e, de certa forma, de resistência aos modelos tradicionais.

En: Por isso é uma pesquisa para a vida.

Re: Foi na universidade que eu aprendi que a gente sempre procura estudar o que nos incomoda, pois é uma forma de buscar nos conhecermos e atarmos alguns laços dispersos ou fragmentados.