



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

FÁBIO PORTO DE OLIVEIRA

*Utopia, Esperança e Resistência: um Estudo sobre a Práxis
Libertadora na Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza*

**FORTALEZA
2009**

FÁBIO PORTO DE OLIVEIRA

*Utopia, Esperança e Resistência: um Estudo sobre a Práxis
Libertadora na Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza*

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de
Mestrado Acadêmico em Psicologia, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Subjetividades contemporâneas e comportamento coletivo
Psicologia Histórico-Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.

**FORTALEZA
2009**

O47u Oliveira, Fábio Porto de
Utopia, esperança e resistência [manuscrito] : um estudo sobre a práxis libertadora na política pública de esporte e lazer de Fortaleza / Por Fábio Porto de Oliveira. – 2009. 317 f. : il. ; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,Centro de Humanidades,Programa de Pós-Graduação em Psicologia,Fortaleza (CE),01/07/2009.
Orientação: Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual.
Inclui bibliografia.

1-ESPORTES – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – FORTALEZA (CE). 2-LAZER – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – FORTALEZA (CE). 3. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA – FORTALEZA (CE). 4-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FORMAÇÃO – FORTALEZA (CE). 5- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FORTALEZA (CE) - ATITUDES. 6-ESPORTES – FORTALEZA (CE) – ASPECTOS PSICOLÓGICOS.
I-Pascual, Jesus Garcia,orientador. II-Universidade Federal do Ceará.Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III-Título.

CDD (22ª ed.) 796.01

96/09

FÁBIO PORTO DE OLIVEIRA

*Utopia, Esperança e Resistência: um Estudo sobre a Práxis
Libertadora na Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza*

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, área de concentração “Subjetividades contemporâneas e comportamento coletivo / Psicologia Histórico-Cultural”.

Aprovada em 01/07/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual (Orientador)
Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof. Dr. Cezar Wagner de Lima Góis
Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof^a. Dr^a. Verônica Morais Ximenes
Universidade Federal do Ceará-UFC

Ofereço esta produção a meu Papai Hélio Assunção,
professor em todo instante, e cada vez mais uma pessoa.

Ofereço também este trabalho a meu Padrinho Seu João Rufino,
com quem primeiro aqui saboreamos a sabedoria do povo da mata.

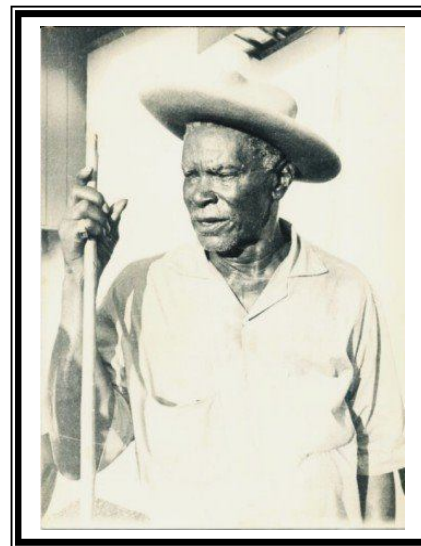
Ofereço humildemente esta obra ao Pai Francisco,
por sua invisível presença, eternamente inspiradora, coragem e Amor à Criação.

Deixamos aqui nossos sinceros e singelos agradecimentos a todos os Seres, através de quem mergulhamos, mais e mais, nas Correntes Celestiais da Força e da Luz.

Especialmente, agradecemos ao Papai Hélio e Mamãe Fátima, por essa oportunidade; aos queridos irmãos e irmãs; amigos e amigas; aliados e aliadas nessa caminhada, que me ajudaram a experimentar a essência do Amor e do respeito.

Às pessoas que brotaram em mim na busca por cultivar um sujeito corporal em libertação, que aqui são representadas pela Professora Cris Sousa, pelo Professor Érico Costa e pelo Professor Paulinho Uchôa.

Agradeço profundamente à Ana, Nobre Porto, Presença-Presente, Companhia-Companheira, cúmplice de imensidão, junto a quem aprendo a cultivar nosso Jardim Astral, me iluminando e fortalecendo pela Firmeza no Amor.



EU ANDEI NA CASA SANTA
(Mestre Irineu)

Eu andei na Casa Santa
Trouxe muitas coisas boas
Tudo vive neste mundo
Parece uma coisa à toa

Pedi licença ao Divino
Para estas palavras eu narrar
Perante aos meus irmãos
Para todos escutarem

Depois que todos escutarem
É que vão reconhecer
Tudo vive neste mundo
Muito longe do Poder

Para estar junto ao Poder
Da Virgem da Conceição
É ter Fé e ter Amor
Dar valor aos seus irmãos

RESUMO

O presente trabalho sistematiza uma investigação que se insere no debate sobre a relação entre Estado, políticas públicas e práticas governamentais de emancipação social. Nesse sentido, tomamos como objeto de estudo o possível desenvolvimento de práxis libertadora em uma política pública social, na área de Esporte e Lazer, na cidade de Fortaleza. Tivemos, portanto, como contexto ampliado de pesquisa a Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza, e, de modo mais específico, o programa “Esporte na Comunidade”, mediante o qual o poder público municipal oferece prioritariamente às populações mais pobres e marginalizadas acesso a atividades esportivas e de lazer. Diante de tais serviços públicos, buscamos identificar criticamente e compreender o desenvolvimento de indícios relativos à práxis libertadora, em atuações de professores de Educação Física junto a comunidades de Fortaleza. Além disso, intentamos também vislumbrar possíveis repercussões de atuações desses professores na vida cotidiana dos participantes. Para a fundamentação da leitura e análise da realidade investigada, lançamos mão de um marco teórico composto essencialmente pela Psicologia Comunitária e pela Educação Libertadora. Com nossa investigação, constatamos a ocorrência de elementos básicos constituintes de uma práxis libertadora, como inserção comunitária, dialogicidade, criticidade e integração reflexão-ação. Contudo, não reunimos evidências suficientes para apontarmos a efetivação de uma práxis libertadora propriamente dita, especialmente por limites impostos ação estatal-governamental, oriundos de conflitos estruturais e contradições estruturantes do próprio Estado, de fundamentos essencialmente políticos e econômicos. Diante disso, revela-se nos a relevância e a necessidade do estudo sobre a temática das práxis libertadoras, e mais ainda, a exigência de sua concretização e desenvolvimento junto a nossos contextos e populações empobrecidos, marginalizados e oprimidos, favorecendo os nós e as redes de resistência e de promoção da Vida.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Esporte e Lazer. Práxis Libertadora. Psicologia Comunitária.

RESUMEN

El presente trabajo sistematiza una investigación que se inserte en el debate sobre la relación entre el Estado, las políticas públicas y las prácticas gubernamentales de emancipación social. Elegimos como objeto de estudio el posible desarrollo de praxis libertadora en una política pública social, en el ámbito del Deporto y Recreo, en la ciudad de Fortaleza. Tuvimos, entonces, como contexto ampliado de la investigación la Secretaría de Deporto y Recreo de Fortaleza, y, de manera más específica, el programa “Deporto en la Comunidad”, por donde el poder público municipal ofrece prioritariamente a las poblaciones más pobres y marginalizadas el acceso a actividades deportivas y de ocio. Delante estos servicios públicos, buscamos identificar críticamente y comprender el desarrollo de indicios relativos a la praxis libertadora, en actuaciones de profesionales de educación física en las comunidades de Fortaleza. Además de esto, intentamos plantear posibles repercusiones de actuaciones de estos profesionales en la vida cotidiana de los participantes. Para la fundamentación de la lectura y el análisis de la realidad investigada, utilizamos el marco teórico compuesto esencialmente por la Psicología Comunitaria y la Educación Libertadora. Con nuestra investigación constatamos la presencia de elementos básicos constituyentes de una praxis libertadora, como la inserción comunitaria, la dialogicidad, la criticidad y la integración reflexión-acción. Sin embargo, no reunimos evidencias suficientes para apuntar la efectuación de una praxis libertadora propiamente dicha, especialmente por límites impuestos por la acción estatal-gubernamental, venidos de conflictos estructurales y contradicciones propias del propio Estado, de fundamentos esencialmente políticos y económicos. Delante de esto, revelase a nosotros la importancia y la necesidad del estudio de la temática de las praxis libertadoras, y aún más, la exigencia de su concretización y desarrollo junto a nuestros contextos y poblaciones empobrecidos, marginalizados y oprimidos, favoreciendo los nodos y las redes de resistencia y de promoción de la vida.

Palabras Clave: Políticas Públicas. Desporto y Recreo. Praxis Libertadora. Psicología Comunitaria.

ABSTRACT

The present paper systematics an investigation that is introduced on debate about the relation between State, public politics and social emancipation's governmental practices. This way, we take as object of study the possible development of liberating *praxis* in a public social politic, on Sport and Leisure area, in Fortaleza city. We had, therefore, as amplified context of the research the Fortaleza's Secretary of Sport and Leisure, and, on a specified way, the program "Sport on Community", by means of the municipal public power offers to the most poor and marginalized people access to sportive activities and of leisure. Towards these publics services, we searched identify critically and understand the development of relative indicts to liberating *praxis*, in actuations of gym teachers with the Fortaleza community. Besides, we looked to glimpse too the possible repercussions of actuations of these teachers on quotidian life of the participants. With the intention of building the reading and the reality investigated analysis's, we used a theoretical methodological based on Community Psychology and Liberating Education. With the research, we verified the occurrence of basic elements that compose a liberating *praxis*, like community insertion, dialogue, critical posture and integration reflection-action. However, we didn't congregate too many evidences to point the effectuation of liberating *praxis* strictly speaking, especially because of the action governmental imposed limits, that come from structural conflicts and structuring contradictions of State, of political and economic basis. So, it reveal us the relevance and the necessity of studying this liberating *praxis* subject, and, more, the exigency of its concretization and development with our contexts and poor, marginalized and oppressed populations, favoring the resistance nets and the Life's promotion.

Keywords: Public Politics. Sport and Leisure. Liberating *praxis*. Community Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 – Estado e Políticas Públicas: entre Noções, Contradições e Possibilidades de Ação	23
1.1. A noção de Estado	23
1.2. A noção de Políticas Públicas	29
1.3. Políticas Públicas e a Gestão “Fortaleza Bela”	32
1.3.1. Sobre o ideário político-ideológico da Gestão “Fortaleza Bela”	32
1.3.2. Sobre a Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza	34
Capítulo 2 – Teoria, Prática e Compromisso Social com a Libertação	40
2.1. Psicologia Comunitária e Educação Libertadora: compartilhando caminhos e horizontes de libertação	40
2.2. A Psicologia Comunitária: uma práxis sócio-psicológica de libertação	43
2.2.1. Brota novo ramo, desponta um novo rumo...	43
2.2.2. Percursos e passos da Psicologia Comunitária em nossa realidade próxima	52
2.2.3. Psicologia Comunitária: contornos de um que-fazer	54
2.3. Paulo Freire e a Educação Libertadora: uma práxis político-pedagógica de libertação	60
2.3.1. Educação como um transitar libertador: o contra-golpe por uma democracia amorosa	60
2.3.2. Tornar-se sujeito histórico: a travessia da consciência em trânsito	63
2.4. Psicologia Comunitária e Educação Libertadora: vinculação pela práxis de libertação	70
Capítulo 3 – Caminhada Metodologia	75
3.1. Aspectos conceituais	77
3.2. O contexto da investigação	82
3.2.1. Sobre o programa “Esporte na Comunidade”	83
3.3. Os sujeitos participantes	87
3.4. A construção do <i>corpus</i>	89
3.5. A interpretação do <i>corpus</i>	93
Capítulo 4 – “Esporte na Comunidade”: Vivências, Fundamentos e Momentos de uma Práxis Libertadora	95
4.1. Inserção Comunitária	96
4.1.1. O movimento de inserção comunitária dos professores	102
4.2. Diálogo	111
4.2.1. Diálogo e inserção comunitária	115
4.2.1.1. Construção de relações e vinculação afetivo-social	116
4.2.1.2. Conhecimento da comunidade e aprofundamento da vinculação	119
4.2.2. Diálogo e desenvolvimento de atividades no núcleo comunitário	129
4.2.2.1. O diálogo e as aulas de esporte e lazer	131
4.2.2.2. O exercício do diálogo e a criação de regras de convivência	138
4.3. Criticidade	146
4.3.1. O professor como sujeito crítico	149
4.3.1.1. Criticidade e leitura da realidade comunitária	151
4.3.1.2. Criticidade e proposta de trabalho	153
4.3.1.3. Criticidade, formação e perfil profissional	157
4.3.2. O professor e a promoção da criticidade	160

4.3.2.1. A criticidade em interações diádicas, extra-núcleo	162
4.3.2.2. A criticidade em interações grupais, dentro do núcleo	167
4.4. Integração Reflexão-Ação	181
4.4.1. Compromisso ético-social como vivência da práxis pelos professores	185
4.4.2. Estímulo da práxis junto aos participantes	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES	246
ANEXOS	257

INTRODUÇÃO

Trazemos aqui uma pesquisa que busca se inserir no amplo e fundamental debate sobre as relações entre o Estado, as políticas públicas e a promoção do desenvolvimento social. Este constitui o cenário mais abrangente, o pano de fundo diante do qual se destacam os fenômenos sócio-psicológicos que ora pretendemos abordar por ocasião desta investigação.

Antes de adentrarmos especificamente na caracterização da problemática desta investigação, gostaríamos de dar visibilidade a alguns importantes aspectos que subjazem ao encaminhamento deste nosso trabalho. Trata-se de elementos formativos, de tonalidades existenciais, ético-sociais, político-ideológicas, acadêmicas e profissionais, que atravessam e fundamentam definitivamente mais essa expressão de nossa práxis, concretizada agora na presente pesquisa.

O interesse pela temática em torno da qual realizamos este estudo surge de uma trajetória acadêmico-profissional, cujos primeiros passos se deram em situações e espaços sempre perpassados pelo eixo das políticas sociais e das políticas públicas. Trajetória composta por caminhos iniciados como acadêmico do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, onde houve a oportunidade de vivenciar intensamente, de formas diversas, processos de elaboração, implementação, avaliação, debate crítico, contestação e lutas políticas acerca de políticas públicas voltadas, por exemplo, para a Educação Superior.

De modo concreto, um dos primeiros espaços onde se nos deu mais vigorosamente o despertar dessa tematização foi o então chamado Programa Especial de Treinamento – PET de Psicologia, mais precisamente entre os anos de 1999 e 2002, período no qual o programa atravessou nacionalmente, inúmeras vezes, iminente risco de ser extinto. Isto porque não condizia com a política neoliberal para a Educação empreendida pelo Ministro da Educação Paulo Renato, do governo Fernando Henrique Cardoso, que visava progressivamente desonerar o Estado-mínimo brasileiro dos custos e investimentos decorrentes das ditas políticas sociais (saúde, educação, habitação, trabalho

etc.). Foi então que participamos vividamente, junto com um coletivo de vários grupos do Ceará e do país, de um movimento de mobilização nacional em defesa do programa e da Universidade Pública.

A partir de então, o exercício da práxis foi se aprofundando progressivamente, onde também consideramos de muita relevância o trabalho desenvolvido no Centro Acadêmico de Psicologia ao longo de três gestões consecutivas (de 1999 a 2002), e a colaboração com outras gestões posteriores, facilitando processos de desenvolvimento político-organizacional (como planejamentos estratégicos participativos, avaliações, integração e desenvolvimento de equipes).

É também digna de destaque a formação em Psicologia Comunitária consolidada no Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM / UFC), espaço que busca integrar, de modo demasiado singular, o desenvolvimento da prática docente, da investigação científica e da extensão universitária (ou “cooperação”, denominação empregada mais recentemente, após uma crítica revisão teórico-metodológica acerca do termo “extensão” e de suas implicações). Foi justamente atuando como acadêmico extensionista do NUCOM (entre os anos de 2000 e 2003) que tivemos o primeiro contato com o poder público municipal, estagiando na Prefeitura de Maracanaú, em 2001, onde foram cumpridos os estágios na área de organizacional e comunitária.

Foi também nesta prefeitura que se deu a primeira atuação como profissional de Psicologia, a partir de 2003. No município, atuamos na gestão e execução de políticas públicas, nas áreas de mobilização social, geração de trabalho e renda, e assistência social, até o ano de 2007. Desde então, contribuimos com o desenvolvimento das políticas públicas de Fortaleza, na gestão “Fortaleza Bela”, especialmente na área de Esporte e Lazer, mas também na Assistência Social, e eventualmente na Saúde.

Com a graduação em Psicologia, compomos o quadro de integrantes do Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais (IPF-CE), uma ONG sem fins lucrativos, com sede em Fortaleza, que visava, grosso modo, realizar trabalhos, mediante parcerias e realização de atividades próprias, que integrassem o desenvolvimento social com o

desenvolvimento humano, inspirado que era no ideário de Paulo Freire e de Rolando Toro – ambos criadores das abordagens que embasam os trabalhos no IPF, qual sejam, a Educação Libertadora e a Biodança. Como consultor, docente e membro-dirigente do IPF, desde 2003, pudemos ter contato com diversos níveis institucionais e técnicos de gestão e execução de políticas públicas e sociais, colaborando com instituições do poder público e do terceiro setor.

Este conjunto de experiências foi-nos suscitando, ao longo dessa trajetória, inúmeras questões, com problematizações em torno da finalidade das políticas públicas; sua dinâmica de elaboração, implementação e execução; seus impactos e repercussões sobre os contextos sociais; o nível de ingerência que têm os diversos públicos interessados em sua existência e (não) funcionamento; dentre outras.

Contudo, a temática que instiga esta proposta de investigação relaciona-se mais diretamente à experiência profissional que tivemos mais recentemente, na política pública de Esporte e Lazer gerida pela Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL), Gestão “Fortaleza Bela”. Assim, compomos a equipe da SECEL, de julho de 2007 (período em que ainda se constituía como Célula de Esporte e Lazer) a maio de 2009, tendo sido contratado para coordenar a elaboração e implementação de estratégias e ações que promovessem o desenvolvimento organizacional da Secretaria, contribuindo para que a melhoria organizacional e o desenvolvimento das equipes se traduzissem em mais impacto social e efetividade dos serviços junto às comunidades, quando da realização das ações junto à população.

Em termos de estrutura organizacional, integramos nesse período o Núcleo de Gestão da SECEL, no qual exercemos o papel de coordenador da Coordenação Pedagógica e de Planejamento, em que realizamos atividades de elaboração, implementação, apoio, monitoramento e integração de diretrizes e ações relativas a planejamento, avaliação e acompanhamento das atividades e das equipes dos diversos setores da Secretaria, bem como a formação e capacitação dos profissionais e equipes, além de atuar na resolução de conflitos, entrevistas de admissão, análise de perfis

profissiográficos e outras demandas espontâneas relativas à área de Psicologia do Trabalho e Comunitária que costumam surgir de forma assistemática no cotidiano da organização.

As atribuições relativas a esse trabalho permitiram obter uma visão ampliada sobre a dinâmica de funcionamento geral da Secretaria, com atenção a muitas das várias nuances dos seus vários setores. Especialmente, pudemos vislumbrar, de modo processual e sistemático, os vários desafios de implementação, desenvolvimento e consolidação da Política Pública de Esporte e Lazer em Fortaleza.

Dentre esses desafios, destacou-se-nos aquele que concerne à implementação da proposta ético-política e sócio-ideológica da SECEL, resumida em sua missão institucional (FORTALEZA, 2009), que aponta para as práticas de Esporte e de Lazer como ações que podem fomentar processos individuais e coletivos de emancipação social crítica junto às populações atendidas. Desafio esse que remete de pronto a um outro: a atuação dos trabalhadores da política pública, notadamente aqueles que trabalham como professores dos programas e projetos de Esporte e Lazer nos núcleos espalhados pelas várias comunidades. Isso se evidenciou no Planejamento Estratégico Participativo ocorrido em julho de 2007, que elaboramos e facilitamos, em que os diversos setores da então Célula de Esporte e Lazer delinearam sua identidade organizacional e traçaram seus desafios e estratégias de ação para os seis meses seguintes (FORTALEZA, 2007a).

O plano de ação estratégico da Coordenação Pedagógica e de Planejamento, setor que coordenamos, fruto de tal planejamento, previa ações para o desenvolvimento da formação continuada ou permanente, sendo as duas terminologias usadas indistintamente pelos integrantes da então Célula de Esporte e Lazer. Assim sendo, tornou-se, em amplo sentido, um de nossos desafios no âmbito de meu trabalho na SECEL, o desenvolvimento de estratégias de formação permanente com vistas à implementação crítica e participativa da Política Pública de Esporte e Lazer em Fortaleza.

Nesse momento, evidenciávamos a premissa de que se os trabalhadores de uma política pública assumissem um papel mais crítico, ativo, cooperativo e propositivo, tenderiam a se constituir como sujeitos efetivos dessa política pública, extrapolando a

relação administrativo-burocrática com seu que-fazer, podendo ir para além da prestação de serviços remunerados, caminhando rumo à construção de um que-fazer com maior potencial de transformação ético-política emancipatória junto aos contextos sociais com que trabalhavam.

É desse desafio profissional, inserido em um contexto específico de uma instituição pública, de um governo municipal e de uma política pública, que surge o desafio acadêmico de realizar a presente investigação, em torno da promoção de práxis libertadora no seio da política pública em questão, qual seja, a de Esporte e Lazer.

A Política Pública de Esporte e Lazer situa-se em um dado conjunto de políticas públicas, quais sejam, as que se pretendem ou são definidas como políticas sociais, ou seja, aquelas que visariam minimizar, junto a determinados grupos e populações, as desigualdades sócio-econômicas, ou mesmo reduzir os impactos dos efeitos da pobreza e da miséria, ou ainda ampliar as condições de enfrentamento desse público frente aos notórios quadros de vulnerabilidade social que vivenciam. Não podemos deixar de considerar também o viés que tais políticas pretensamente teriam de acessibilidade ao direito social, previsto constitucionalmente

Nesta perspectiva, verificamos inclusive a adoção de termos bastante peculiares para designar tais políticas públicas, como “políticas emancipatórias”, ou mesmo seguidas de termos como “emancipação social”, “desenvolvimento de potencialidades” e “autonomização” – provavelmente para enfatizar sua distinção diante das demais políticas públicas, que não teriam essas mesmas finalidades e objetos, muito menos se dirigiriam aos mesmos públicos (BRASIL, 2004a), como seria o caso das políticas econômicas governamentais.

No espectro de tais políticas públicas sociais, cuja proposta declara-se eminentemente emancipatória, como verificamos, por exemplo, nos textos referenciais da política brasileira de Assistência Social (idem, 2004a; 2006a; 2006b), nos interessamos especialmente para esta pesquisa pelo que-fazer propriamente dito de trabalhadores dessas políticas públicas, concretizado no conjunto de suas ações, programas e projetos. Por

outras palavras, buscamos enfocar nesta investigação o momento da execução direta de ações, detendo-nos na atuação mesma de seus agentes executores junto às populações atendidas.

Investigaremos, em suma, o desenvolvimento de práticas emancipatórias junto a populações atendidas no âmbito de políticas públicas de cunho social. Neste amplo cenário, realizamos um recorte mais específico, no qual o objeto desta pesquisa toma mais contorno, qual seja, a ocorrência de elementos da práxis libertadora junto a comunidades atendidas pela Política Pública Municipal de Esporte e Lazer de Fortaleza, mediante ações da Secretaria de Esporte e Lazer, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SECEL / PMF).

Em um plano mais geral, este estudo remeteria também à relação entre Estado e sociedade civil, e ao papel que ocupariam as políticas públicas sociais nesta relação, seja fomentando autonomia e cidadania, seja criando mecanismos de administração da tensão social e de minimização dos efeitos da sistemática marginalização econômica, política e cultural.

Em um esforço de síntese, podemos traduzir nossos anseios investigativos ora apresentados mediante a formulação da seguinte questão orientadora: haveria indícios que apontassem para elementos de uma práxis libertadora em ações da Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza?

Como forma de delimitar a abordagem dessa questão, traçamos como objetivo geral para a presente investigação: investigar o desenvolvimento de práxis libertadora no trabalho do educador físico da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL). Consoante esse objetivo maior, buscaremos verificar primeiramente a ocorrência, em ações comunitárias de esporte e lazer da SECEL, de possíveis indícios relativos à práxis libertadora. Além disso, também se nos faz relevante identificar e discutir como tais elementos, caso ocorram, expressam-se na atuação dos referidos professores quando de suas atuações nessas ações comunitárias de esporte e lazer.

Para desenvolvermos satisfatoriamente esse objetivo geral, traçamos de modo mais sistemático os seguintes objetivos específicos, que compreendemos como momentos estratégico-metodológicos, cuja finalidade básica seria operacionalizar e viabilizar o escopo maior da pesquisa:

- a) verificar criticamente a ocorrência de elementos que apontem para uma práxis libertadora na atuação dos professores de Educação Física no contexto comunitário;
- b) analisar a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre sua atuação no núcleo comunitário de esporte e lazer;
- c) identificar possíveis repercussões na vida cotidiana de participantes das atividades de esporte e lazer promovidas pelos professores.

Tanto a Psicologia Comunitária (GÓIS, 1994, 2003, 2005, 2008) como a Educação Libertadora (FREIRE, 1969, 1980, 1982, 1983, 2002, 2006), que integram o marco teórico desta investigação, possuem elementos essenciais em sua constituição que as identificam com a perspectiva de uma práxis de libertação frente à realidade de dominação e opressão vigentes e marcantes na América Latina. Será justamente a partir de tais corpos teórico-metodológicos que fundamentaremos a noção de práxis libertadora que empregaremos nesta pesquisa, que será melhor qualificada mais adiante, quando tratarmos da apresentação de nosso marco teórico.

Traçaremos destarte algumas considerações sobre a relevância da problemática que abordamos nesta investigação, tanto para o desenvolvimento das políticas públicas sociais, como para a Psicologia e seu processo de inserção nessa área, seja na perspectiva profissional ou mesmo no viés acadêmico e científico.

Creemos que esta pesquisa pode lançar luz sobre mecanismos atualmente propostos para a implementação e desenvolvimento das políticas públicas, especialmente as tidas como de cunho eminentemente social. Dentre tais mecanismos, temos as estratégias e diretrizes que apontam para a necessidade de formação dos quadros de trabalhadores que operaram tais políticas e seus respectivos serviços e ações. Possíveis elaborações evidenciadas por ocasião deste trabalho podem contribuir com

problematizações e reflexões crítico-propositivas que convidem, apontem e, ou, conduzam a revisões de estratégias, metodologias e instrumentais de capacitação, aperfeiçoamento, qualificação, treinamento e demais iniciativas de formação profissional empregadas junto aos trabalhadores das políticas e serviços públicos.

Pode, assim, de modo mais sistemático, incidir também sobre a prática da avaliação crítica e planejamento dessas mesmas iniciativas de formação em serviço, o que concorre também para o desenvolvimento da política pública, uma vez que estaria sendo favorecida uma importante diretriz que impacta diretamente sobre a efetividade da execução dos serviços e ações previstas. Em especial, este trabalho pode apontar caminhos estratégico-metodológicos que favoreçam a consolidação de políticas públicas sociais de caráter mais emancipatório, contribuindo com a formação de trabalhadores para o fomento de práxis eminentemente libertadoras junto às populações abordadas por serviços públicos dessa natureza.

Esta práxis investigativa vislumbra ainda contribuir com a progressiva inserção efetiva, crítica e transformadora da Psicologia no âmbito das políticas públicas de desenvolvimento social, perpassando suas diversas dimensões (técnico-social, ético-política, conceitual-metodológica, tanto na gestão como na operação técnica das ações) e níveis de desenvolvimento (elaboração, planejamento, execução, acompanhamento, monitoramento, avaliação).

Academicamente, pode fomentar novos elementos conceituais e metodológicos para o desenvolvimento da Psicologia Comunitária, bem como da Psicologia Social e do Trabalho. Estas duas perspectivas do campo psicológico parecem ter muito a contribuir com a construção de políticas públicas mais favoráveis à emancipação social, atuando junto a instituições governamentais e organizações de interesse público, estimulando suas competências para que cumpram parte de seus objetivos explicitados em seus textos referenciais, que ora traduzimos pela superação das relações de opressão, pela promoção de relações mais democráticas, socialmente mais éticas, equânimes e justas, favorecendo a conquista de cidadania ativa, crítica e solidária

junto às populações historicamente oprimidas, contingentes indigentes de sujeitos anônimos que tão bem conhecemos.

O desenvolvimento deste estudo está aqui organizado em torno de quatro capítulos, nos quais visamos retratar aos nossos leitores, da forma mais básica e objetiva a nós possível, as idéias, noções, caminhos e elaborações trazidas, articuladas e criadas por ocasião desta pesquisa.

Em nosso primeiro capítulo, reuniremos algumas noções e traremos algumas reflexões críticas sobre a complexa relação entre o Estado e as políticas públicas, a fim de nos situarmos minimamente em meio a esse amplo debate. Um outro objetivo nosso, para este capítulo, é conferir mais concretude a essas noções, o que se torna vital para nossa pesquisa, uma vez que não possui um caráter teórico-conceitual, mas aplicado, concretamente inserido e engajado no campo, buscando conhecer mais profundamente para atuar mais efetivamente. Além disso, almejamos refletir a nossos leitores, de modo mais claro possível, nosso posicionamento ético-social e político-ideológico sobre o papel do Estado diante da organização e do desenvolvimento da Vida humana.

No segundo capítulo, apresentaremos os alicerces que apóiam e refletem boa parte de nossa visão de mundo, e fundamentam a totalidade desta investigação, em seus aspectos político-ideológicos, ético-sociais e teórico-metodológicos. Assim, traremos a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora como as bases sobre as quais traçaremos nossas elaborações e apontamentos sobre a realidade pesquisada.

A caracterização de nossos percursos metodológicos constituirá o objeto de nosso terceiro capítulo, no qual nos posicionaremos diante do debate sobre a construção do conhecimento, especificamente o dito científico, lançando mão, para tanto, das inovações paradigmáticas do pensamento complexo, buscando manter coerência com nosso marco teórico. Nesse sentido, apresentaremos nossa opção pela perspectiva da pesquisa qualitativa e de seus recursos para a construção e análise do conjunto integrado de material reunido e sistematizado por ocasião desta investigação.

Em nosso último capítulo, procederemos à leitura analítico-interpretativa de todo o material empírico levantado na pesquisa, que constitui nosso *corpus* de investigação. Tal exercício terá natureza eminentemente teórico-conceitual, constituindo-se, a nosso ver, como momento fundamental dessa pesquisa, em que efetivamente ensaiamos nossas próprias elaborações sobre os conteúdos analisados, oriundos de uma realidade singularmente concreta. Aqui, nossas elaborações perpassam basicamente a sistematização e criação de arranjos conceituais, construídos criticamente em decorrência e função dos fenômenos analisados. Ressaltamos que esses modestos construtos e enlaces conceituais se deram única e tão somente por se terem feito, a nós, necessários para a compreensão mais aprofundada e pertinente da realidade pesquisada. Assim, analisaremos a ocorrência e o desenvolvimento de elementos constituintes da práxis libertadora na atuação do professor de Educação Física, ensejada pelo programa “Esporte na Comunidade”.

Finalmente, em nossas considerações finais, desejamos socializar, ainda que muito brevemente, algo relativo ao vasto aprendizado que tivemos no desenvolvimento desta investigação, que consagra um humilde passo de nossa jornada em uma busca particular por mais congruência ético-político-existencial, expressa no exercício de nossa práxis como psicólogo comunitário. Busca pela radicalização inexorável de teorias, métodos e estratégias emancipatórias; de caminhos, jeitos de caminhar e, o mais importante, *caminhantes*, movidos pela Força Luminosa da Vida, em processo de libertação.

CAPÍTULO 1

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE NOÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO

As questões que giram em torno das políticas públicas como vetores de promoção do bem-estar social de uma nação ocupam lugar de destaque em inúmeros debates, especialmente por seu nível de complexidade e relevância social, bem como pela questão de fundo a qual se remetem: a relação entre o Estado e o conjunto da sociedade – especialmente o povo que depende dos serviços públicos gerados pelas políticas públicas (DEMO, 1994; LAURELL et al, 1997; BRASIL, 2004, 2006a, 2006b; MELO, 2005).

O objeto da investigação ora proposta se situa nessa discussão, uma vez que se remete ao fomento, no âmbito da política pública, mediante estratégias e ações governamentais, de condições que estimulem processos de emancipação social (BRASIL, 2004, 2006a, 2006b) junto às populações em quadros de elevada vulnerabilidade psicossocial e político-econômica. Como já explicitamos antes, pretendemos investigar as possíveis relações entre o desenvolvimento profissional de trabalhadores que executam as políticas públicas (e que contribuiriam diretamente para sua consolidação e efetivação) e o fomento a tais processos sócio-emancipatórios.

Convém definirmos, ainda que sinteticamente, o que compreendemos para este estudo por Estado e políticas públicas, assumindo em nossa conceituação uma leitura crítica sobre a função do Estado frente aos interesses coletivos da nação e aos interesses específicos das elites dominantes e grupos hegemônicos, que propulsionam sistematicamente a manutenção do modelo capitalista-consumista de desenvolvimento econômico.

1.1. A noção de Estado

Para esta nossa breve qualificação da noção de Estado, tomamos como base referencial para sua compreensão, como fenômeno humano sócio-político-econômico-cultural, os construtos e análises que compõem o conjunto da perspectiva marxista-leninista de análise, no que tangem ao Estado moderno e sua relação com o desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Carnoy (1994), não encontramos na obra de Karl Marx uma teoria única e coerentemente bem delimitada teoria da política e do Estado. O que há, contudo, são um conjunto de elementos derivados de suas análises críticas a autores como Hegel, assim como de sua teoria sobre a sociedade humana, e também sua teoria da economia política, bem como de suas leituras sobre acontecimentos históricos particulares (a exemplo da Revolução de 1848 na França, a Comuna de Paris de 1871). Tal dispersão conceitual propicia uma larga margem de possibilidades de leitura e interpretações no seio da pesquisa marxista sobre a teorização do Estado em Marx.

Sem tomar como foco tal debate interno ao desenvolvimento do legado de Karl Marx, nos resumiremos aqui a retratar alguns aspectos que constituem os fundamentos consensuais entre as várias perspectivas de leitura marxiana do tema, que a seguir traremos resumidamente nos três pontos que seguem (idem, p. 65-72).

I - O Estado se engendra em meio ao processo material e histórico, dinamizado pelas interações humanas, pela ação do ser humano sobre sua realidade concreta. A concretude da realidade, ou as condições materiais de uma dada sociedade, é aqui tomada como a base de sua estrutura societal, bem como da própria consciência humana. Dessa forma, o Estado se constituiria não a partir do desenvolvimento do espírito humano, ou da articulação das vontades dos indivíduos que compõem uma sociedade, mas antes das relações materiais de produção – apontamento que evidencia a inversão de Marx diante das idéias de Hegel sobre o Estado como produção racional do ser humano, configurando-se de forma ideal, pautado na convivência harmoniosa entre os indivíduos, fruto de uma relação justa e ética.

Marx, ao contrário, colocou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. Não é o Estado que molda a sociedade mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo. (idem, p. 66)

II – O Estado em Marx não representaria o bem-comum frente a todos os indivíduos de uma dada sociedade em que fora instituído, sendo antes e acima de tudo a expressão politicamente organizada da estrutura de classe inerente à produção material. Assim, o Estado assumiria um viés completamente distante da representação do conjunto da sociedade, de maneira justa e ética. Uma vez que a sociedade em Marx seria organizada

como uma sociedade de classes (em conflito), na qual a classe dominante seria a burguesia, segue-se que o Estado se constitui como a representação dessa dominação no âmbito político-institucional.

Na verdade, o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classe, mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio de dominação de classe. (CARNOY, 1994, p. 67)

Nessa perspectiva, Engels realiza uma importante contribuição ao debate, na medida em que defende que o Estado busca controlar os conflitos sociais decorrentes da diversidade de interesses econômicos em jogo, e que tal controle se opera nas mãos da classe dominante, ou seja, da classe economicamente mais poderosa – a burguesia. É o que podemos extrair das palavras do próprio Engels.

O Estado não é, pois, de forma alguma, um poder imposto à sociedade, de fora para dentro; tampouco é “a realização da idéia moral” ou a “imagem e realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes, um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento; é a revelação de que essa sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar. No entanto, a fim de que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes não se consumam e não afundem a sociedade numa luta infrutífera, um poder, aparentemente acima da sociedade, tem-se tornado necessário para moderar o conflito e mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, surgido da sociedade, mas colocado acima dela e cada vez mais se alienando dela, é o Estado. (Engels, 1884 *apud* Carnoy, 1994, p. 69)

III – O Estado é marcado por sua função repressiva a favor da burguesia como classe dominante. O Estado, assim, figura como instituição de repressão diante dos conflitos de interesse e manutenção da coesão social, o que decorre, historicamente, da divisão e especificação do trabalho na vida em comunidade. Dentre suas várias seções, umas certas seriam destinadas à administração dos conflitos e tensões sociais, o que se institucionaliza de forma extremamente consolidada na figura do Estado. Por outro lado, tal Estado se constitui e opera em uma sociedade marcada pelo conflito de classes, atuando a partir da defesa dos interesses da classe burguesa, como vimos. Daí que seja compreendido como um braço repressivo dessa classe então dominante.

Por sua inestimável contribuição à sistematização de uma ciência de ação política com base nos construtos político-econômicos de Karl Marx, traremos alguns apontamentos de Antonio Gramsci sobre a noção de Estado. Duas grandes inovações desse

líder intelectual e ativista político do Partido Comunista italiano marcam os desdobramentos que oferece à teoria marxista: a redefinição da relação entre a sociedade civil e o Estado e o desenvolvimento do conceito de hegemonia da classe burguesa.

Diferentemente de Marx, Gramsci concebia a sociedade civil como superestrutura, e não como infraestrutura, como a tinha Marx. Tal apontamento reposiciona definitivamente o debate sobre a relação entre o papel e a constituição do Estado burguês, como podemos observar pelas palavras do próprio Gramsci, abaixo reproduzidas.

Podemos, para o momento, fixar dois “níveis” superestruturais: o primeiro pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados “privados”; e o segundo, de “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à “dominação direta” ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1971 *apud* CARNOY, 1994, p. 93)

Com isso, Gramsci amplia consideravelmente, por um lado, o papel do Estado na influência direta na dinâmica conflitiva das classes sociais, e por outro, o papel dos trabalhadores na assunção, por si mesmos, da consciência de classe necessária à construção de uma outra sociedade. O Estado aqui atuaria diretamente para a manutenção e consolidação da hegemonia da classe dominante – a burguesia –, utilizando-se de seus órgãos, mecanismos e serviços públicos para veicular e efetivar uma só versão e perspectiva sobre a realidade vivida junto ao conjunto da população. Tal seria o sistema sócio-ideológico marcadamente burguês, composto pelo conjunto de valores, princípios, diretrizes e prioridades sócio-político-econômico-culturais desenvolvidos nessa classe. Nesse sentido, o Estado seria o principal obstáculo à formação da (auto)consciência de classe pelos trabalhadores, pois estaria a serviço, mediante sua política pública, da manutenção da hegemonia da burguesia no conflito com as demais classes e interesses contraditórios (CARNOY, 1994).

Com isso, ganha destaque em Gramsci o conceito e a prática da hegemonia, que o autor aponta em duas direções básicas. Primeiro, como processo próprio da sociedade civil, mediante o qual uma dada fração da classe dominante exerce controle moral e intelectual sobre as demais frações da sociedade civil, próximas da própria classe

dominante, articulando em torno de si, hegemonicamente, o poder e os interesses dos demais setores. Segundo, como forma da classe dominante atuar junto às demais classes dominadas, atuando para forjar e moldar os interesses de tais classes subjugadas por sua liderança intelectual, moral e política. Devido a este motivo, ganha destaque toda a dinâmica sócio-ideológica (superestrutural, portanto), e não mais somente econômica, no processo de aprofundamento e manutenção das relações de conflito e dominação de classe.

Como desdobramento dessas elaborações, trazemos uma das definições que Gramsci nos oferece sobre o Estado, que julgamos mais pertinente à fundamentação dessa noção na presente pesquisa, a qual segue: “O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo sobre os quais ela governa” (GRAMSCI, 1971 *apud* CARNOY, 1994, p. 99).

A fim de dispormos de leituras historicamente mais contextualizadas à nossa realidade brasileira, traremos agora algumas elaborações de Pedro Demo (1994) sobre a noção de Estado. Com base nesse autor, podemos conceber o Estado como uma instância engendrada pela sociedade humana, a fim de gerenciar e oportunizar o acesso aos direitos mínimos universais, que promoveriam o bem-estar social. Neste sentido, sua marca maior seria a prestação do serviço público, tendo ingerências diretas sobre a *res publica*, sendo, ao que parece, imprescindível e inevitável à vida social atualmente instituída e organizada.

A importância fundamental do Estado está em seu caráter público: é mantido por todos por intermédio do trabalho e da produção, e o acesso deveria ser irrestrito. Na prática, tende a ser todo o contrário, pois não é nem serviço, nem público. Mas isso não lhe retira sua relevância. (DEMO, 1994, p. 43)

Concordamos com o autor sobre a relevância social do Estado para a viabilização de uma sociabilidade democrática, pautada na justiça social e equanimidade, em sociedades profundamente marcadas por agravados quadros de pobreza, opressão e desigualdades sociais, frutos de mecanismos sócio-político-econômicos desenvolvidos no seio do modo de produção capitalista. Há que se ressaltar, contudo, as profundíssimas contradições que atravessam a constituição e atuação do Estado, especialmente referenciadas em dois pólos e em suas expressões matizadas, quais sejam: o capitalismo liberal e o socialismo real. Para Demo (1994), no caso específico do Brasil, situado como

um país tipicamente emergente, onde vem sendo adotado um modelo (sub)desenvolvimentista neoliberal, decisivamente inaugurado e incrementado com os governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, verificamos uma mescla destes dois modelos de Estado.

Sobre o pólo capitalista-liberal e suas vicissitudes, afirma Demo (1994):

Do capitalismo liberal traz a tradição de desigualdades econômicas extremas e relativamente crescentes, que transparecem na plêiade de crianças carentes e abandonadas, na miséria social no campo, no favelamento marginal nas cidades, nos índices drásticos de subnutrição e mortalidade infantil, na denegação normal e sistemática de direitos mínimos, na manipulação política de todos os espaços sociais, também o econômico, tornando, na lógica da revelia, o Estado instrumento mais ou menos exclusivo das classes dominantes. (p. 50)

Com relação ao pólo do socialismo real e suas marcas sobre a constituição e dinâmica do Estado brasileiro, continua Demo (idem):

Do socialismo real tem – estranha e logicamente – a figura do Estado parasitário, encardidamente ineficiente e corporativista, sem relação adequada entre o que oferece e o que custa, além de sagaz na produção de esquemas de controle e desmobilização da sociedade civil. Profundamente burocratizado, sem controle mínimo de gastos e de admissão de pessoal, marcado pelo autoritarismo de oligarquias, “famílias reais” e “casas grandes”, perdeu a noção de serviço público como direito da população que o mantém e legítima. (p. 51)

Acreditamos que tal leitura crítica nos permite uma maior aproximação acerca dos grandes desafios históricos que temos ao propormos novas sociabilidades, modelos alternativos de organização e convívio social alicerçados fundamentalmente sobre a solidariedade, justiça social, democracia efetiva e cidadania ativa. Além disso, essa leitura nos propicia também termos em conta as contradições abismais que perpassam estruturalmente as iniciativas e intervenções do Estado na organização e na dinâmica da sociedade, especialmente por meio das políticas públicas. Em uma alusão a Paulo Freire (1969), podemos dizer que a relação entre Estado e sociedade civil, mediada pelas ações das políticas públicas, constitui um grande “tema” de nossa época, cuja análise crítica evoca tarefas históricas, que acreditamos urgirem na direção de resignificarmos o Estado e reconstruirmos seu lugar e papel na sociedade.

De um lado, é preciso – criticamente – reconhecer a tendência histórica típica do Estado de representar as forças dominantes, o que torna o controle democrático por parte das bases um desafio extraordinário. De outro, a relevância do serviço público, entendido como espaço estratégico de equalização de oportunidades. (...) Se assim for, não cabe ao Estado apenas a

imagem negativa de devorador irresponsável da sociedade. Cabe, sobretudo, a função social de serviço público, na quantidade e na qualidade convenientes, de acordo com cada sociedade. (DEMO, 1994, p. 54)

1.2. A noção de políticas públicas

Voltemos nosso foco agora para as políticas públicas, delimitando aqui uma possível conceituação que nos permita situar posteriormente a problemática central deste estudo.

Para tanto, embasaremos uma primeira aproximação ao conceito de Política Pública às definições críticas de Miguel Abad (2003), que aponta fundamentalmente o vínculo entre a política pública e a natureza da instituição Estado, que, segundo o autor, é concebido “como sendo a expressão político-institucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade” (idem, 2003, p. 13). Em seus aspectos de dominação e unificação das nações, a noção de Estado pressuporia a

delegação dos mais altos níveis de autoridade e legitimidade (...), no sentido de que este possa exercer a força necessária, seja mediante a coerção, coação ou repressão, para garantir a reprodução dessa sociedade, ou seja, das relações de dominação vigentes. (idem, p. 13)

Neste espectro, o autor amplia as possibilidades de conceituação de políticas públicas para além de sua acepção técnico-administrativa (*policy*, do inglês), resgatando especialmente sua perspectiva ético-social (*politics*), de participação e inserção crítica na vida coletiva, remetendo às lutas e negociações pela partilha e redistribuição do poder entre os grupos e setores marginalizados e aqueles dominantes-hegemônicos (idem, p. 14).

Podemos afirmar, com base ainda em Abad, que as políticas públicas – por seu caráter vinculador da coletividade envolvida em suas ações, pressupondo para tanto decisões coletivas – devem partir de uma problemática política, fruto das exigências de dados contextos sociais específicos, formuladas e manifestas na esfera pública como demanda ou questão social, exigindo a participação ativa de atores sociais significativos, com relativo poder de pressão sócio-política, capazes de pautar tais demandas sociais, possíveis objetos de políticas públicas nas agendas governamental-estatais (ABAD, 2003, p. 15).

Nesta perspectiva, podemos relacionar tal conceito com a definição de política social de Demo, que a distingue de política pública. Aqui, as políticas públicas não necessariamente são políticas sociais. Segundo esse autor, em sua análise destacadamente crítica e propositiva, as políticas sociais devem pressupor o enfrentamento profundo e efetivo das desigualdades sociais, uma vez que “por trás da política social existe a questão social”, que consistiria em uma composição entre os poucos grupos de elites dominantes e a grande maioria de marginalizados. Tais políticas deveriam buscar superar suas próprias contradições, uma vez que também tendem a figurar como mecanismos de alienação popular, minimização da tensão social e administração da miséria e da pobreza.

Toda política social de origem ‘superior’ (pública, empresarial, acadêmica, religiosa etc.) corre o risco intrínseco de ser estratégia de controle social e desmobilização dos ‘desiguais’, segundo a lógica do poder. (DEMO, 1994, p. 14).

Para exemplificar a independência entre a política pública e a política social, Demo nos traz o exemplo da política econômica, que tende estruturalmente a antagonizar com a política social emancipatória, na sociedade capitalista de consumo que temos. A política econômica é traçada não para promover os interesses coletivos e o bem-estar social da ampla maioria da população, gerando, ao contrário, dependência político-econômica frente ao capital financeiro internacional e às arcaicas elites políticas e econômicas nacionais, engendrando sistemática e profundamente as desigualdades sociais.

Ao passo que a finalidade de uma política social, como pode ser a saúde pública, por exemplo, seria equalizar oportunidades e condições de desenvolvimento pessoal integrado ao social, de modo eco-sócio-sustentável, mediante o enfrentamento das mesmas desigualdades sócio-político-econômicas acima mencionadas. E verificamos, sem dificuldades, que as duas políticas coexistem e são executadas simultaneamente no mesmo governo e pelo mesmo Estado.

Para delimitarmos melhor esta segunda aproximação, podemos afirmar que, com base em Demo (1994) e Abad (2003), as políticas públicas:

- a) são iniciativas administradas e operacionalizadas pelo Estado, especificamente pelo poder executivo (governos);
- b) contam com recursos públicos para serem viabilizadas;

- c) são formas de concretização da ação do Estado, partindo de decisões sobre dadas opções, pressupondo certas ideologias de mudança social;
- d) podem provir de problemáticas políticas, oriundas de lutas e conflitos sociais, tomando como objeto demandas e exigências sociais;
- e) são atravessadas de forma intrínseca pelas contradições que constituem o Estado, podendo figurar como instrumentos privilegiados de dominação ou de emancipação social, política, econômica e cultural.

Em síntese, podemos afirmar que as políticas públicas cumprem um papel demasiado delicado e notoriamente contraditório. Por um lado, buscaríamos promover o bem-estar coletivo, atendendo a demandas sociais, visando a oferecer e garantir condições fundamentais ao desenvolvimento e sustentabilidade da nação, em seu espectro social, cultural, econômico e político. Por outro, há o compromisso, relativamente implícito, com os interesses do capital privado, nacional e internacional, corporificado especialmente nos poucos grandes grupos empresariais multinacionais, nos especuladores financeiros, juntamente aos meios massificantes de comunicação, instituições político-governamentais, jurídicas, legislativas, além do tráfico de drogas, de armas, de influências (*lobby*) e demais redes criminais mercadológicas, oficiais e não-oficiais, centrais e marginais, segundo nos noticiam acontecimentos diários veiculados pela própria mídia, oficial e alternativa.

Diante disso, não podemos nos esquivar de alguns questionamentos: a quem serviriam as políticas públicas? Com que finalidade estariam sendo elaboradas? Como se dá a correlação de forças entre os partícipes que definem os rumos das políticas públicas para uma nação? Qual o papel do Estado frente à construção e desenvolvimento da nação? A quem e a quais interesses o Estado estaria servindo? E as instituições governamentais? Nos embates de poder para a conquista de ganhos sociais, quem “representaria” as imensas maiorias populares, que estão nas faixas de miséria e pobreza?

Estes são alguns apontamentos que consideramos estruturais e de extrema relevância para o aprofundamento da compreensão sobre as políticas públicas, que fazemos questão de pontuar de início, a fim de tornar claro o posicionamento ético-político que temos, juntamente com um expressivo coletivo de autores, dos quais

destacamos o psicólogo espanhol-salvadorense Martin-Baró (1988), o sociólogo colombiano Fals Borda (1992), a psicóloga venezuelana Maritza Montero (2007) e nosso educador Paulo Freire (1969, 1980), pessoas de ação, que vêm semeando e, ou, cultivando, ao longo de uma significativa caminhada histórica, inúmeras “práxis libertadoras”, no dizer de Freire (1980), a favor dos grandes contingentes populacionais, especialmente latino-americanos, constituídos por pessoas sistematicamente massificadas em torno das realidades de pobreza e opressão, da negação de si, enfim, submetidas historicamente a condições desumanizantes de vida.

1.3. A Política Pública Municipal de Esporte e Lazer em Fortaleza

1.3.1. Sobre a Gestão “Fortaleza Bela” do Poder Público Municipal

A fim de delimitarmos esta nossa leitura sobre as políticas públicas e nos aproximarmos mais do objeto da investigação ora proposta, agora nos voltaremos a algumas considerações sobre a atual gestão da Prefeitura Municipal de Fortaleza, liderada pela prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita inicialmente para o mandato de 2005-2008, e reeleita para o mandato seguinte, 2009-2012. Tais considerações se fazem necessárias a fim de melhor compreendermos o desenvolvimento da Política Pública de Esporte e Lazer em Fortaleza, que constitui o cenário ampliado de nossa investigação.

O ideário da atual gestão municipal da Prefeitura de Fortaleza, cujo lema do primeiro mandato era “Fortaleza Bela – Você construindo”, buscava assumir os grandes desafios históricos de pautar as contradições das políticas públicas, ensaiando colocá-las, de algum modo, mais voltadas para os interesses da grande maioria da população. Trata-se do desafio hercúleo e, para muitos, revolucionário, de desenhar políticas públicas populares – sem cair e se fixar na seara praticamente inevitável do populismo. Para tanto, no ideário desse mandato, no conjunto de valores e premissas de atuação que conformam sua ideologia política, apostava-se na participação popular e na mobilização social, a fim de qualificar o controle social por parte da população, integrando-a o máximo possível ao processo de consolidação e efetivação das políticas públicas. Assim, mediante a participação popular e a progressiva desconstrução dos esquemas e mecanismos, mais ou menos estruturados e institucionalizados, de privatização da máquina administrativa

pública, acreditava-se ser possível a construção de uma administração pública municipal democrática e popular (FORTALEZA, 2009a).

Aqui, a participação popular, em tese, permitiria uma leitura, acompanhamento e intervenção crítico-propositiva por parte da população participante, usuária e beneficiária das ações desenvolvidas pelas políticas públicas, contribuindo substancialmente para a assunção do papel do homem e da mulher comum como sujeitos ativos no exercício da cidadania ativa nesse complexo processo de acompanhamento da ação governamental.

A gestão do poder público municipal, que constituiu cenário de fundo da presente pesquisa, sinalizava o interesse no fomento à participação popular através de algumas iniciativas, como o Orçamento Participativo, o Plano Diretor Participativo e o incentivo ao emprego de metodologias participativas em vários programas e projetos de diversas secretarias municipais, que lidam diretamente com a população. Cabe destacar que tais iniciativas, ainda que experimentais e incipientes, foram todas criadas na presente gestão, não havendo práticas correlatas em quaisquer gestões anteriores, fato facilmente comprovado pelos relatos informais de servidores municipais de carreira, moradores das comunidades, bem como por fontes formais, como relatórios anuais de gestão e balanços orçamentários das gestões anteriores, que discriminam a aplicação de recursos financeiros nas ações desenvolvidas pelos órgãos da prefeitura.

Uma outra iniciativa que aponta nessa direção é o investimento da Gestão “Fortaleza Bela” na formação de seus quadros de trabalhadores dentro desta perspectiva, a fim de avançar na superação desse desafio de construir uma gestão popular. Tal iniciativa teria como intuito desenvolver junto a servidores municipais, funcionários públicos, um senso crítico-participativo, o envolvimento e engajamento social, expresso tanto no compromisso com a qualidade dos serviços prestados, como também na consciência do trabalho colocado a serviço da superação das relações de opressão e de manipulação do povo fortalezense mediante as próprias políticas públicas, práticas até pouco totalmente hegemônicas. Foi o que pudemos verificar em diretrizes e práticas de formação e capacitação em secretarias e órgãos da Prefeitura Municipal, como no projeto Raízes de Cidadania / Fundação da Criança e do Adolescente Cidadão (Comunidades de

Aprendizagem), na Guarda Municipal de Fortaleza (abordagem de temas como participação popular, comunicação e intervenção cultural, mobilização social), na Secretaria Municipal de Saúde (implantação de estratégias de educação permanente, “Humaniza SUS”), na Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (iniciativas de formação permanente), no programa Orçamento Participativo (formação de conselheiros populares).

Tais características político-ideológicas e técnico-sociais influem de forma decisiva sobre a decisão de se empreender a constituição da Política Pública de Esporte e Lazer em Fortaleza, que se desenvolverá de forma significativamente alinhada ao ideário da Gestão “Fortaleza Bela”, consagrando-se com a criação da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza.

1.3.2. Sobre a Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza

A Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL) surge como fruto de um investimento diferenciado da Gestão “Fortaleza Bela”, que vem se traduzindo na prática em termos políticos, administrativos e financeiros. Com seu lançamento, no mês de março de 2008, a Política Pública de Esporte e Lazer em Fortaleza passa a ser definitivamente gerenciada pelo poder público municipal. E, para além da centralidade de gestão da política, podemos afirmar que esta iniciativa consiste em um passo de extrema relevância para a consolidação de uma Política Pública de Esporte e Lazer propriamente dita, uma vez que o poder público municipal tenderia a tratar os programas, projetos, ações e benefícios dessa área sob o prisma da acessibilidade ao direito social ao Esporte e ao Lazer, previstos na Constituição de 1988: “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Com isso, abre-se historicamente em Fortaleza mais um campo de contradição, conflito e disputa de interesses sócio-políticos nas políticas públicas, desta vez na área de Esporte e Lazer, na qual o tensionamento oscilaria em torno do acesso à prática do esporte e do lazer, por um lado, como simples moeda de troca político-partidária e eleitoral, alimentando micro-relações de poder entre entidades e lideranças desportivas, comunitárias e demais atores institucionais do poder executivo, legislativo e da iniciativa

privada; e por outro, como garantia ao acesso crítico e participativo ao direito social ao Esporte e Lazer, fomentando o exercício da cidadania ativa.

É digno de nota pontuar, para ressaltar o que colocamos acima, que a SECEL está desenvolvendo, pela primeira vez na história do município de Fortaleza, conforme os relatos de servidores concursados que atuam no município há pelo menos 20 anos (informação verbal)¹, uma efetiva gestão de uma política pública na área do direito social de Esporte e Lazer, promovendo de forma mais transparente a prestação de serviços públicos nessa área para a população do município.

Apesar de figurar como Secretaria Municipal há pouco mais de um ano, a gestão municipal da Política Pública de Esporte e Lazer, nesta perspectiva que acima retratamos, surge na Gestão “Fortaleza Bela” em 2005, logo no primeiro ano do mandato liderado da prefeita Luizianne Lins. Contudo, data do final do ano de 2005 o momento crucial para a definição de diretrizes que marcam a condução dessa política pública como percebemos hoje, que foi a nomeação de um novo gestor para essa área, Roberto Márcio Dutra Gomes². Neste início, em termos de estrutura organizacional, havia a Célula de Esporte e Lazer (CEL), uma gerência que estava subordinada à Coordenadoria de Esporte da Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Ao longo dos anos de 2006 e 2007, na tal Célula de Esporte e Lazer foram se criando estratégias, sistemáticas e procedimentos de trabalho para disponibilizar os serviços de esporte e lazer à população, prioritariamente aquelas com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apontados como mais baixos, bem como aquelas cujas demandas eram priorizadas pelo processo do Orçamento Participativo municipal.

Em julho de 2007, após um intenso processo de Planejamento Estratégico Participativo, que envolveu todos os seus ambientes organizacionais, a Célula de Esporte e

¹ Informação fornecida por servidores municipais, participantes no Seminário Institucional “A SECEL e a Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza”, em Fortaleza, em 29 de abril de 2009.

² Militante de vasta e reconhecida trajetória política e social, graduado em História e acadêmico de Direito, Roberto Gomes é membro de destaque da tendência política Democracia Socialista do Partido dos Trabalhadores, que integra juntamente com a prefeita Luizianne Lins. Ocupou o cargo de Secretário de Esporte e Lazer de Fortaleza até junho de 2009.

Lazer evidenciou os principais elementos que expressariam sua identidade organizacional. Construiu-se coletivamente o sonho coletivo do grupo que a compunha, bem como a missão e visão de futuro, que trazemos abaixo (FORTALEZA, 2007b):

- Sonho Coletivo – “Todos e todas construindo, com participação e solidariedade, uma Fortaleza Bela para um mundo melhor”.
- Missão – “Desenvolver uma Política Pública de Esporte e Lazer, democrática e popular, através da promoção e socialização de conhecimentos e práticas da cultura corporal libertadora, contribuindo para a construção de uma cidade solidária, equânime e justa”.
- Visão de futuro – “Ser, em dezembro de 2008, a primeira Gestão de Esporte e Lazer de Fortaleza, reconhecida como uma das melhores do Nordeste”.

Os elementos que constituem a missão da CEL, e que atualmente permanecem orientando as atividades da SECEL, refletem um conjunto articulado de valores, princípios e visão de mundo, bem como um horizonte a ser seguido, capaz de orientar o cotidiano de trabalho da Secretaria, em significativa sintonia com o ideário da Gestão “Fortaleza Bela”. Contudo, entre novembro e dezembro de 2008, em nova edição do processo de Planejamento Estratégico Participativo, atualizou-se a “Visão de Futuro” da Secretaria, que tomaria como horizonte o ano de 2010, qual seja: “Ocupar, em dezembro de 2010, lugar de referência nacional na gestão pública municipal de Esporte e Lazer, consolidando a Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza, com o reconhecimento dos fortalezenses e estímulo à participação popular” (FORTALEZA, 2008).

O modelo de gestão adotado na Secretaria de Esporte e Lazer busca alinhamento com o ideário participativo e popular da Gestão Municipal, acima retratado. Neste sentido, a estrutura organizacional da SECEL está desenhada de forma que tenda à horizontalização, que propiciaria mais interação direta entre os setores, fortalecendo a intersetorialidade, bem como uma dinâmica administrativo-burocrática mais fluida e ágil. Neste sentido, temos as seguintes ambiências de gestão:

- Núcleo Gestor: composto pelo Secretário titular da SECEL; assessores técnicos do Secretário e coordenadores;

- Núcleo de Regionais: composto pelos gestores regionais de Esporte e Lazer das Secretarias Executivas Regionais (SER) e pelos assessores comunitários regionais;
- Núcleo de Programas e Projetos: composto por supervisões gerais e supervisões específicas dos programas e projetos de Esporte e Lazer.
- Fóruns de gestão: composto pelos Fóruns promovidos pela SECEL com setores e, ou, parceiros estratégicos à política pública de Esporte e Lazer. São eles: Fórum de Gestores Esportivos de Esporte e Lazer; Fórum de Administradores dos Equipamentos Esportivos; Fórum dos Centros de Cidadania; Fórum de Participação Popular; Fórum da Capoeira – os dois últimos em implantação;
- Conferência Municipal de Esporte e Lazer: a se realizar pela primeira vez na história do município em 2009, como etapa municipal do processo de construção e de integração nacional da política pública de Esporte e Lazer, mediante a implantação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, gerenciado pelo Ministério dos Esportes do Governo Federal.

Tornou-se também uma marca do modelo de gestão da SECEL o investimento técnico e político em tecnologias, metodologias e valores de promoção do desenvolvimento organizacional, com vistas à otimização do desenvolvimento social, fruto da execução dos programas, projetos, benefícios e ações de Esporte e Lazer à população. O Planejamento Estratégico Participativo, a Formação Permanente e a Avaliação Participativa são as principais ferramentas de gestão, desenvolvidas de forma mais sistemática desde o ano de 2007 pela SECEL, sendo destinadas para a construção crítica e coletiva de caminhos e estratégias de melhoria organizacional.

Destinaremos aqui algumas linhas para retratar brevemente o tema da formação permanente na Secretaria de Esporte e Lazer, haja vista sua peculiaridade e relevância estratégica. A formação permanente aqui se trata de um conjunto integrado de iniciativas político-pedagógicas promovidas no âmbito dessa política pública, destinadas a seu aprimoramento mediante o desenvolvimento pessoal e profissional de seus

trabalhadores, aperfeiçoando suas competências pessoais, sócio-políticas, técnicas e cognitivas.

Como o próprio nome sugere, esta proposta de desenvolvimento profissional da Secretaria de Esporte e Lazer aponta para um processo participativo, tanto em sua metodologia de realização como nos resultados que busca alcançar junto aos profissionais e às comunidades onde estes profissionais atuam. Pretende, assim, oportunizar aos profissionais em capacitação o desenvolvimento de habilidades e competências que potencializem seus trabalhos junto à comunidade, especialmente no que concerne à participação popular e à mobilização social, diretrizes ideológico-metodológicas da Gestão “Fortaleza Bela”, como afirmamos anteriormente. Busca fomentar a participação não apenas no nível comunitário, mas também no nível organizacional, daí decorrendo seu caráter unificado, reunindo os profissionais de diferentes programas em um mesmo processo de formação, e ensejando momentos participativos destes profissionais na própria dinâmica da gestão das ações de Esporte e Lazer.

Para tanto, esse processo de formação propõe-se desenvolver através de metodologias participativo-dialógicas, propiciando a seus participantes a experimentação de situações, posturas e atitudes diferenciadas, tanto no que se refere à abordagem das temáticas específicas (como “Política Pública”, “Esporte e Lazer”, “Rede Social”, “Participação Popular”, “Práxis Pedagógica” e outros definidos junto com os participantes), como na forma de interagirem para gerar novos conhecimentos, habilidades e competências: uma interação participativa, dialógica (e também conflitiva) dos profissionais entre si, com os conteúdos, com os facilitadores e com a realidade de trabalho.

As principais iniciativas de formação permanente realizadas pela SECEL são os Encontros de Formação Participativa Unificada (mensais), as Reuniões Pedagógicas do Programas (mensais), os Planejamentos Participativos (trimestrais), os Ciclos de Debate e os Seminários Institucionais – esses dois últimos com periodicidade variável, sendo geralmente trimestrais.

Acreditamos ter retratado acima as principais características que nos permitem visualizar de modo amplo a estrutura de funcionamento e a composição da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza, que possui como atribuição básica a gestão da Política Pública de Esporte e Lazer do município. Esperamos que tal panorama ofereça subsídios suficientes também à contextualização de nosso cenário ampliado de investigação, no qual se executam as ações e serviços propriamente ditos de Esporte e Lazer, sobre os quais deitaremos mais especificamente nosso foco. Prosseguiremos mais adiante à caracterização de nosso contexto de pesquisa mais específico – qual seja, o núcleo comunitário de esporte e lazer, integrante do programa “Esporte na Comunidade” dessa mesma Secretaria –, no capítulo em que trataremos dos percursos metodológicos desenhados por esta investigação.

CAPÍTULO 2

TEORIA, PRÁTICA E COMPROMISSO SOCIAL COM A LIBERTAÇÃO

Para propiciar a leitura e interpretação dos fenômenos sócio-psicológicos implicados em nossa problemática, e fundamentar as elaborações teórico-metodológicas pertinentes à pesquisa, lançaremos mão de um referencial teórico composto basicamente pela Psicologia Comunitária (GÓIS, 1994; 2003; 2005; 2008) e pela Educação Libertadora (FREIRE, 1969; 1982; 1983; 2002). Acreditamos que tais construtos fornecem elementos profícuos e adequados para uma análise crítica e criativa dos fenômenos e discussão dos resultados construídos durante a investigação.

Inicialmente, evidenciaremos pontos fundamentais de aproximação entre as abordagens que compõem esse nosso marco teórico, especialmente em torno do que se vem convencendo denominar Paradigma da Libertação na América Latina.

Em seguida, buscaremos caracterizar ambos os corpos teórico-metodológicos que aqui se articulam para embasar as elaborações resultantes desta investigação, destacando aspectos relativos a sua constituição histórica, sua proposta político-ideológica e ético-social, e elementos teóricos e metodológicos essenciais a este trabalho.

2.1. Psicologia Comunitária e Educação Libertadora: compartilhando caminhos e horizontes de libertação

Compreendemos que existe uma significativa permeabilidade entre ambas disciplinas que constituem o referencial teórico desta investigação, que podemos apresentar de forma sistemática nos seguintes pontos:

- interação entre desenvolvimento humano e social;
- foco nas potencialidades humanas;
- relevância da dimensão social e objetiva para a construção da dimensão pessoal e subjetiva;
- indivíduos com potencial de desempenhar papel ativo sobre a construção e transformação da realidade.

Além dos pontos acima enumerados, percebemos também a presença da elevada integração que tais obras mantiveram com seus respectivos contextos históricos, com vistas à superação de seus principais desafios sociais e culturais.

Um aspecto que confere especial consistência à coerência entre a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora é seu horizonte ético-social, situado sob o que podemos chamar de Paradigma da Libertação na América Latina (GÓIS, 2005, 2008; PORTO DE OLIVEIRA et al, 2008; NEPOMUCENO et al, 2008).

Por “paradigma”, compreendemos um conjunto histórica e coerentemente articulado de valores, concepções, ideologias e proposições, constituindo muitas vezes uma cosmovisão, servindo de base para atuações e transformações da realidade a partir da prática humana. Segundo Maritza Montero, por paradigma “se entiende un modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción del individuo o sujeto cognoscente como una concepción del mundo en que éste vive y de las relaciones entre ambos” (2004, p. 91)³.

Para fundamentar nossas considerações sobre esse arranjo ético-político-científico que parece ser o Paradigma da Libertação, trazemos as contribuições do psicólogo espano-salvadorenho Martin-Baró, por apontar, com consistência e rigor científico, para um horizonte de transformação libertadora. Martin-Baró nasceu na Espanha, mas escolheu viver e atuar na América Latina, mais especificamente em El Salvador, onde foi assassinado por suas opções em favor da promoção da vida e da libertação dos oprimidos. Partindo de dentro desta realidade específica, propõe a constituição de uma Psicologia da Libertação (MARTIN-BARÓ, 1988).

Para tanto, o autor desenvolverá uma profunda crítica ao que-fazer da Psicologia na América Latina, deflagrada pela posta em cena de uma questão: “Quais as contribuições que a Psicologia tem dado à realidade latino-americana?” (idem).

³ Manteremos as citações em espanhol, pois as obras citadas não têm publicação em português.

Tal crítica envolverá a dimensão epistemológica e a metodológica, bem como a dimensão ético-política, além da acadêmico-profissional, tanto da produção como da atuação em Psicologia. De modo amplo e concreto, Martin-Baró (1988) empreende uma consistente problematização em torno da práxis psicológica, evidenciando seus fundamentos sócio-ideológicos.

Assim, proporá que para construirmos uma Psicologia na direção da emancipação social, da superação das relações de opressão e desumanização, ou seja, uma Psicologia da Libertação, é necessário primeiramente libertarmos a própria Psicologia de sua “escravidão” frente aos centros norte-americanos e europeus de produção científica (MARTIN-BARÓ, 1988, p.295).

Martin-Baró propõe ainda três tarefas e desafios à construção de uma Psicologia da Libertação, que seguem abaixo (idem, p. 300-302):

I - *A recuperação da memória histórica* das grandes maiorias populares da América Latina, encontrando e fortalecendo as “raízes da própria identidade, tanto para interpretar o sentido do que atualmente se é como para vislumbrar possibilidades alternativas sobre o que se pode ser”, identificando inclusive potencialidades do povo verificadas no passado através da memória coletiva.

II - *A desideologização da experiência cotidiana*, que significa “resgatar a experiência original dos povos e pessoas e desenvolvê-la como dado objetivo, o que lhes permitirá formalizar a consciência de sua própria realidade, verificando a validade do próprio conhecimento adquirido”, a partir da participação crítica dos setores populares em suas realidades vividas.

III - *A potencialização das virtudes populares*, expressas na inesgotável capacidade de solidariedade, senso coletivo, de atuação e transformação da realidade e em sua esperança de viver em um mundo melhor, que possibilitam ao povo superar e sobreviver às mais adversas condições de opressão e negação.

Tais princípios ético-políticos do autor da Psicologia da Libertação também são vislumbrados por ele como se estendendo e envolvendo outras disciplinas na América Latina, especialmente aquelas da área das ciências humanas e sociais. Martin-Baró identifica, assim, iniciativas de uma práxis libertadora oriundas da sociologia, com o colombiano Fals Borda; da pedagogia, com Paulo Freire; da teologia, com Leonardo Boff e da filosofia, com Enrique Dussel, para citar apenas os representantes mais emblemáticos de cada um desses campos.

Nesta perspectiva, a partir de Góis (2005, 2008), podemos encontrar bases consistentes para apontar na direção de uma Escola da Libertação Latino-americana, alicerçada sobre o Paradigma da Libertação, que se constituiria para as abordagens, teorias e campos de saber que a integram, a um só tempo, como um solo teórico-epistemológico e também um horizonte ético-político de atuação – ou seja, uma práxis libertadora.

Passemos agora à caracterização das duas abordagens teórico-metodológicas que constituem as bases fundamentais sobre as quais nos apoiaremos para procedermos à interpretação e problematização dos fenômenos investigados no contexto desta pesquisa.

Primeiramente, trataremos da Psicologia Comunitária, remontando inclusive a alguns elementos que marcam seu surgimento, a fim de evidenciar seu diferencial na América Latina e no Ceará. Destacamos também aspectos básicos para delimitarmos sua identidade teórico-metodológica dentro da área da Psicologia, distinguindo-a de outros campos deste saber.

Em seguida, traremos algumas das principais características que para nós definem significativamente a Educação Libertadora proposta e desenvolvida por Paulo Freire.

2.2. A Psicologia Comunitária: uma práxis sócio-psicológica de libertação

2.2.1. Brota novo ramo, desponta um novo rumo...

O desenvolvimento da Psicologia Comunitária, como um corpo político-ideológico-teórico-metodológico, se nos apresenta atravessado definitivamente por uma

série de peculiaridades que nos ajudam a vislumbrar ora seus elementos constituintes, ora aspectos de sua identidade político-epistemológica, quando nos dedicamos a observar os caminhos de sua construção. Por entendermos, inspirados em Paulo Freire, que as palavras não são apenas denominações e enunciados lançados aleatoriamente sobre as coisas, constituindo-se, ao contrário, muitas das vezes como *práxis* (FREIRE, 1983), chamamos a atenção para a trama de sentidos e significados que se enreda historicamente no termo “psicologia comunitária”.

A expressão “psicologia comunitária” data de maio de 1965, surgindo em um evento sobre Saúde Mental Comunitária (*Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health*), realizado em Swampscott, Massachusetts, nos Estados Unidos (GÓIS, 2005; MONTERO, 2007). Esse evento teria como finalidades promover reflexões sobre o processo de formação dos psicólogos para a atuação no campo da saúde mental comunitária, além de abordar novas concepções e perspectivas nesse campo específico, bem como focar a influência dos fatores ambientais no comportamento humano e a relevância da participação comunitária no desenvolvimento dos programas de saúde mental.

Os psicólogos sociais então reunidos debatiam movidos por desafios que se lhes foram evidenciados pela *práxis* em Saúde Mental Comunitária, que apontaram inúmeras limitações, tais como: incapacidade de substituir os hospitais psiquiátricos; a não efetivação dos serviços de educação comunitária para promoção da saúde mental, prevalecendo a consulta médica individual; monopólio e domínio hierárquico rígido da categoria médica sobre as demais profissões e atuações para-profissionais; inexpressividade da participação da comunidade no planejamento dos programas de saúde mental; inoperância da estratégia de definição de territórios e zonas de atuação e captação de demandas (GÓIS, 2005; MONTERO, 2007).

A abordagem de tais limitações e desafios apontou sobretudo para uma revisão no processo de formação profissional dos psicólogos nesse campo, que redefinisse sua atuação nas comunidades, tendo como pano de fundo algumas perspectivas e

tensionamentos sócio-políticos colocados à época, tais como abaixo sintetizamos com base em Montero (2007, p. 46):

- a) o Movimento de Saúde Mental Comunitária;
- b) o movimento de “Guerra à pobreza”;
- c) os programas de desenvolvimento e planejamento urbano;
- d) a revisão crítica dos programas de benefícios à população;
- e) a defesa de direitos civis;
- f) o anti-segregacionismo.

Nesta etapa inicial do desenvolvimento da Psicologia Comunitária, cabe ressaltar o papel do Movimento de Saúde Mental Comunitária, que florescia e atuava na época, buscando inicialmente promover a descentralização, desinstitucionalização e democratização dos serviços públicos de saúde mental, aproximando-os das realidades comunitárias. Contudo, esse movimento social teve desdobramentos mais amplos, envolvendo desde a crítica à organização dos serviços e aos papéis ocupados pelos profissionais e usuários no tratamento das demandas, até a ampliação de seu foco para a participação da comunidade e dos familiares dos pacientes, assumindo uma perspectiva sócio-política mais crítica, visando à superação das condições sociais que geravam as demandas pelos serviços de saúde mental, e, conseqüentemente, à revisão da concepção biomédica de saúde e doença.

Góis (2005) retrata bem a influência que a Saúde Mental Comunitária trouxe para a Psicologia, concorrendo para a constituição do que viria a ser a Psicologia Comunitária, em seus aspectos gerais:

Os movimentos de saúde mental comunitária, em geral, evidenciaram aspectos culturais (diferenças culturais) e políticos (minorias, excluídos sociais), que não só influíram em seu próprio desenvolvimento, senão também contribuíram para o surgimento de uma Psicologia mais contextualizada, preocupada com os problemas sociais e questões ideológicas. Influuiu a que a Psicologia se abrisse a novos temas sociais e comunitários, ampliando, conseqüentemente, seus objetivos e seu papel na sociedade. (p. 21)

Neste sentido, os desdobramentos históricos decorrentes do intenso movimento de construção da Saúde Mental Comunitária, nos Estados Unidos da década de 60, tiveram impacto definitivo sobre o desenvolvimento da própria Psicologia, e em específico, da Psicologia Comunitária. É o que está documentado, por exemplo, no

informe que data do ano de 1967, emitido pela Divisão de Psicologia Comunitária da Associação Americana de Psicologia (APA). O documento trazia como tema “Prioridades dos Psicólogos na Saúde Mental Comunitária”, destacando elementos que apontavam para a ampliação da atuação do profissional de Psicologia Comunitária, extrapolando a saúde mental *stricto sensu*.

Aquí comienza la evolución de la psicología comunitaria hacia una intervención centrada principalmente en el cambio en los sistemas sociales más que en la prestación tradicional de servicios. En el informe se señala especialmente que la enfermedad es el resultado del fracaso de los sistemas sociales para proporcionar los recursos necesarios. Este presupuesto responsabiliza de la salud mental a toda la comunidad y hace partícipe a los agentes de socialización (familia, escuela, policía, sistemas políticos y económicos) más que a los individuos particulares. (*Mimeo*)

Além da relação com o campo da Saúde Mental Comunitária, a Psicologia Comunitária traz em sua trajetória outras áreas de influência, que nos trazem um conjunto de fatores associados a sua constituição e desenvolvimento. Encontramos em Mendieta (1996 *apud* GÓIS, 2005) uma síntese de alguns dos elementos básicos que podem ser verificados nas condições de surgimento da Psicologia Comunitária, tanto nos Estados Unidos como na Europa, quais sejam:

Insatisfação com o modelo médico tradicional, evolução na concepção da saúde, incorporação da perspectiva ecológica na compreensão dos problemas, necessidade de implicar a comunidade no processo de intervenção, ampliação do campo de investigação e ação da psicologia, e conveniência de incorporar a união entre teoria e práxis. (p. 20)

Foi, todavia, no contexto latino-americano que a Psicologia Comunitária incorporou uma perspectiva crítico-superadora frente aos desafios histórico-culturais e às exigências sociais próprias de sociedades capitalistas dependentes e periféricas, realidade comumente verificada e vivida na América Latina.

Além da relação com a Saúde Mental Comunitária, acima mencionada, Góis (2005) nos traz a relevância histórica para a constituição da Psicologia Comunitária de acúmulos teóricos que tematizaram de modo marcante a existência da comunidade no âmbito dos sistemas sociais humanos. Consistem, por um lado, em um conjunto de concepções teóricas sobre comunidade, com desenhos e esboços de definições, e, por outro, em estudos empíricos acerca desse fenômeno. Tais elaborações conceituais e pesquisas findam por contribuir peremptoriamente para a qualificar “comunidade” como

uma categoria operativa às ciências humanas e sociais aplicadas, bem como um fenômeno relevante de ser tomado como objeto de investigação e de práxis. De tais estudos decorrem apontamentos como a especificidade da comunidade frente à sociedade; a relevância da comunidade para o desenvolvimento do indivíduo; a consideração dos sentimentos subjetivos dos indivíduos diante do coletivo na constituição da comunidade; associação direta entre desorganização social de comunidades e problemas psicológicos de seus moradores; associação entre desintegração de grupos primários e comunidades e geração de individualismo, desamparo social, anomia e alienação.

Um outro fator que gostaríamos de destacar é a crise aberta no seio do que-fazer da Psicologia no contexto latino-americano, com ênfase no posicionamento político-ideológico (e em suas repercussões teórico-metodológicas), especialmente no que diz respeito à chamada Psicologia Social. Acreditamos que a Psicologia Social, justamente pela denominação que recebera, parece ter sido reclamada e questionada sobre a natureza desse “social” sobre o qual buscava pesquisar e intervir, o que gerou uma forte onda de problematização sobre sua práxis, tanto de caráter teórico-metodológico como, fundamentalmente, ético-político e sócio-ideológico. (GÓIS, 2005; MONTERO, 2007).

Se nos dias de hoje encontramos comumente questões como “qual o papel e a contribuição social da Psicologia?”; “o que a Psicologia tem a dizer e a fazer sobre fenômenos como os movimentos sociais, a participação popular, a alienação política, a violência urbana organizada e epidêmica, a opressão institucional da identidade e subjetividade de indivíduos e grupos, modelo de sociabilidade eco-ético-sustentável?”, imaginamos qual deveria ser a tonalidade dos questionamentos à época dos 70, uma vez que seus conteúdos já nos são historicamente conhecidos, e boa parte deles ainda são extremamente pertinentes e válidos para nossa realidade presente – (in)felizmente.

Essas características de obstinada criticidade superadora, compromisso ético-social, engajamento político-ideológico e abordagem psicológica de fenômenos próprios da interação dialética – histórica, cotidiana e concreta – entre indivíduo e coletividade, marcantes da Psicologia Comunitária na América Latina, despontam e se desenvolvem no âmbito da crise da Psicologia Social então hegemônica, melhor delineada na década de 70.

En America latina la psicología comunitaria nace a partir de la disconformidad con una psicología social que se situaba, predominantemente, bajo el signo del individualismo y que practicaba con riguroso cuidado la fragmentación, pero que no daba respuesta a los problemas sociales. Puede decirse, entonces, que es una psicología que surge a partir del vacío provocado por el carácter eminentemente subjetivista de la psicología social psicológica y por la perspectiva eminentemente macrosocial de otras disciplinas sociales volcadas hacia la comunidad. (MONTERO, 2007, p. 42)

A emergência de intervenções junto a contextos comunitários diversos, de caráter social, assistencial e educativo, verificadas marcadamente no início do século passado, constituem para Góis (2005) mais um fator de constituição da Psicologia Comunitária como hoje a conhecemos. Para esse autor cearense, tais intervenções surgiram como respostas às graves e grandes demandas histórico-culturais que definiam a época, atravessada por intenso e turbulento processo de transição histórica, com eventos como a Revolução Bolchevique de 1917, a Primeira Grande Guerra, a Grande Crise de 1929 (“The Crash”), o início da implantação e tentativa de consolidação de novas instituições políticas e econômicas, como a nova formatação do Estado Moderno.

Desenham-se, assim, trabalhos com os grupos e populações que mais sofriam os impactos negativos de tais vicissitudes históricas, seja para amenizar tais efeitos, seja para controlar tais populações, como as campanhas sociais, atuações associativas, mutirões humanitários, atuações para organização e desenvolvimento de comunidades, dentre outras.

Juntamente com Góis (2005) e Montero (2007), acreditamos que os movimentos sociais – especialmente a partir da década de 50, tendo com um dos pontos de clímax a chamada “Primavera dos Povos”, em meados da década de 60 – operaram uma influência de extrema significância tanto ao desenho teórico-metodológico da Psicologia Comunitária como a sua perspectiva ético-social, conferindo progressiva consistência a sua práxis transformadora. Sobre isso, as palavras de Cezar Wagner ganham destacada propriedade, advinda da intensa atuação e vivência que o autor teve na época, as quais trazemos abaixo:

As lutas sociais das décadas de 50 e 60 exerceram notável influência no meio intelectual, científico e profissional dos países tanto do Norte como do Sul, contribuindo assim para o desenvolvimento de novos paradigmas e concepções acerca do ser humano e da sociedade nas ciências humanas e sociais. A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, além da Educação, da Psiquiatria e do Serviço Social, adotaram novas posturas frente à realidade social e humana.

Surgiram práticas de desenvolvimento social e humano baseadas em um maior compromisso com as minorias e com os excluídos sociais (integração entre ciência, ética e compromisso social). (GÓIS, 2005, p. 31)

Maritza Montero (2007b), na passagem que trazemos abaixo, corrobora esse ponto de vista, enfatizando o conjunto de pressões que a Psicologia Social sofria para o desenvolvimento de uma práxis mais efetiva, pertinente e resolutiva frente aos desafios cotidianos historicamente pautados pelos contextos sociais, organizados ou não.

Paradigmas, explicaciones, teorías psicológicas vigentes aparecían como inadecuados, incompletos, parciales. Las soluciones de ellos derivadas no alcanzaban sino a tratar el malestar de unos pocos y a ignorar las dolencias de muchos. Se planteaba la necesidad de dar respuesta inmediata a problemas reales, perentorios, cuyos efectos psicológicos sobre los individuos no sólo los limitan y transtornan, sino que además los degradan y, aún peor, pasan a generar elementos mantenedores de la situación problemática con una visión distinta: diagnosticar en función de una globalidad, tener consciencia de la relación total en que ella se presenta. (p. 44)

Com destacada propriedade, essa eminente psicóloga venezuelana enumera alguns aspectos que marcaram as etapas iniciais da Psicologia Comunitária na América Latina, que sintetizamos abaixo (MONTERO, 2007b, p. 47-49):

- a) o intento de produzir uma Psicologia capaz de contribuir com a resolução de problemas e demandas sociais próprias da realidade latino-americana, mediante a busca de teorias, métodos e práticas adequadas a esse fim;
- b) a redefinição da Psicologia Social, a partir do que a Psicologia Comunitária passa a ir além de uma de suas ramificações;
- c) a carência de uma definição conceitual;
- d) falta de um lugar acadêmico e profissional próprio até o início da década de oitenta;
- e) orientação para a transformação social, ampliando a noção de desenvolvimento para qualidade de vida e autonomia no âmbito comunitário;
- f) premissas como o caráter histórico da Psicologia como ciência, da comunidade como grupo social e do morador como sujeito ativo de sua realidade;
- g) busca de novos modelos teóricos e metodológicos que subsidiassem adequadamente a análise e atuação sobre os fenômenos abordados,

dialogando com outras áreas do conhecimento, como Educação Popular, Filosofia, Sociologia e Antropologia;

- h) compreensão do sujeito da investigação psicológica como um ator social, com papel ativo diante do processo investigativo e de atuação;
- i) redefinição do papel do profissional de Psicologia, que não deveria mais se pautar nem por uma prática neutra, nem tampouco numa expertise construída academicamente, sem contato com a realidade comunitária.

A seguir, trazemos um quadro-síntese que retrata, paralela e sinteticamente, os momentos-chave, dispostos em ordem cronológica, do desenvolvimento da Psicologia Comunitária na América Latina e nos Estados Unidos. O quadro que segue é uma adaptação de uma sistematização criada por Maritza Montero, em mais uma inestimável contribuição dessa cientista latino-americana aos estudos sobre a história da Psicologia Comunitária.

QUADRO 01

Fases do Desenvolvimento da Psicologia Comunitária

	América Latina	Estados Unidos
	<ul style="list-style-type: none"> - Geração de uma prática psicossocial voltada ao atendimento de demandas sociais e à transformação social, com participação das populações envolvidas. - Surgimento de novos atores sociais. - Definição de novos papéis para o profissional de Psicologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma prática psicológica que responda a exigências de legitimidade social e demandas de mudanças das instituições. - Rechaço ao modelo médico. - Definição de novos papéis para o profissional de Psicologia.
I	<ul style="list-style-type: none"> - Definição da Psicologia Social Comunitária / Psicologia Comunitária como uma nova subdisciplina. - Surgimento de novas experiências: desenvolvimento de metodologias participativas de atuação. - Construção de uma nova prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação do novo campo disciplinar. - Geração de uma nova prática. - Divulgação imediata.
II	<ul style="list-style-type: none"> - Início de geração de teoria e de reflexão crítica sobre o corpo teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geração de conceitos teóricos e metodológicos. - Desenvolvimento de duas grandes correntes paralelas: ecológico-cultural, com ênfase psicossocial; clínico-preventiva, com ênfase na saúde comunitária.

	América Latina	Estados Unidos
V	- Reflexão crítica sobre a estrutura paradigmática da subdisciplina (dimensão ontológica, epistemológica, metodológica, ética e política).	- Ampliação do campo, incorporando: reflexão sobre a estrutura paradigmática; contribuições da Pedagogia da Libertação (Paulo Freire) da Psicologia da Libertação (Martín-Baró).
	- Ampliação do campo, incorporando e desenvolvendo criticamente: aspectos ligados a saúde; às organizações; à educação; ao ambiente e à clínica. - Início do surgimento de subdivisões, ramificação da subdisciplina. - Relação com a Psicologia da Libertação e com a corrente crítica.	-

À guisa de evidenciar elementos de convergência entre essas duas trajetórias peculiares de desenvolvimento da Psicologia Comunitária, trazemos abaixo, ainda com base em Montero (2007b, p. 56-57), os seguintes pontos, que apontam para uma interação de mútua influência entre ambos nichos de sua constituição.

- a) união entre teoria e prática;
- b) noção do psicólogo como agente de transformação social, criativo e reflexivo;
- c) relação dialógica entre agentes externos (psicólogos) e agentes internos (moradores das comunidades), estes últimos com reconhecido papel ativo;
- d) geração de novas formas de investigar e intervir para transformar o meio ambiente e fortalecer as pessoas;
- e) relação entre problemas sócio-ambientais e a vida cotidiana das pessoas;
- f) inter-influência de determinados corpos teórico-metodológicos, como a Psicologia da Libertação, a Teologia da Libertação e a Pedagogia da Libertação, bem como o desenvolvimento ou mobilização da consciência social;
- g) necessidade de substituição e superação do modelo médico por modelos psicológicos; reconhecimento da dimensão histórico-cultural dos fenômenos sociais e psicológicos.

2.2.2. Percursos e passos da Psicologia Comunitária em nossa realidade próxima

Verificamos que tais traços, essencialmente característicos do desenvolvimento da Psicologia Comunitária, especialmente na América Latina, colocados até agora, ganham desdobramentos, contornos e tonalidades específicas no contexto brasileiro, possuindo forte filiação a todo esse processo histórico e epistemológico mais amplo, acima tratado.

Segundo Góis (2005), as origens da Psicologia Comunitária no Brasil vão remontar à década de 70, quando ainda não recebia essa denominação específica. Nesta época, as atuações em contextos comunitários eram desenvolvidas especialmente pela área do Serviço Social e por movimentos comunitários de saúde e educação, com um foco assistencial, buscando basicamente amenizar os efeitos da pobreza e minimizar, com isso, a tensão social gerada pelos quadros de vulnerabilidade psicossocial.

A construção da Psicologia Comunitária, no Brasil, se baseou em modelos teóricos e práticos da Psicologia Social integrados, principalmente, à Sociologia, à Educação Popular e à Ecologia. Começou como Psicologia na Comunidade, através de trabalhos realizados em vários Estados [sic] brasileiros, entre eles os de alguns professores, alunos e psicólogos de Belo Horizonte, como a experiência pioneira da Universidade Federal de Minas Gerais. (idem, p. 45)

No Ceará, a Psicologia Comunitária começa a surgir em outubro de 1980, “como compromisso social em Psicologia, com a intenção de colocá-la a serviço da população excluída da riqueza da nação” (GÓIS, 2003, p. 17), em diversos trabalhos coordenados pelo então jovem psicólogo e professor Cezar Wagner de Lima Góis, junto ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, com uma diversificada equipe composta por moradores das comunidades, profissionais e estudantes, oriundos especialmente das ciências humanas e sociais, como Psicologia, Educação, Sociologia, Serviço Social e outras (GÓIS, 1994; 2003; 2005; 2008).

O conjunto articulado de atuações, sobre o qual radicam as origens da Psicologia Comunitária no Ceará, foi inicialmente denominado de Psicologia Popular e que, por sua práxis político-pedagógica, passou a ser chamada, no ano de 1986, Psicopedagogia Popular. Em 1987, a expressão “Psicologia Comunitária” foi adotada para definir esse tipo de trabalho sócio-psico-pedagógico, especialmente inspirada nas

experiências desenvolvidas nos municípios de Pedra Branca e Beberibe, ambas cidades do interior do Ceará (GÓIS, 2003).

Em consonância com as tendências e características que marcaram o desenvolvimento da Psicologia Comunitária no restante do Brasil e América Latina, percebemos também em seu florescimento no Ceará a forte influência de teorias, metodologias e abordagens do desenvolvimento humano e social – destacadamente críticas, participativas e dialógicas – integradas na práxis de psicólogos quando de suas atuações interdisciplinares junto a contextos comunitários.

A influência dos autores soviéticos, de Paulo Freire, de Sílvia Lane (PUC-SP), e do criador da Biodança, Rolando Toro, foi grande e decisiva. Só assim conseguimos caminhar com maior solidez nessa construção, ousando buscar uma especificidade, uma unidade de análise e um método próprio [...]. (GÓIS, 2003, p. 21)

Sobre essa interação integrativa da Psicologia Comunitária com outras disciplinas e áreas do conhecimento, Montero (2007a) nos lança luz para compreendermos melhor tais articulações, favorecendo o exercício de uma reflexão epistemológica crítica e criativa, destacando o movimento de que a nova disciplina realizou de incorporação de aportes teórico-metodológicos de disciplinas e campos próximos – aproximações decorrentes certamente da práxis, não raro com posteriores desdobramentos acadêmico-científicos.

La separación entre ciencia y vida advertida por las ciencias sociales llevó a rescatar líneas de pensamiento que nunca estuvieron silenciosas, pero cuyos aportes fueron muchas veces hechos a un lado al calificárselos de “no científicos” o al ajustarse a la tendencia dominante. La fenomenología, las corrientes marxianas, muchas formas cualitativas de investigar, comenzaron a ser revisadas y reivindicadas y es en ese clima de insatisfacción y de búsqueda de alternativas en el cual se va a plantear la necesidad de producir una forma alternativa de hacer psicología. (p. 43 e 44)

Na década de noventa, a Psicologia Comunitária no contexto cearense intensifica seu processo de elaboração e sistematização teórico-metodológica, inserindo-se progressivamente no meio acadêmico e profissional. Gostaríamos de destacar a visão e o compromisso do professor Cezar Wagner de Lima Góis com a história e o desenvolvimento da Psicologia Comunitária e de sua práxis, envolvimento que se reflete quando esse professor nos afirma seu objetivo pessoal frente a essa perspectiva da Psicologia Social Crítica:

Além de contribuir com a construção do sujeito da realidade e na sistematização de uma Psicologia Comunitária, era o de inseri-la no meio acadêmico e curricular (iniciado com a disciplina de Dinâmica de Grupo), e torná-la uma área profissional remunerada. (GÓIS, 2003, p. 20)

Chamamos a atenção aqui para um momento fundamental à construção e consolidação acadêmico-profissional e sócio-política da Psicologia Comunitária no Ceará, e em certa medida no cenário nacional: a criação, em 1992, do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM / UFC), que passará a integrar as atividades de extensão universitária a prática da pesquisa e o incentivo à docência, figurando como um centro de formação, promoção e difusão da Psicologia Comunitária.

2.2.3. Psicologia Comunitária: contornos de um que-fazer

Trataremos agora do intento de caracterizar a Psicologia Comunitária, especialmente a que se desenvolveu no Ceará, sobre a qual buscamos fundamentar ética, teórica e metodologicamente nossas análises, leituras e elaborações conceituais durante para a presente investigação. Com isso, confirmamos a escolha da Psicologia Comunitária do Ceará como eixo central para nosso marco teórico nesse estudo, justamente pelo fato de ser um corpo teórico-metodológico originado de uma práxis transformadora, que vem sendo desenvolvido há praticamente 30 anos na realidade cearense, na qual se insere o contexto dessa pesquisa.

Assim, compreendemos ser um modelo significativamente adequado, pertinente e efetivo para a leitura da realidade em questão, bem como de seus fenômenos, o que tende a elevar a consistência e a legitimidade das problematizações, inferências e elaborações conceituais que aqui buscaremos crítica e criativamente desenvolver.

Em uma primeira aproximação conceitual, nos remetemos a meados da década de 90, quando Cezar Wagner nos brinda com seu primeiro livro⁴ sobre Psicologia

⁴ Tal publicação rapidamente se torna uma consagrada referência para os profissionais, estudantes e demais atores envolvidos em uma práxis psicossocial engajada e transformadora, sequiosos de conhecimento sistematizado para aprofundar e ampliar o impacto de suas próprias empreitadas e investidas acadêmicas, científicas, profissionais, ideológicas e ético-sociais. Por esse motivo, orientando toda uma geração de pessoas envolvidas com Psicologia Comunitária e fundamentando teórica e metodologicamente uma enorme gama de experiências junto a comunidades, é que o livro “Noções de Psicologia Comunitária” pode ser lido hoje como um clássico na literatura acadêmica sobre o assunto, chegando sua primeira edição às mãos do público no ano de 1993, sendo re-editado no ano seguinte.

Comunitária, uma obra que condensa de forma original elementos históricos, ético-políticos, sócio-ideológicos, teóricos, metodológicos e vivenciais, em um notável esforço de criação e sistematização de cerca de 13 anos de práxis. Vejamos uma primeira conceituação oferecida por Góis (1994) a essa época:

Entendemos a Psicologia Comunitária como uma área da Psicologia Social que estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidade e aos grupos comunitários. Visa ao desenvolvimento da consciência dos moradores como sujeitos históricos e comunitários, através de um esforço interdisciplinar que perpassa a organização e o desenvolvimento dos grupos e da comunidade. (p. 43)

Cerca de 10 anos depois, em uma segunda aproximação, Cezar Wagner caracteriza a Psicologia Comunitária desenvolvida no Ceará como:

Um área da psicologia social da libertação;
 Voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente), própria do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade e que abarca seu sistema de significados e relações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados;
 Tem por objetivo a construção do sujeito da comunidade, mediante o aprofundamento da consciência (reflexivo-afetiva) dos moradores com relação ao seu modo de vida e ao modo de vida da comunidade. (GÓIS, 2005, p. 51)

Com base em ambas conceituações realizadas pelo autor cearense, podemos afirmar que a Psicologia Comunitária buscaria promover uma abordagem integrada e integrativa dos fenômenos sócio-psicológicos, considerando o exercício de superação das inconciliáveis antinomias: indivíduo/coletividade; subjetividade/objetividade; sujeito/objeto da intervenção, mediante a concepção dialética e dialógica dessas relações (GÓIS, 1994, 2005; MONTERO, 2007b). Destacamos aí a marcante coerência com a Psicologia Histórico-Cultural do psicólogo russo Lev S. Vigotski (cf. VIGOTSKI, 1982a; 1982b; 1996; WERTSCH, 1988; VEER, VALSINER, 1996) assumida como importante referência epistemológica da Psicologia Comunitária desenvolvida no Ceará.

Nesta perspectiva, possui como marca a integração entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento social, que ganham corpo, respectivamente, no fortalecimento da identidade pessoal e na facilitação da construção do sujeito comunitário, por um lado, e na construção de melhorias nas condições coletivas de vida, favorecendo

ética, política e socialmente o tecido comunitário, em uma perspectiva eco-sustentável e ético-solidária.

Consideramos como um grande diferencial no enfoque da Psicologia Comunitária aqui tratada a abordagem da complexa trama de sentimentos, sentidos e significados, processos que tomam como referência, novamente, achados empíricos e elaborações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores (VIGOTSKI, 1982a; 1982b; 1996). Aqui, criam-se condições de investigação, análise, compreensão e, portanto, melhor atuação sobre a relação entre o mundo subjetivo do indivíduo, sujeito morador da comunidade, com toda a singular riqueza das dinâmicas afetivo-emocionais (situadas sobre o que Vigotski denominaria de plano microgenético de desenvolvimento), e o mundo externo a esse indivíduo, o próprio tecido comunitário, vivo, interativo, pulsante e metamórfico, com toda particularidade e complexidade de sua dinâmica sócio-política-econômica-cultural.

Nesse caso, são especialmente observados, acompanhados, analisados e facilitados junto aos sujeitos comunitários: a) os processos de construção e desconstrução, significação e ressignificação, codificação e descodificação que realizam sobre tal rede de sentimentos, sentidos e significados oriundos da realidade que vivem, diante de sua vivência do modo de vida da comunidade; e b) principalmente as transformações atitudinais pessoais e coletivas que a ocorrência desses processos promovem nos indivíduos e em seus contextos de vida.

É justamente desse diferencial, acima apontado, que destacamos o objeto da Psicologia Comunitária, precisamente sintetizado por Góis (1994):

O objeto da Psicologia Comunitária é o processo do reflexo psíquico da vida comunitária, a imagem ativa das relações do lugar ou da comunidade no psiquismo dos seus moradores e a expressão da identidade a partir das condições e do modo de vida desse mesmo lugar em que vivem e fazem a história de sofrimento, luta, encontro e esperança. (p. 43)

Ainda segundo Góis (2003), em revisão conceitual à definição acima posta, encontramos uma atualização de seu objeto de estudo e atuação, quando o autor afirma que a Psicologia Comunitária “estuda o modo-de-vida da comunidade e de como este se

reflete e muda na mente de seus moradores, para de novo surgir, transformado, singularizado, em suas atividades concretas no dia-a-dia da comunidade” (GÓIS, 2003, p. 30).

Não se trataria, portanto, de apenas compreender como os moradores subjetivam a objetividade das relações e da dinâmica comunitária, atendo-se a esse indivíduo como um sujeito ensimesmado, alienado em sua existência solipsista, cujos processos psicológicos constituiriam fenômenos praticamente metafísicos (haja vista o nível de fragmentação e de apartamento da realidade cotidiana e concretamente vivida que sofrem quando das análises de determinadas teorias). Tais abordagens teóricas, que expressam algum teor psicológico, com acentuado ranço idealista, parecem reavivar um extenuado subjetivismo, de caráter simbolicista e discursivo, cujas críticas apontam para um quê de ressentimento contra a materialidade histórica, cultural e dialógica do viver humano.

A Psicologia Comunitária, a partir do foco dado por seu objeto de estudo e atuação, também não se voltaria a favorecer as práticas amplamente assistidas de “reabilitação psicossocial”, “socialização” ou mesmo “inclusão social”, extensamente pautadas nos debates atuais, especialmente no campo da Assistência Social, Saúde e Direitos Humanos, cujas referências abundam na mesma proporção das práticas.

Diferentemente, a Psicologia Comunitária como a abordamos aqui, buscaria estimular os processos de (re)significação e (re)construção das concepções, imagens, conteúdos, noções, visões, enfim, da trama de representações sócio-culturais construídas (e, muitas vezes, ideologicamente impostas) junto aos indivíduos moradores sobre sua realidade comunitária. A facilitação da atribuição de sentidos pessoais, a reflexão crítico-dialógica e co-construção de significados coletivos, a partir dos sentidos, construídos com base nas vivências e nos sentimentos aí engendrados, articula-se com a tomada de consciência e seu aprofundamento frente à realidade vivida, o que Paulo Freire (1969, 1983) conceituará como conscientização.

A conscientização, por sua vez, nessa acepção freiriana, se desdobrará em uma tomada de posição diante da realidade e de seus acontecimentos vividos, o que tencionará os indivíduos e grupos a assumir atitudes que busquem transformar as condições limitantes e constrangedoras de seu viver, anunciando, assim, um agir comprometido com a superação das situações críticas detectadas por sua reflexão, igualmente crítica. Tal agir, como práxis transformadora, favorece a inserção crítica e integradora do sujeito em seu contexto social de vida, e não apenas incluindo-o ou o enxertando passiva, mecânica e alienadamente, promovendo sua “inclusão social” (ao que somos constantemente convocados).

É nesta perspectiva que compreendemos a inserção do processo de conscientização no que-fazer da Psicologia Comunitária, oferecendo-nos condições de nos desviarmos da moléstia ética e política que é a “inibição praxica”, trazida pelo subjetivismo discursivo (MARTIN-BARÓ, 1988), não à toa amplamente difundido em nossos tempos de neoliberalismo e globalização das desigualdades e injustiças sociais.

Para tanto, a Psicologia Comunitária elabora e lança mão de um enfoque diferenciado, buscando evitar os reducionismos que assombram quaisquer práxis sócio-psicológicas transformadoras, como o sociologismo, o psicologismo, o biologicismo, o ativismo e, talvez o mais maléfico e nocivo dos citados, o academicismo – que padece de nem sequer “se molhar” nas multicoloridas e pluritemperadas águas da realidade, conforme nos lembra Freire (2002).

Nesta perspectiva, podemos propor segundo as elaborações do autor e psicólogo cearense Cezar Wagner, a Psicologia Comunitária atuar mediante o Método Dialógico-Vivencial – MDV (GÓIS, 2008), permitindo ao psicólogo comunitário efetivar o exercício tanto de análise como de vivência do reflexo psicológico do modo de vida comunitário na dinâmica intrapsíquica do morador. O MDV também integraria, quando da atuação, a dimensão reflexiva, crítica, intelectual e consciente com a dimensão pré-reflexiva, existencial, afetivo-emocional e vivencial, ambas constituintes dos comportamentos dos indivíduos e presentes nas atividades humanas, sob a forma de ações comunicativas e instrumentais (GÓIS, 2005; 2008).

Finalmente, com base em Góis (2005), podemos apontar como objetivo básico da Psicologia Comunitária o desenvolvimento do sujeito comunitário, isto é, a facilitação da construção do indivíduo morador da comunidade como sujeito de sua história, mediante a conscientização (transitivização, ampliação e aprofundamento da consciência) e a conseqüente ação transformadora e solidária de sua realidade (pessoal e coletiva). Góis (2005) nos deixa o seguinte alerta diante da complexidade para delimitação desse objetivo, haja vista o emaranhado epistemológico, teórico e metodológico que se verifica no momento da atuação, junto às disciplinas e subdisciplinas das ciências humanas, sociais, da saúde e da educação:

O problema central, então, não é a relação entre saúde e enfermidade, prevenção e tratamento, mas sim a construção do morador e do Psicólogo Comunitário como sujeitos da realidade. No caso do morador, sujeito da comunidade, isto é, aquele que se descobre (compreende e sente) responsável por sua história e pela história do lugar, e que as constrói mediante sua atividade prática e coletiva no mesmo espaço físico-social em que vive e faz história de sofrimento, luta, encontro, realização e esperança. (p. 52)

Por entendermos a história como processo concretizado e construído cotidianamente, em um tempo e espaço, que é social, geográfica e politicamente definido, e por tomarmos a comunidade como esse espaço físico-social em nossos estudos e trabalhos, o sujeito histórico ganha, para nós, contornos, cores, formas, cheiro, calor, singularidade, enfim, identidade própria e única, na figura do sujeito comunitário. Neste sentido, o sujeito comunitário seria uma expressão contextualizada, com seu endereço histórico definido, como diria Paulo Freire (1969) – ainda que desse endereço estabelecido possa se mudar, e, quiçá, no decorrer da mudança, também se transformar.

Como trouxemos ao início do capítulo, e como pudemos perceber de modo expressivo ao longo do delineamento que acima oferecemos, a Psicologia Comunitária se desenvolve sobre o eixo teoria-prática-compromisso social, tripé que aponta para uma práxis significativamente transformadora de dinâmicas sócio-político-culturais, considerando profundamente – em suas pesquisas, elaborações teórico-metodológicas e intervenções – questões sociais marcantes do contexto latino-americano, brasileiro, nordestino e cearense (GÓIS, 1994; 2003; 2005; 2008).

Confirmamos, ainda uma vez, a pertinência da Psicologia Comunitária na composição do marco teórico referencial desta investigação, uma vez que gira em torno da práxis libertadora junto a contextos comunitários, permitindo-nos identificar, analisar, compreender, traçar criativa e criticamente relações e nexos, esboçar elaborações teórico-metodológicas, problematizar e vislumbrar perspectivas de superação das questões e desafios sócio-psicológicos e ético-político-sociais próprios das (nossas) realidades investigadas. Sobre essa relação entre a Psicologia Comunitária e a práxis libertadora, corrobora as elaborações que vimos apresentando aqui o professor Cezar Wagner:

Por fim, quando problematizamos a Psicologia Comunitária na América Latina e a Psicologia em geral, no sentido da libertação, é por entendermos que o esforço que o indivíduo realiza para se tornar sujeito da realidade se dá em um contexto de dominação e exploração. Aqui, não cabe a palavra liberdade, um valor burguês, das elites dominantes; por isso a palavra libertação, que implica, como já dissemos, a práxis libertadora. (GOIS, 2005, p. 54)

2.3. Paulo Freire e a Educação Libertadora: uma práxis político-pedagógica de libertação

Nas páginas seguintes, integrantes desta parte, nos lançaremos à complexa tarefa de retratar a perspectiva político-pedagógica criada, desenhada e desenvolvida pelo educador pernambucano Paulo Freire. Convém lembrarmos os limites desse nosso exercício, colocados pelos objetivos e pelo objeto de nossa investigação. Frente a isso, optamos por realizar um retrato sintético, mas significativamente consistente e fidedigno, sobre a proposta de Paulo Freire para a Educação, evidenciando os elementos que consideramos essenciais, sejam relativos à apresentação de aspectos-chave desse inesgotável legado, sejam relativos ao desenvolvimento da presente pesquisa.

2.3.1 Educação como um transitar libertador: o contra-golpe por uma democracia amorosa

Paulo Freire manteve tão íntima e consistente integração com sua época e com seu contexto de vida, trabalho e estudo, que temos no conjunto de sua obra o primaz produto desse encontro, um rebento sem igual dessa comunhão. Tanto o é, que, aparentemente de forma paradoxal, suas experiências, apontamentos, posicionamentos ético-sociais, elaborações conceituais e metodológicas mantêm-se vividamente dinamizadas, pesquisadas e desenvolvidas ao redor do mundo.

Dessa forma, seu construto ganha potência e consistência, na medida em que seu legado ganha vida nos trabalhos, lutas, atuações, pesquisas e sonhos que alimenta com firmeza de fundamentação, renovando-se e aprofundando-se na práxis de um contingente de sujeitos que se apropriam de suas contribuições, como é nosso caso, não só nesta investigação, mas nas mais diversas atuações como psicólogo comunitário e como indivíduo em trânsito, em permanente busca e construção de si e do mundo vivido.

Uma das mostras que apontam para a confirmação da potência e da relevância de sua obra, é a constituição histórica do adjetivo “freiriano”, que se aplica para designar de forma sintética todo o conjunto de elementos, de natureza filosófica, epistemológica, gnosiológica, ética, política, psicológica, sociológica e pedagógica que definem a perspectiva própria desse autor frente a sua forma de ser e de estar no/com o mundo. Sobre a força da identidade de seu trabalho na área da Educação, temos as palavras de Clodovis Boff, apresentando mais um livro de Paulo Freire, as quais reproduzimos abaixo:

Paulo Freire *representa* socialmente, no sentido preciso e mais forte do termo, esse novo modo de aproximação do povo oprimido, de sorte que dizer “Educação Paulo Freire” é já definir uma postura específica de acercamento da realidade popular – postura feita de humildade, de escuta, respeito e confiança, e ao mesmo tempo de crítica, interrogação, diálogo, solidariedade e envolvimento transformador. Numa palavra, trata-se da educação como “ato amoroso”, enfatizando-se igualmente os dois termos: “ato” como ação, prática, libertação, e “amoroso” como bem-querer, confiança e reciprocidade. (FREIRE e NOGUEIRA, 2002, p. 3 e 4)

Em atenção crítica à natureza de nossa investigação, retrataremos a supramencionada “Educação Paulo Freire” como Educação Libertadora, que freqüentemente é também chamada de Educação Dialógica, Pedagogia da Libertação ou Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1983; GÓIS, 1994, 2005, 2008).

A Educação Libertadora surge, aos olhos de seu criador, como uma resposta aos grandes desafios histórico-culturais que marcavam a sociedade brasileira, extensiva à realidade latino-americana. Consiste no esforço de um homem, de um intelectual, de um trabalhador e de um cidadão em se constituir como sujeito de sua realidade, e que, para tanto, colocara seu potencial de trabalho e de criação a serviço da superação de tais desafios que, se superados, conduziriam a sociedade brasileira a outro modelo de desenvolvimento, qual seja, um desenvolvimento humanizador, transcendente do

econômico. Podemos assim refletir o trabalho de Paulo Freire na construção de sua Educação, que a tinha, portanto, como uma resposta político-pedagógica histórica ao seu tempo.

Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descursasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro. (FREIRE, 1969, p. 85)

Podemos afirmar que tais desafios, sobre os quais Paulo Freire debruçava seu amplo e aprofundado exercício de leitura crítica e propositiva, se referiam basicamente: a) ao momento histórico de transição em que a sociedade brasileira se encontrava, marcado por intensa e conflitiva coexistência de contradições; b) à inexperiência democrática que marcava a sociedade brasileira; c) à participação ativa do povo nesse processo, efetivando com sua luta crítica, coletiva e solidária a possibilidade de garantir uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse momento de transição, disputavam espaços de concretização “temas” novos e velhos, que implicariam na assunção de novos rumos para o país, ou na consolidação ainda mais severa do *status quo*. Os primeiros, prenes de renovados significados sociais (valores, visões de mundo, compromisso libertador), plenos de potencial transformador e reorganizador dos padrões hegemônicos da sociabilidade opressora e desumanizante. Os segundos, arraigados na tradição político-econômico-ideológica conservadora, anti-democrática, marginalizadora das massas populares, buscando continuar a se manter, a se conservar nos nichos centralizados de poder.

Para Paulo Freire (1969), a captação e a compreensão crítica pelos indivíduos de tais temas que traduziam os desafios históricos da época implicariam também no seu posicionamento diante das “tarefas” aos temas associadas, que concretamente representavam projetos sociais distintos, o que exigia dos sujeitos, como desdobramento, um engajamento e a ação coletiva.

Daí decorre a finalidade, quiçá a maior, da Educação Libertadora, quando de seu surgimento: preparar as massas populares para construírem e ocuparem seu lugar ativo na transição de um modelo societal anti-democrático e eminentemente desumanizador para um modelo de sociedade preponderantemente democrático marcado pela humanização. Para nós fica claro que esse “preparar” associa-se diretamente a um que-fazer pedagógico, e como se refere à participação popular no compartilhamento de poder e na definição dos rumos de uma coletividade, também é essencialmente político.

Movido por essa missão, Paulo Freire aposta na constituição de um complexo, sofisticado e simples⁵ modelo que integrasse essas duas dimensões: a) *pedagógica*, referente à formação humana, desenvolvimento humano e cultural sobre uma base ético-social emancipatória, amorosa, solidária e cooperativa, contando concreta e especificamente com o letramento, incrementando a capacidade de leitura e escrita dos indivíduos; e b) *política*, referente ao desenvolvimento da consciência social, do senso ético-político libertador pautado na coletividade, mediante o estímulo à capacidade de leitura e análise crítica da realidade social vivida, integrada à ação coletiva revolucionária, posto que se efetivaria em práxis coletiva transformadora.

2.3.2. Tornar-se sujeito histórico: a travessia da consciência em trânsito

Enquanto que no plano coletivo a Educação Libertadora coloca a constituição crítica da *massa popular* em *povo*, no plano individual percebemos que tal constituição crítica se daria do *indivíduo* para o *sujeito histórico*. A nosso ver, identificamos essa transição como de fundamental relevância para a compreensão não só da proposta freiriana de uma forma mais ampla, mas também para a visualização do processo de transformação que se daria em termos subjetivos e políticos, decorrentes da vivência da

⁵ Tal simplicidade percebemos como característica marcante da obra de Paulo Freire, referindo-se ao distanciamento do hermetismo academicista comumente encontrado em textos de pensadores, pesquisadores e expoentes de sistemas e abordagens no corpo de suas obras. Neste sentido, seria uma obra acessível, íntima da realidade concreta do povo brasileiro e nordestino, dialogada, atenta, portanto, ao exercício de comunicação com seus interlocutores, demais sujeitos, junto a quem Paulo Freire produz ao mesmo tempo em que dialoga, e dialoga para produzir criticamente e sistematizar seu conhecimento. Justamente por tal simplicidade, não raro é falaciosa e ideologicamente taxado de “simples demais” e “não-acadêmico”, contra-vestida que o autor sofre por parte de “intelectuais” organicizados no seio árido de determinados setores e instituições acadêmicas, em resposta à radical opção do autor por trazer para o debate tradicionalmente acadêmico realidades e sujeitos, até então resumidos ao papel de cenários e objetos de pesquisa, transfigurando tal debate em amoroso, contundente e efetivo diálogo.

Educação Libertadora. Além disso, favorece o aprofundamento do entendimento sobre aspectos-chave de sua proposta, como abordaremos oportunamente neste trabalho.

O processo de se tornar progressivamente sujeito de sua realidade implica em um movimento diferenciado do indivíduo no mundo em que vive, cujos acontecimentos e relações tende a captar. Podemos afirmar, com base em Paulo Freire (1969), que tal movimento de constituição ocorreria basicamente entre três momentos, intrinsecamente interligados: um primeiro de adesão (imersão, naturalização, absolutização) à realidade vivida; seguido de um progressivo afastamento (abstração, emersão, “descolamento”); e um terceiro de re-aproximação (inserção, integração, vinculação) da realidade imediatamente vivida pelo indivíduo, em seu cotidiano.

No primeiro momento, o indivíduo estaria demasiado imerso e aderido à realidade em que vive, o que o impediria de captar, perceber e compreender inúmeros elementos e nexos entre fatos e acontecimentos presentes em seu cotidiano, dificultando, por exemplo, estabelecer relações lógico-causais para a interpretação e explicação de fenômenos que vivencia diuturnamente, como a contradição entre a miséria e a riqueza, que observa e, ou, experimenta dia após dia. A realidade aqui facilmente tenderia a tomar contornos cristalizados que não refletiriam sua historicidade, o que poderia conduzir a uma visão de mundo marcada pelo fatalismo, fenômeno que naturaliza os elementos histórico-culturais da realidade humana. Seria mais próximo ao que Paulo Freire trata como um estado de “contato” com a realidade, nível de interação com o mundo no qual se encontram os animais não-humanos (FREIRE, 1969).

Ao se movimentar na direção do segundo momento, o indivíduo caminharia rumo a um afastamento de seu mundo vivido, superando sua aderência ao cotidiano, conseguindo voltar-se para perceber “de fora” seu próprio cotidiano, o que lhe permite uma reflexão sobre seus acontecimentos e sobre a relação que tais acontecimentos guardam entre si e com o contexto em que ocorrem, bem como com fatos vividos por outras pessoas, em outros contextos, em outras épocas.

Este indivíduo estaria, através do estímulo de sua capacidade de abstração e reflexão crítica, captando os acontecimentos não apenas como fatos estáticos, como fotos estanques e definitivas, apenas constatando-os ou contemplando-os, mas apreendendo-os em seu fluxo, sem ignorar ou desprezar a dinâmica e as relações (multi)causais que lhe são próprias, bem como a relação que têm com os contextos sócio-político-culturais em que se constituem. Aqui estaria presente um exercício de leitura e apreensão ativa da realidade vivida, a partir do que se dá, para Freire, a captação de temas e a realização das tarefas históricas que tais temas implicam (FREIRE, 1969).

Ao se intensificar esse movimento de captação crítica da realidade, temos um terceiro momento, referente à inserção crítica do sujeito com sua realidade, que ocasiona uma integração transformadora desse sujeito no mundo em que (con)vive, trabalha, sonha, luta, se desespera, sofre e (se) constrói. Paulo Freire (idem) diferenciará tal movimento de integração dos processos de *adaptação*, *acomodação* e *ajustamento*, uma vez que essas duas últimas seriam formas passivas, alienadas e alienantes de estar no mundo, alicerçando-se no fatalismo e na a-historicidade, figurando como terreno fértil para as desumanizantes relações de opressão. Nem a adaptação, nem a acomodação, tampouco o ajustamento, poderiam estimular o potencial ativo, crítico e criativo, eminentemente transformador do indivíduo, na direção da construção de contextos mais favoráveis à vida, contrários à manutenção e desenvolvimento das práticas históricas de submissão, opressão e negação de povos, setores e grupos sociais, subtraindo-lhes o direito ao desenvolvimento de suas capacidades e à expressão de seus potenciais de vida (FREIRE, 1969, 1982, 1983).

Esse processo de constituição do indivíduo educando em sujeito histórico de sua realidade vivida, marcada por sua permanente integração transformadora com o mundo, pressupõe um movimento de transição também de sua consciência, de modos de operar mais intransigentes para modos mais transigentes. Ou seja, uma consciência⁶, que é

⁶ A noção de consciência em Paulo Freire encontra-se dimensionada em termos sócio-psicológicos, epistemologicamente se alinhando com significativa consistência às elaborações da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Comunitária, conforme sugerimos em um outro trabalho, de caráter conceitual (PORTO DE OLIVEIRA, 2003). Podemos compreender a consciência na obra do educador pernambucano basicamente sobre duas bases: no plano mais eminentemente subjetivo individual, a consciência é essencialmente definida pela intencionalidade, por seu movimento em direção aos objetos da realidade, ao mundo, doando-lhes sentido, significando-os ativamente; já no plano eminentemente inter-subjetivo coletivo, a consciência traduz-se como consciência social, como tomada de consciência, por exemplo, acerca

pessoal e também social, cujo movimento de abertura para captação e apreensão crítica da realidade seria estimulado pedagogicamente, o que quer dizer, por outras palavras, fomentar a capacidade de: trânsito da consciência pelo mundo; de trânsito entre os objetos desse mundo vivido (acontecimentos, fatos, relações, nexos) e a consciência que se lhes direciona.

Ao otimizar esse fluxo crítico e criador consciência/mundo, a Educação Libertadora potencializaria a transitividade da consciência, isto é, sua característica imanente de estar em contínua *relação* com o mundo (FREIRE, 1969) e *correlação* com seus objetos (DARTIGUES, 1992), prescindindo, portanto, da realidade concretamente vivida para inclusive se constituir como consciência, posto que não teria sentido em si mesma, não se encerrando em si, como se daria no caso da intransitividade.

Assim, percebemos uma rica e extremamente profícua contribuição que Paulo Freire (1969) nos traz com os termos “trânsito”, “transição” e “transitivo”, que articulam justamente a dinâmica de desenvolvimento social e humano, a consciência social e a pessoal, mediante a interação dialética entre as noções que ora destacamos como “transigência” e “transitividade”, interação essa que aponta, em nossa compreensão, para um movimento-síntese de permeabilidade da consciência, desenvolvido mediante o processo de conscientização.

Neste sentido, para Paulo Freire (idem), a dinâmica e as características predominantes na consciência das pessoas está diretamente relacionada com a dinâmica e características histórico-culturais predominantes nos contextos sociais e da época em que vivem. Dessa forma, em um contexto social eminentemente fechado, intransigente, com pouca abertura e trânsito entre velhas e novas temáticas culturais, entre as tendências sociais já instaladas e as emergentes, haveria uma marcante presença de consciências menos afeitas a lidar com tais contrastes e contradições, ou seja, mais intransitivas, menos

de conflitos e disputas entre as classes, grupos e segmentos sócio-político-econômicos, que marcam e condicionam os diversos contextos sociais e épocas históricas. No primeiro caso, destacamos a nítida influência da fenomenologia (FREIRE, 1969, 1983; DARTIGUES, 1996), e, no segundo, percebemos a filiação marxiana do autor. Cabe lembrar que ambas perspectivas também se encontram vividamente presentes nas bases conceituais, éticas e nos instrumentais de atuação da Psicologia Comunitária aqui tratada.

transitivas. O mesmo valeria para a situação inversa, em que modelos sociais mais abertos ao trânsito entre as diversas contradições oriundas da dinâmica histórico-cultural teriam destacada incidência de cidadãos com níveis de consciência mais transitiva.

Dessa distinção entre momentos e expressões das formas e características de apreensão e compreensão da realidade e de sua dinâmica, bem como da forma de ser e de estar com/no mundo, sintetizados nos contornos que assume o fluxo entre a consciência e o mundo, Paulo Freire (1969, 1983) sugere uma tipificação acerca de tais formas de expressão e dinâmica da consciência. Seriam em três tipos básicos: a) consciência semitransitiva mágica, b) consciência transitiva ingênua e a c) consciência transitiva crítica.

No que pese o emprego, por esse autor, do termo “nível” para designar cada uma das três formas básicas de expressão da consciência, o que motivou inúmeras críticas, entendemos, em coerência com a perspectiva dialógica e dialética que perpassa sua obra, que não se tratam de etapas ou níveis em que os indivíduos deveriam ascender, como degraus linearmente dispostos. O fato de tais formas de expressão da consciência variarem de acordo com as dimensões da realidade que tematizam, isto é, que tomam como objeto, fazem coexistir, em um mesmo indivíduo, os três momentos da consciência, originando atitudes e posturas mais ou menos transitivas e críticas, mais ou menos abertas e dialógicas. Por exemplo, podemos facilmente verificar em um grupo comunitário um ameno clima de diálogo sobre o tema gerador “política pública”, ao mesmo tempo que perceber posturas anti-dialógicas quando se traz como tema “religião e sexualidade”.

Apresentamos abaixo o Quadro 2, que esquematiza o processo de conscientização / transitivação da consciência (PORTO DE OLIVEIRA, 2003), com base nos níveis (FREIRE, 1983) e tipos (GÓIS, 2005) de consciência, ao mesmo tempo em que sintetiza as características essenciais dessa tipologia da consciência, em torno de suas formas de expressam.

QUADRO 02
Tipos de Consciência e Atitudes

	TIPOS DE CONSCIÊNCIA		
	INTRANSITIVA MÁGICA	TRANSITIVA INGÊNUA	TRANSITIVA CRÍTICA
CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS ATITUDES	Intransigente	Semi-transigente	Transigente
	Fatalista natural	Fatalista histórica	Histórico-cultural
	Diviniza os fatos sociais verificados na realidade	Percebe a ação humana sobre a realidade	Percebe nexos e relações causais
	Absolutiza suas opiniões	Formula hipóteses	Testa as hipóteses
	Intolerante à diferença	Aceita discussões	Nutre-se de diálogo
	Cristaliza imagens	Cristaliza seus conceitos e suposições	Constrói coletivamente seu conhecimento
	Fechada ao diálogo	Permeável ao diálogo	Propiciadora de diálogo
	Submissa	Questionadora, desconfiada	Crítica
	Ímersa na realidade	Percebe-se em emersão	Emersa
	Estática	Eventual, pontual	Processual
	Acomodada à realidade	Adequada à realidade	Integrada à realidade

PROCESSO DE TRANSITIVAÇÃO DA CONSCIÊNCIA – CONSCIENTIZAÇÃO

DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA; TESTE DE REALIDADE;
COMPROMISSO HISTÓRICO; PRÁXIS (AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO); DES-VELAMENTO DO MUNDO;
EMERSÃO, SUBMERSÃO CRÍTICA, INSERÇÃO E INTEGRAÇÃO COM O MUNDO.

Com base em Paulo Freire, definimos a *conscientização* como o aprofundamento da tomada de consciência, que por sua vez pode se expressar justamente no movimento dos três tipos de consciência acima sintetizados. A tomada de consciência é um fenômeno próprio do ser humano, que se opera diante do seu mundo vivido quando de sua ação e de suas interações, refletindo-as no nível subjetivo – intrapsíquico, diríamos com Vigotski (1996) –, de forma mais ou menos transitiva. Sobre a relação entre a tomada de consciência e a conscientização, esclarece o autor:

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.

Este esforço de tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. (FREIRE, 2002, p. 77)

A Educação Libertadora teria papel fundamental na promoção deste salto qualitativo, estimulando a transformação da tomada de consciência em conscientização, que se daria mediante o desenvolvimento da criticidade na leitura e análise da realidade, bem como na inserção crítica dos indivíduos nessa mesma realidade redescoberta, admirada. Cabe lembrar a íntima relação entre a conscientização e a constituição do

indivíduo como sujeito histórico, agente da práxis transformadora, de si mesmo e de sua realidade, segundo vimos mais acima (FREIRE, 2002).

Assim, podemos afirmar que a conscientização envolveria um conjunto de processos sócio-psicológicos, que tenderiam a reorganizar os esquemas subjetivos de captação e compreensão dos temas da realidade, alterando as atitudes individuais, no sentido de favorecer seu movimento de dialogicização, referente à capacidade de diálogo crítico e integração transformadora com a realidade, expressa concretamente mediante o surgimento de atitudes crítico-dialógicas no cotidiano dos indivíduos (FREIRE, 1969, 1983; PORTO DE OLIVEIRA, 2003).

Com Paulo Freire (1969, 1983, 2002), podemos afirmar que o *diálogo* é uma condição *sine qua non* para a intensificação e consolidação do processo de conscientização, dentro de uma perspectiva pedagógica, a partir de uma Educação Libertadora. O diálogo se colocará como uma atitude gnosiológica aos sujeitos cognoscentes, que juntos realizariam sua leitura (análise crítica dos fatos e acontecimentos contextuais), pronunciariam suas palavras (pontos de vista, opiniões, decodificação e recodificação da realidade) e promoveriam seu agir criticamente refletido sobre sua realidade vivida, em um *continuum* de práxis – ação-reflexão-ação. Pelo diálogo, a partir do encontro entre as pessoas, aconteceriam movimentos de entendimento entre as consciências, produzindo leituras compartilhadas e mais complexas, mais diversas, mais amplas sobre a realidade igualmente compartilhada, gerando problematizações, conceitos e ações criativas e críticas, democráticas e participativas.

Podemos afirmar que o exercício do diálogo envolve as dimensões reflexiva e pré-reflexiva, não se restringindo à primeira por visar ao desenvolvimento de tipos de consciência mais transitivos e críticos, através de uma metodologia eminentemente verbal e reflexiva. Paulo Freire (1969) coloca, contudo, como condições ao diálogo o encontro entre as pessoas, a esperança, a confiança e o amor. Por privilegiar a experiência acumulada e vivida pelas pessoas, no âmbito do saber popular, a proposta freiriana também dá atenção à emocionalidade e à vinculação sócio-afetiva entre os participantes, uma vez que a dinâmica afetivo-emocional e seus conteúdos também constituem as

experiências cotidianas e os esquemas de apreensão da realidade, e, por conseguinte, os tipos de consciência predominantes em cada um.

Destacamos aqui essas duas categorias (diálogo e conscientização) da obra de Paulo Freire por considerá-las sobremaneira expressivas de sua proposta político-pedagógica, em seus elementos sócio-ideológicos, teóricos e metodológicos, bem como fundamentais ao desenvolvimento conceitual desta investigação.

Assim, a Educação Libertadora surgiria, em síntese, para fomentar e facilitar o complexo processo de construção do indivíduo em sujeito, da massa em povo, visando com isso favorecer a transição entre sociabilidades mais fechadas (reacionárias, autoritárias, conservadoras, anti-democráticas) para sociabilidades mais abertas (progressistas, participativas, democráticas), na medida em que estimula a conscientização dos educandos, fortalecendo importantes bases para a libertação dos indivíduos, grupos e povos oprimidos, isto é, a superação das mais variadas relações e contextos de opressão e negação da vida humana, destacadamente em seus aspectos sociais, psicológicos, culturais, políticos e econômicos.

2.4. Psicologia Comunitária e Educação Libertadora: vinculação pela práxis de libertação

Buscaremos neste momento desenvolver a noção de práxis libertadora, que tem importância central para a realização e sustentação dessa pesquisa. Para tanto, optamos por lançar mão basicamente das teorias que compõem este marco teórico, quais sejam, a Psicologia Comunitária que floresceu no Ceará e a Educação Libertadora, inicialmente semeada e cultivada por Paulo Freire no Nordeste do Brasil. Ainda que vislumbremos o significativo potencial de contribuição de outras teorias e perspectivas teórico-metodológicas, oriundas das mais diversas áreas das ciências humanas e sociais, diretamente “aplicáveis” ou não, para essa qualificação conceitual – acreditamos que nosso marco teórico reúne os elementos básicos e imprescindíveis, premissas de reconhecido e profícuo arcabouço teórico e metodológico.

Além disso, devemos também ter em conta os constituintes e definitivos aspectos políticos, ideológicos, éticos, culturais e artísticos, fortemente entranhados na Psicologia Comunitária e na Educação Libertadora pela vivacidade dos tons de nossa realidade regional, posto que são teorias nordestinas produzidas por nordestinos, e em grande parte a partir de exigências postas pela realidade nordestina, bem como destinada, muitas vezes (mas muito longe do suficiente), a nosso povo “nordestinado” (NEPOMUCENO, 2003).

Assim, compreendemos que ambas abordagens se orientam basicamente pela construção de condições de efetivação de uma práxis libertadora. Desenvolvem uma *práxis*, pois buscam intensamente articular e integrar o que o professor Cezar Wagner (2005) traz como “teoria-prática-compromisso social”, eixo que tem como correlato, nas palavras de Paulo Freire (1980), a expressão “ação-reflexão-ação”. Tais noções se refeririam ao desencadeamento de um processo articulado e contínuo de leitura crítica de uma dada realidade historicamente contextualizada, e ação transformadora precisamente sobre essa mesma realidade.

Essa noção de práxis parte do pressuposto de que o ser humano age de modo específico sobre a realidade natural, humanizando-a, produzindo a realidade cultural com sua ação, com seu trabalho, com sua atividade (GÓIS, 2005). E neste momento, sua ação também o humaniza, tornando-o sujeito de sua realidade, efetivando seu “poder criador” (FREIRE, 1969, 1982), constituindo-o inclusive psicologicamente, impulsionando seu desenvolvimento como ser humano.

E esta práxis orienta-se por um horizonte ético-político de *libertação*, pois se constitui como uma que-fazer libertador (emancipatório, superador e de ruptura) frente às relações desumanizantes de opressão e negação da vida. Nesta perspectiva, a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora optam por se colocar ao lado das classes, camadas, grupos, setores, segmentos, enfim, populações que vêm sendo historicamente negadas e oprimidas, expropriadas de sua dignidade e valor humano intrínseco, de seu direito à vida plena e generosa em possibilidades de viver.

Assim, por buscarem efetivar uma práxis libertadora, dedicam suas elaborações teóricas e metodológicas, bem como suas atuações e a aplicação de seus conhecimentos, justamente em prol da mudança de um dado modelo de vida social, da transformação profunda das estruturas coletivas histórico-culturais e sócio-ideológicas que engendram os processos subjetivos individuais (GÓIS, 2008).

Para esta investigação, delineamos conceitualmente a práxis libertadora como um que-fazer de sujeitos em movimento de inserção e integração histórica com suas realidades, em meio a um processo de permeabilidade e transitivação da consciência (conscientização), relativo a si mesmo, ao outro e ao mundo vivido. Tal que-fazer se concretiza coletivamente, a partir de uma estreita relação entre o indivíduo e seu contexto coletivo, relação geralmente organizada por meio de grupos, especialmente os de tipo popular e comunitário (GÓIS, 1994).

Como que-fazer contextualizado, coletivo e comunitário, é imprescindível que seja construído através de uma intensa e autêntica interação integradora entre as pessoas, seus mundos subjetivos e suas realidades objetivas, que são registrados, simbolizados e expressos por meio de processos comunicativos, via linguagem, na complexa trama entre os sentidos (aflorados das singularidades individuais) e dos significados (traçados pelas coletividades, no âmbito cultural intersubjetivo). Assim, o exercício do *diálogo* se faz deveras imprescindível, uma vez que tal prática – que a um só tempo também é princípio, atitude e recurso comunicativo-pedagógico – propiciaria o encontro das pessoas integralmente, envolvendo suas idéias e visão de mundo, além de suas experiências vividas concreta e cotidianamente. Facilitaria a expressão e a articulação, no âmbito interpessoal e intersubjetivo, portanto, via de regra, em situação grupal, entre as dimensões perceptual-cognitivo-reflexivas e os processos ético-políticos e afetivo-sociais.

Além de dialógica, a práxis libertadora, posto que visa à emancipação de pessoas e grupos em situação de negação e opressão mais ou menos ostensiva, também se constitui como um processo crítico, fundada com base na *críticidade*. A criticidade conferiria à leitura da realidade cotidianamente vivida um aprofundamento e uma ampliação dos esquemas de apreensão e compreensão dessa mesma realidade, permitindo

que a consciência pessoal e social intensificasse seu processo de abertura transitiva frente aos acontecimentos, fatos, fenômenos diariamente observados e vividos. A criticidade aqui teria a importante função de, por exemplo, conferir historicidade a tais acontecimentos, ideologicamente apregoados como sendo naturais, sobrenaturais e, ou, fatais. Impulsionaria, portanto, o processo de aprofundamento da tomada de consciência, ou a conscientização, bem como seus permanentes desdobramentos.

Um desses desdobramentos da criticidade é a *inserção integradora e crítica* do indivíduo como sujeito em sua realidade contextualizada (FREIRE, 1969). Tal inserção crítica no contexto de vida cotidiana é mais uma marca do desenvolvimento de uma práxis libertadora, conforme a compreendemos aqui. Neste ponto, tanto a leitura crítica da realidade favorece a construção de um compromisso com a transformação da realidade vivida (GÓIS, 2003), como também surge a necessidade da existência de uma vinculação afetivo-social e de uma inserção efetiva na realidade em que se busca construir as condições objetivas de transformação, mediante a práxis. Então, percebemos, na efetivação da práxis libertadora, a extrema necessidade de uma consistente familiaridade e vinculação dos sujeitos dessa práxis com o contexto específico onde se desenvolverá o conjunto de ações e atividades que darão corpo a sua atuação.

Uma outra característica central do conceito de práxis libertadora adotado nesta investigação é a indissociabilidade do exercício da reflexão e da leitura crítica da realidade com a prática da ação transformadora, seja do sujeito diante de suas próprias atitudes e valores, seja do sujeito diante de seu contexto e realidade social. Em uma palavra, a promoção da *integração reflexão-ação* é a dimensão basilar que caracterizaria a atuação de um agente externo como uma práxis, permitindo que se vá para além, por exemplo, do ativismo ou da tecnocracia alienantes e alienadores. Aqui, ganha destaque o envolvimento expressivo do sujeito da práxis com a realidade em que atua, evidenciando-se o conjunto de princípios e valores que conformam sua sustentação sócio-ideológica, que devem levá-lo a um tipo diferenciado de relação com a realidade comunitária, pautado na constituição de uma vinculação ético-política.

Em torno dessas características-síntese da práxis libertadora, cuja conceituação acima ensaiamos, definimos como nossas categorias de análise: *dialogicidade*; *criticidade*; *inserção comunitária*; *integração reflexão-ação*. A partir de tais categorias investigamos o desenvolvimento da atuação de professores de Educação Física na Política Pública de Esporte e Lazer, junto a comunidades de Fortaleza. E será justamente sobre o percurso metodológico, traçado na realização dessa investigação, que tratará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CAMINHADA METODOLÓGICA

Neste capítulo, retrataremos as perspectivas e caminhos que trilhamos para a realização desta investigação, do ponto de vista de sua metodologia. Abordaremos inicialmente aspectos relativos à fundamentação de nossa opção por uma determinada forma de se proceder à pesquisa científica, situando-nos no infindável debate de teor gnosiológico e epistemológico, que toma como objetos o processo de construção do conhecimento, bem como sua validação, legitimação, consistência e efetividade frente à concretude na qual e diante da qual se produz o conhecimento humano.

Para tanto, lançaremos mão de elaborações conceituais oriundas da trama de teorias e perspectivas que constituem o pensamento complexo (MORIN, 2002), que apontará para uma forma alternativa de relação entre a percepção e o agir humano, a ciência e a realidade vivida. Cabe ressaltar que o paradigma da complexidade permeia de forma marcante a Psicologia Comunitária que se desenvolveu no Ceará, reconhecidamente a partir de meados da década de noventa e início de nossa década atual, com destaque para os trabalhos e pesquisas do Professor Cezar Wagner, que também neste aspecto nos brindou com seu inovador e criativo espírito de fazer ciência.

Neste sentido, as contribuições do pensamento complexo vêm inspirando sistematicamente a Psicologia Comunitária aqui tratada, por exemplo, em seu exercício interno de constituição epistemológica, em que essa disciplina da Psicologia se revisita crítica e criativamente, buscando intensificar sua consistência como saber e como fazer. Nesse caso, percebemos um esforço acadêmico-científico⁷ de favorecer uma integração entre: suas bases teórico-conceituais (teorias, abordagens, escolas, disciplinas teóricas); seus fundamentos ético-sociais e político-ideológicos (valores, princípios, visão de mundo, concepção de ser humano, projeto de sociedade); seu corpo conceitual próprio (categorias,

⁷ Sobre o desenvolvimento epistemológico da Psicologia Comunitária, ressaltamos aqui a grande contribuição dos trabalhos e estudos empreendidos no Curso de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), por estudantes e professores da área, bem como por profissionais daí oriundos. Neste sentido, destacamos o papel do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) a esse Departamento vinculado, cuja história oferece testemunho de suas contribuições para a construção desse saber.

conceitos, definições); seu corpo metodológico (métodos, estratégias e instrumentos de atuação) e sua atuação propriamente dita.

Discorreremos também sobre nossa opção pela perspectiva qualitativa da pesquisa científica, explorando sinteticamente suas características essenciais e sua relevância para este trabalho. A pesquisa qualitativa se nos apresentou, neste estudo, mais como uma forma de caminhar do que propriamente como um rumo a seguir. Tal abordagem de compreensão e atuação para a construção do conhecimento nos ofereceu meios adequados para realizarmos uma leitura crítica, sistemática, fundamentada e criativa da realidade investigada, permitindo mesmo o delineamento, a visualização e o conseqüente manuseio do corpo de conteúdos, significados e sentidos produzidos em nossa interação com os fenômenos estudados.

Para nós, a pesquisa qualitativa trata-se, portanto, de uma forma de caminhar e de perceber a caminhada que é um processo de investigação da realidade, comprometido com a construção de conhecimentos válidos para sua transformação libertadora. Ao nos conduzirmos em coerência com suas diretrizes, encontramos recursos e ferramentas metodológicas igualmente adequadas para a organização, sistematização, análise e discussão dos conteúdos e informações construídas. Estamos aqui nos referindo à análise temática dos conteúdos discursivos (RICHARDSON, 1985; BAUER; GASKELL, 2000), tomada eminentemente segundo a compreensão da pesquisa qualitativa.

Ademais, faremos também uma descrição do processo de pesquisa propriamente dito, enfocando as particularidades metodológicas e operacionais que nos levaram aos conteúdos e informações construídos e analisados nesta investigação. Aqui, traremos mais elementos que caracterizam a realidade pesquisada, com foco na descrição do programa “Esporte na Comunidade”, serviço da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza que oferece acesso ao esporte e lazer junto a determinadas comunidades do município de Fortaleza.

3.1. Aspectos conceituais

Inicialmente, convém explicitarmos a concepção de método que adotamos nesta investigação, que surge como cenário de fundo para nossas incursões metodológicas pela realidade investigada. Aqui, a noção de método toma como base as elaborações oriundas do paradigma da complexidade, ou do pensamento complexo. Todavia, antes de abordarmos diretamente a compreensão do método que tomamos do pensamento complexo, retrataremos sumariamente alguns elementos que consideramos essenciais para o entendimento do pensamento complexo.

O pensamento complexo decorre de uma visão de complexidade acerca da realidade, que é concebida como uma rede viva e interativa de sistemas complexos, de diversas naturezas, envolvendo, por exemplo, desde os sistemas humanos, como as sociedades, as organizações, as instituições (família, Estado, igreja e outras), até os ecossistemas geo-ambientais. A constituição e a dinâmica entre tais sistemas, que reflete o próprio movimento da realidade, são marcadas por algumas características fundamentais, como a incerteza, a intensa interação, a multicausalidade dos fenômenos, a sensibilidade, a sutileza, a impossibilidade de controle e determinação de todas as variáveis e fatores envolvidos na constituição e acontecimento de um dado fenômeno, a permeabilidade entre os limites dos vários sistemas em interação, a auto-criação e auto-organização, dentre outros.

Trazemos a seguir a percepção do pensador Edgar Morin (2001) sobre essas características marcadamente interativas e integrativas do pensamento complexo frente à realidade, em que destaca a relevância sócio-política desse paradigma para a compreensão e ação humana no mundo.

O problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital no nosso século: damo-nos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações [sic] mutilantes. (p. 14)

Essa assertiva de Morin (2001) nos fundamenta não só a constituirmos o marco teórico de nossa investigação de modo integrativo entre duas disciplinas de duas áreas distintas, qual sejam, a Psicologia e a Pedagogia, bem como a explorarmos seus

desdobramentos em termos metodológicos. Tal integração entre a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora, fruto de arranjos epistemológicos desenvolvidos ao longo de quase três décadas, encontra no paradigma da complexidade suporte epistemológico para validar seus processos, achados e trabalhos, que nos inspiraram e conferiram consistência para procedermos a esta pesquisa.

A explicitação de algumas dessas características tem a finalidade de ilustrar a especificidade do pensamento complexo diante do pensamento linear, que por sua vez se consolidou sobremaneira a partir do século XVII, com os filósofos René Descartes e Francis Bacon. Como influência basilar para a noção de método e sua repercussão para a construção do conhecimento, tem-se a premissa de que qualquer estudo ou pesquisa procedidos pelo espírito humano deveria partir de certezas, que se lhe apresentariam de forma “clara e evidente” (DESCARTES, 1991). Sobre esta perspectiva, destacam Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 17):

O método é um programa aplicado a uma natureza e a uma sociedade consideradas como algo trivial e determinista. Pressupõe que se pode partir de um conjunto de regras certas e permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente.

Os referidos autores colocam severas críticas a essa concepção mecanicista e linear sobre a realidade natural e humana, apontando para o esgotamento desse paradigma dito linear, que vê cada vez mais restrita sua capacidade de interação, de compreensão e de intervenção junto aos fenômenos e acontecimentos complexos que se evidenciam de modos mais amplificado nos dias atuais, com o advento, por exemplo, da globalização político-econômica, do imperialismo cultural, da sociedade de consumo, da expansão dos campos virtuais de interação e da informatização da comunicação.

Como forma de contribuir com a superação desse modelo, o pensamento complexo propõe uma noção de método diferenciada, posto que figura como um caminho e estratégia gnosiológica básica para a relação dos seres humanos entre si e os fenômenos que pretendem estudar. Tal noção reflete e se insere e, com um forte tom de crítica propositiva, no debate sobre a questão da cientificidade dos conhecimentos produzidos, abaixo retratada nas palavras de Edgar Morin (2001):

A cientificidade é a parte emersa de um icebergue profundo de não-cientificidade. A descoberta de que a ciência não é totalmente científica é, a meu ver, uma grande descoberta científica. Infelizmente, a maior parte dos cientistas ainda não a fizeram...

É todo o espírito humano que se encontra mobilizado. Por isso, todos os elementos constitutivos do conhecimento científico – uns que tem suas raízes na cultura, na sociedade, outros no modo de organização das idéias, da teoria – obrigam-nos a uma interrogação que excede o quadro da epistemologia clássica. Colocam-se-nos necessariamente todos os problemas do conhecimento e somos levados a encarar o problema da relação do espírito humano, da teoria, relativamente ao real. (p. 18)

Dessa forma, o método, que trazemos para o campo da pesquisa científica, deve ser capaz de considerar a amplitude e a integralidade das questões acima trazidas, sem reduzir, fragmentar ou despedaçar mecânica, lógica e linearmente a realidade investigada, posto que tal realidade também é interativa, viva, integrada e vivida pelos próprios investigadores. Evocamos o poder de síntese e a propriedade de Morin para melhor delinear tal noção de método no pensamento complexo.

Em seu diálogo, o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação da realidade. Neste sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 31)

Nesse sentido, apostamos nesta investigação na capacidade de um “método/caminho/ensaio/estratégia” (idem, p. 33) de identificar, captar, apreender, construir e sistematizar as nuances das complexas tramas próprias ao recorte de realidade que constituem o contexto deste estudo, a fim de propiciar a leitura e a elaboração de uma compreensão interpretativa coerente, pertinente e válida sobre os fenômenos estudados, relativos a processos sócio-psicológicos, em âmbito comunitário, que perpassam a atuação de profissionais trabalhadores de uma política pública governamental, concretizada por programas comunitários disponibilizados à população em espaços públicos comunitários.

Trata-se, portanto, de um método que é vivo, que aprende, que se modifica e se gera na medida em que se dá, que precede e ao mesmo tempo gera a experiência investigada; que é muito mais uma trilha do que um trilho; onde a verdade é situada em sua crise, mas também é buscada; que avança na dialógica entre se constituir como um(a) programa(ação) que prevê claramente passos e ações ou uma estratégia que lida de forma

crítica e criativa com os imprevistos; que devolve ao sujeito cognoscente, especialmente ao investigador, um papel crítico, ativo e criativo na construção do conhecimento, visto que deverá gerar estratégias para criar e sistematizar um conhecimento legítimo e significativo sobre a realidade vivida, em meio ao caos e à incerteza que marcam sua complexidade.

O pensamento complexo e a noção de método daí decorrente contribuem, assim, com o desenvolvimento deste estudo, especialmente pelas complexas peculiaridades que marcam a realidade e os fenômenos investigados, bem como pela relação que temos com essa mesma realidade. Convém destacarmos aqui a inserção que temos na Política Pública Municipal de Esporte e Lazer, em que compusemos o corpo funcional de integrantes da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza, órgão responsável pela gestão da referida política pública.

Apresenta-se como um desafio significativo integrar criticamente os papéis de pesquisador e integrante do contexto pesquisado, especialmente quando de pronto já se assume o viés crítico-propositivo e superador no ato de investigar aspectos da própria realidade de trabalho. O desafio se torna ainda mais intenso quando a realidade de trabalho, cotidianamente testemunhada, toma como missão a transformação social emancipatória junto aos grupos, classes e setores mais massacrados pela histórica e rotineira marginalização sócio-cultural, política e econômica.

Contudo, por mais que estejamos inseridos no próprio contexto que investigamos, não situamos tal processo de investigação como facilmente delimitado dentro de uma pesquisa-ação, pesquisa-participante ou pesquisa-ação-participante. Assim, a necessidade da realização da pesquisa; o delineamento de seu problema e de seus objetivos; a definição das estratégias e ferramentas metodológicas para construção do seu *corpus*, bem como sua análise; enfim, toda estrutura e estratégias da investigação não contaram com a participação dos sujeitos diretamente envolvidos. O planejamento e a realização da pesquisa não contaram com a participação ativa dos demais interessados, que apenas atuaram nas entrevistas para o levantamento dos conteúdos a serem analisados.

Por outro lado, identificamos a influência das abordagens de pesquisa-ação e pesquisa-ação-participante em nosso que-fazer investigativo. Apontamos como pontos que refletem essa identificação: a) o compromisso ético-social e político-ideológico que assumimos com a realidade investigada, colocando a prática da pesquisa como uma atuação acadêmico-científico-profissional criticamente engajada no contexto vivido e pesquisado; b) a perspectiva participativa, crítica e dialógica que perpassa o processo de construção do conhecimento pela investigação, seja na articulação das leituras que integram nosso marco teórico, seja na escolha dos métodos que operacionalizam nossa pesquisa, ou mesmo na forma como são analisados e interpretados os conteúdos engendrados nesse percurso investigativo.

Tais elementos levam a crer que procedemos, neste trabalho, a uma investigação crítico-dialógica, apoiada e inspirada fortemente em marcos ético-metodológicos criativos, críticos, ativos e participativos de uma perspectiva de pesquisa libertadora em ciências humanas e sociais. Assim, tentamos evidenciar a complexidade desta ação investigativa, diante do que se faz necessário o recurso ao pensamento complexo, aliado aos acúmulos de determinados métodos e metodologias críticas, participativas e populares, enraizadas e produzidas especificamente na América Latina, com vistas à libertação de nosso povo oprimido (cf. BRANDÃO, 1985; BORDA, 1992).

De forma mais precisa, para a operacionalização da investigação ora proposta, optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa para tratar os fenômenos abordados. Acreditamos que a opção por tal metodologia de pesquisa seja mais adequada à natureza desta investigação, cujo foco reside na compreensão e não na quantificação dos fenômenos tratados (RICHARDSON, 1985), malgrado a pesquisa qualitativa também lançar mão da quantificação para a compreensão de tais fenômenos.

A pesquisa qualitativa permite uma verticalização, um aprofundamento da análise e da leitura das informações construídas a partir do prisma conceitual apontado pelo referencial teórico previamente adotado, permitindo a utilização de amostras pequenas. Tal particularidade, por um lado, amplia a validade interna da pesquisa, conferindo-lhe significativa consistência, e por outro, restringe sua validade externa, o que

limita a possibilidade de estabelecer nexos mais amplos, generalizando conclusões elaboradas com a discussão dos resultados.

Vale ressaltar a importância de delimitarmos critérios de confiabilidade para a validação interna e externa, a fim de que em outras investigações se possam verificar nexos, relações e constatações similares, considerando a utilização de instrumentais semelhantes para a construção e interpretação do *corpus* da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2000).

3.2. O cenário da investigação

Esta pesquisa toma como cenário, ou como “campo de ação” (BAUER; GASKELL, 2000, p. 17) mais restrito a Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL), e, de modo mais específico, seus serviços destinados à população por seus programas, projetos e ações. Em meio a esta ampla gama de serviços, restringimos o foco dessa investigação aos programas de Esporte e Lazer da referida Secretaria, uma vez que verificamos que a formatação e o funcionamento dos programas, comparativamente às demais ações realizadas pela SECEL, lhes conferem características que mais os aproximam dos serviços públicos, quais sejam:

- a) continuidade na disponibilidade das ações;
- b) sistemática predefinida de planejamento, execução e avaliação;
- c) recursos orçamentários regularmente previstos;
- d) equipe e logística de trabalho própria;
- e) raio de ação e abrangência ampliada sobre a população.

Dentre tais programas de Esporte e Lazer (“Esporte na Comunidade”, “Academia na Comunidade”, “Espaço Oriental” e “Jogada de Mestre”), apontamos um deles para realizarmos a pesquisa, tomando como critérios básicos para tanto: o maior tempo de existência, associado à continuidade na oferta dos serviços. Com base neste critério, identificamos o programa “Esporte na Comunidade”, o primeiro a ser criado e a entrar em funcionamento na SECEL, desde o ano de 2005.

3.2.1. Sobre o programa “Esporte na Comunidade”

Segundo consta na Agenda de Trabalho e Compromisso da Coordenação de Políticas Públicas, Programas e Projetos (FORTALEZA, 2007b, p. 01), os programas têm como objetivo comum:

Contribuir com a formação de uma sociedade crítica, constituída de sujeitos atores da história, fundamentada na participação popular e na consciência de classes por meio dos elementos da cultura corporal libertadora nos programas de Políticas Públicas de Esporte e Lazer na cidade de Fortaleza.

Nesse sentido, o programa “Esporte na Comunidade” tem como objetivos, geral e específico:

- Objetivo geral: Estimular a participação popular, a autogestão e a autonomia das comunidades, através de atividades esportivas e das várias manifestações da cultura corporal, oferecendo elementos para a compreensão e reflexão da realidade de classes.
- Objetivos específicos:
 1. Problematizar os valores do esporte de competição;
 2. Construir outras possibilidades de abordar o esporte pautado na participação, criatividade, autonomia, cooperação;
 3. Resignificar o entendimento do esporte nas comunidades;
 4. Construir e potencializar ferramentas de participação popular nas comunidades;
 5. Criar estratégias para a inserção comunitária do programa.

Em termos organizacionais, o programa “Esporte na Comunidade” localiza-se na Supervisão de Esporte Comunitário, que por sua vez, juntamente com outras supervisões, integra a Coordenação de Políticas Públicas, Formação e Capacitação. Tal Coordenação, juntamente com outras coordenações e assessorias técnicas, compõem o chamado Núcleo de Gestão da SECEL.

O “Esporte na Comunidade” tem uma supervisão específica, (subordinada à Supervisão de Esporte Comunitário), e uma equipe de assistentes técnicos. Ao todo, sua equipe de supervisão totaliza quatro funcionários, sendo um (01) supervisor e quatro (04) assistentes técnicos, todos da área de Educação Física. O corpo de professores de

Educação Física que atuam diretamente com as comunidades, desenvolvendo as ações de esporte e lazer, perfaz o total de 39 professores.

O programa desenvolve suas ações diretamente nas comunidades de Fortaleza, em espaços públicos, de livre acesso dos moradores, como complexos esportivos, quadras, terrenos e campos abertos, praças e áreas afins. Esta é uma diretriz político-metodológica que visa à requalificação do uso dos espaços públicos da cidade por parte da população, fomentando sua apropriação por parte dos cidadãos e cidadãs. Neste sentido, o programa “Esporte na Comunidade” acontece atualmente em quarenta e duas (42) comunidades diferentes do município, distribuídas em dez (10) zonas de intervenção, que por sua vez consistem em áreas compostas por um conjunto de bairros e comunidades, que tem por objetivo territorializar a atuação da SECEL.

Em cada uma das comunidades, as ações do programa “Esporte na Comunidade” ocorrem concentradas no chamado “núcleo”, que se refere ao espaço físico-social no qual o professor de Educação Física se encontra com os participantes moradores da comunidade para o desenvolvimento das atividades de esporte e lazer. O conjunto dessas atividades regulares no núcleo é chamado de “aula”. Via de regra, os moradores que participam dos programas de esporte e lazer são chamados de “alunos do programa”. No caso do “Esporte na Comunidade”, a faixa etária desses participantes vai dos sete (07) aos dezoito (18) anos de idade.

Cabe ressaltar que a implantação de núcleos dos programas de esporte e lazer nas comunidades normalmente observa critérios básicos, tais como: a) comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que sinalizaria seu elevado quadro de vulnerabilidade sócio-econômica; b) comunidades apontadas por deliberação do Orçamento Participativo; c) existência de local minimamente apropriado para a realização das atividades de esporte e lazer. O processo de implantação dos núcleos busca envolver a comunidade, mediante reuniões comunitárias, nas quais se apresentam as características do programa (origem, objetivos, funcionamento), sua equipe de supervisão e o professor que atuará na área. De tais reuniões comumente participam pessoas e grupos de referência na comunidade, que possam apoiar na implantação e sustentação do núcleo.

O professor do programa “Esporte na Comunidade”, que é o profissional diretamente responsável pelo andamento do núcleo comunitário de Esporte e Lazer, deve cumprir uma carga-horária de vinte e quatro (24) horas semanais, das quais vinte seriam destinadas ao desenvolvimento das ações, e quatro (4) ao planejamento de suas atividades. Além das atividades na comunidade, os professores dos programas devem participar de atividades de acompanhamento pedagógico, promovidas pela supervisão do programa, como: reuniões gerais mensais; encontros mensais ampliados de Formação Participativa Unificada (FPU); encontros trimestrais de Planejamento Participativo; e seminários anuais de Avaliação Participativa.

Além dessas atividades extra-núcleo, com foco no desenvolvimento profissional, acompanhamento pedagógico, planejamento e avaliação, os professores são comumente convocados a dar apoio à realização de eventos e ações extras de esporte e lazer, como: “Criança Feliz” (dia das crianças); “Fortaleza em Férias” (que ocorre ao longo de todo o mês de férias, em janeiro e julho); “Domingo da Mulher” (em março, comemorando o Dia Internacional da Mulher). Atuam eventualmente em outras ações que envolvem toda a cidade e o conjunto das demais Secretarias Municipais, como o “Aniversário da Cidade de Fortaleza”, sempre desenvolvendo atividades relacionadas à prática do esporte e do lazer.

De acordo com a orientação político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”, seguindo as diretrizes metodológicas daí decorrentes, as atividades de esporte e lazer realizadas nos núcleos comunitários possuem uma estrutura pedagógica básica, que resumimos no Quadro 03, a seguir.

QUADRO 03**Momentos da Aula do programa “Esporte na Comunidade”**

	Momento	Recursos pedagógicos
I	Acolhida; Apresentação do assunto (tema da aula); Contextualização.	Roda de conversa; Problematização.
II	Aquecimento; Integração.	Jogos cooperativos; Brincadeiras; Dinâmicas de grupo.
III	Atividade propriamente dita.	Prática da modalidade esportiva (futebol, vôlei, basquete, capoeira, atletismo etc.).
IV	Avaliação; Sugestões; Encaminhamentos.	Roda de conversa; Problematização.

Além das atividades acima mencionadas, diretamente relacionadas com a vivência do esporte e do lazer, os professores também são orientados pela proposta político-pedagógica dos programas da SECEL a realizar atividades extra-núcleo, mas na própria comunidade, com o intuito de favorecer processos sócio-comunitários relativos à participação popular e mobilização social, que estariam relacionadas tanto ao desenvolvimento social da própria comunidade, como também à manutenção e sustentabilidade do núcleo de esporte e lazer. São exemplos de tais atividades extra-núcleo:

- a) Visitas institucionais a equipamentos sociais, governamentais ou não;
- b) Visitas a grupos e entidades comunitárias;
- c) Reuniões comunitárias, com participantes, familiares, lideranças, pessoas e grupos de referências na comunidade, geralmente sobre assuntos relacionados à comunidade e, ou, ao funcionamento do núcleo;
- d) Assembléias comunitárias, com alunos e familiares, sobre o funcionamento do núcleo e temas relacionados;
- e) Participação em eventos e atividades da/na comunidade;
- f) Organização de eventos e atividades com a comunidade;
- g) Outras atividades afins.

De modo mais específico, a investigação se dará sobre a atuação do professor de esporte e lazer, graduado em Educação Física, junto à comunidade, no núcleo de esporte e lazer. Como vimos logo acima, esse núcleo se refere ao espaço físico e social, localizado dentro de um contexto comunitário, onde acontecem as ações promovidas pelos professores dos programas. Possuem ainda uma rotina sistemática de funcionamento, com definição de horários, dias, participantes, locais e atividades básicas, via de regra pactuados com a comunidade quando de sua implantação, e reconsiderados quando da mudança de professor.

Por reunir todas essas características é que identificamos o núcleo comunitário de esporte e lazer como *locus* de nossa investigação, pois compreendemos que aí poderia se configurar condições básicas para a eventual promoção de práxis libertadora, em torno da qual gira a presente pesquisa. Por conseguinte, o professor de Educação Física que executa rotineiramente as atividades nesse núcleo seria nosso principal sujeito, com quem procederemos esse estudo.

3.3. Sujeitos participantes da investigação

Os sujeitos participantes desta investigação são, como colocamos acima, professores do programa “Esporte na Comunidade” da SECEL, da área de Educação Física, que estão à frente dos serviços prestados nos núcleos de esporte e lazer já mencionados anteriormente. Além dos professores, também figuram como sujeitos participantes moradores beneficiados pelas atividades de esporte e lazer ofertadas pelo programa “Esporte na Comunidade”, promovidas pelos professores participantes da pesquisa.

A escolha dos professores orientou-se pelos seguintes critérios, que foram integralmente observados e garantidos:

1. Ser graduado em Educação Física;
2. Estar atuando como professor de Educação Física, institucionalmente vinculado ao programa “Esporte na Comunidade” da SECEL / PMF;
3. Estar há pelo menos um (1) ano e seis (6) meses atuando na mesma comunidade, como professor do programa “Esporte na Comunidade”, sem

interrupção das atividades, com a maior permanência possível no mesmo núcleo comunitário de esporte e lazer.

Com base nesses critérios, foram identificados duas (2) professoras e quatro (4) professores, dos quais concordaram e, ou, se disponibilizaram para participar da pesquisa dois (2) professores, com os quais realizamos as entrevistas individuais semi-estruturadas – uma com cada sujeito.

Tal processo de identificação dos professores se deu com a colaboração da professora Cristiane Sousa (Supervisora de Esporte Comunitário), bem como do professor Marcel Cunha (Supervisor de Desenvolvimento de Ciência em Esporte), companheiros de trabalho que prontamente responderam à tal solicitação, contribuindo de forma ética e com destacada idoneidade com essa etapa da investigação.

Já relativamente à identificação das crianças para participação do grupo focal, os critérios foram mais flexíveis, orientando-se pelos seguintes pontos:

1. Ser morador da comunidade onde se encontra o núcleo de esporte e lazer, em que esteja um dos professores participantes da pesquisa;
2. Participar de forma regular, com frequência significativa, das atividades do núcleo de esporte e lazer que abrange sua comunidade, preferencialmente há pelo menos um ano e seis meses;
3. Estar na faixa etária prioritariamente atendida pelo programa “Esporte na Comunidade” (entre 7 e 18 anos).

Foi também realizado um grupo focal com moradoras participantes adultas, mulheres alunas de um dos professores participantes, seguindo basicamente os mesmos critérios, à exceção da faixa etária. Contudo, o material oriundo desse grupo focal não foi considerado para a construção do *corpus* da pesquisa, basicamente pelas seguintes razões: má qualidade do registro em áudio, o que dificultou sobremaneira a compreensão das falas quando da tentativa de transcrição para sistematização do material; ambiente disponibilizado inadequado para realização de entrevista coletiva (parte de uma sala de uma cooperativa aberta ao trânsito de pessoas, sujeito a muitos ruídos externos); dispersão

significativa das participantes, influenciando sobre a expressividade das falas. Questões relativas à intensa dinâmica da comunidade, que à época dessa etapa da pesquisa vivia um momento bem peculiar, em que muitas dessas mulheres tinham envolvimento direto, bem como ao cronograma de execução das etapas da pesquisa inviabilizaram a tentativa de realizar um novo grupo focal com as pessoas participantes desse núcleo.

Para resguardar eticamente a identidade dos participantes, adotamos nesta pesquisa nomes fictícios para todos os participantes, bem como para todas as pessoas mencionadas nas entrevistas pelos entrevistados, que favorecessem sua identificação. Também adotamos nomes fictícios para as comunidades e para todos seus traços identitários, pelos mesmos motivos. Assim, na Carlos temos o professor “Carlos” (em homenagem a Carl Rogers e Karl Marx) como entrevistado, cuja comunidade seria a “Comunidade do Sol”; na Allan, o professor “Allan” (em homenagem a Allan Kardec, o codificador da Doutrina Espírita), que atuaria na Comunidade da “Santa Fé”.

Lembramos que todos os entrevistados concordaram em participar da pesquisa, diante de uma aprofundada explanação sobre seus objetivos e metodologia. No caso das crianças, ficou a cargo do professor de Educação Física responsável pela turma a comunicação com os pais e a obtenção da devida autorização para sua participação, como é praxe no cotidiano do núcleo, para a realização de passeios e visitas com as crianças. Acreditamos que assim todos os cuidados éticos tenham sido observados, assumindo concretamente uma expressão real junto aos participantes, mediante um compromisso ético-social validado ativamente por eles próprios.

3.4. A construção do *corpus* de pesquisa

Em consonância aos objetivos desta investigação, a construção do *corpus* de pesquisa (BAUER; GASKELL, 2000) se deu eminentemente mediante a entrevista individual semi-estruturada e a entrevista coletiva, através do grupo focal. Acreditamos que a utilização desses instrumentos permitiria o acesso mais efetivo a informações relevantes ao problema investigado, oriundos tanto de interações grupais como de interações diádicas.

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca.

Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. (idem, p. 74)

Nessa perspectiva, a opção pela entrevista individual objetivou acompanhar mais de perto o enredamento entre o sentido (significado pessoal) e o significado (sentido coletivo, compartilhado) (GÓIS, 2005), presentes no discurso dos sujeitos, acerca da sua percepção e compreensão sobre sua própria atuação junto às comunidades, com vistas à consecução dos objetivos do programa “Esporte na Comunidade”. Acreditamos propiciar, desse modo, a captação da expressão de nuances do movimento da identidade dos participantes diante de possíveis afetações afetivo-emocionais e crítico-dialógicas ao longo das situações e espaços de atuação comunitária, em meio às quais buscaremos identificar e analisar elementos que sugiram indícios relativos ao desenvolvimento de práxis libertadora.

Neste caso, a entrevista individual possuiu uma semi-estrutura flexível, que orientava a conversação com os participantes, na qual um roteiro de temas geradores e questões relevantes fora elaborado *a priori* e lançado ao longo da interação. Isto propiciava uma abertura para o surgimento de elaborações por parte dos entrevistados que poderiam, a princípio, não ter sido previstas pelo investigador, mas que ganhariam relevância no momento da interpretação do *corpus*, como efetivamente ocorreu com alguns conteúdos.

Já com relação à entrevista coletiva, optamos pelo método do grupo focal, mas em uma perspectiva que consideramos diferenciada. Esta peculiaridade encontramos na concepção de grupo focal que nos é oferecida por Bauer e Gaskell (2000), na qual se destacam os processos sócio-interativos entre os participantes, a dinâmica grupal, a geração dos sentidos e significados pela interação ativa entre os participantes, e destes com o entrevistador, a partir de questões trazidas.

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador [ou facilitador, para nós] da interação social (comunicação) entre os

participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (p. 75)

Tal concepção sobre o grupo focal encontra eco junto a nosso marco teórico, especialmente diante da perspectiva freiriana de construção do conhecimento, emergindo a partir de processos dialógico-comunicativos entre sujeitos cognoscentes diante do mundo representado em objetos cognoscíveis (FREIRE, 2002). Como ferramenta que buscava implementar e operacionalizar processos sócio-psicológicos de aprendizagem, Paulo Freire (1969) nos legou o círculo de cultura, que em muitos aspectos se aproxima da concepção acima trazida de grupo focal. No momento da realização da entrevista, tal aproximação se deu ainda com mais evidência.

O círculo de cultura, como instrumento para a construção de informações em uma situação grupal, reflete um exercício de consistência teórico-metodológica interna a esta investigação. O círculo de cultura, metodologia criada e amplamente desenvolvida inicialmente por Paulo Freire (1969, 1980), propicia não só a construção do *corpus* da pesquisa, mas principalmente a problematização das percepções dos participantes e do contexto sobre o qual as lançam.

Possui um formato metodológico que fomenta a interação social intensa entre os participantes, marcada pela abertura e respeito às diferenças, pelo confronto de idéias, pela síntese de novos esquemas de compreensão, pela cooperação e solidariedade, pela leitura coletiva e crítica da realidade vivida, e pela práxis (que estimula a indissociabilidade entre ação-reflexão-ação). Dispostos em círculo, em uma ambiência de segurança, confiança e respeito ao diverso, os participantes contam com a facilitação de um agente moderador (um facilitador) para dialogarem em torno de temas geradores (contidos em palavras, expressões, imagens, músicas e outros), processo mediante o qual realizam a análise e a leitura de sua realidade compartilhada. O facilitador favorece o encontro entre os entendimentos e a mútua compreensão, bem como a problematização de percepções e pontos de vista, tendo um papel ativo e crítico no grupo. Com isso, se busca sistematizar

os saberes oriundos da experiência vivida de cada participante e do grupo, de modo inclusivo, criativo e sintonizado com seu cotidiano (PORTO DE OLIVEIRA, 2003).

Cabe ressaltar que em ambas as conversações, tanto individuais como a coletiva, foram guiadas por temas delimitados a partir dos objetivos específicos, com base no referencial teórico, sendo inseridos seguindo o fluxo da interação, sem necessidade prévia de seguir uma ordem predeterminada, por valorizar o desenrolar fluido das elaborações, o que é próprio dos processos interativos. Os roteiros que reúnem tais temas, e que orientaram as entrevistas, encontram-se no Apêndice D e E deste trabalho.

Assim, foram realizadas duas entrevistas individuais, com dois professores do programa “Esporte na Comunidade”. As entrevistas tiveram uma duração média de 85 minutos, tendo sido realizadas em locais onde foram resguardadas as condições adequadas para sua realização (segurança, privacidade, significativo isolamento acústico, ausência de interrupções).

Os professores entrevistados atenderam prontamente ao convite para participação da pesquisa, que foi feito pessoalmente, e também via correio eletrônico, cujo conteúdo da mensagem trazia mais informações sobre a pesquisa, como sua natureza, relevância, objeto, objetivos e síntese de suas etapas.

O desenvolvimento das entrevistas aconteceu em clima de confiança e significativa abertura por parte dos entrevistados, o que foi estimulado e cuidado ao longo de seu processo de condução. Apenas os primeiros instantes, especialmente da primeira entrevista, foram marcados por alguns laivos de ansiedade. O pesquisador, atravessado pelo entusiasmo em estar efetivamente adentrando com mais profundidade o campo, vivificado e corporificado na pessoa do professor de Educação Física; este sujeito, por sua vez, relativamente tenso por estar, muito provavelmente pela primeira vez, atuando como informante, como gerador e catalisador de percepções sobre sua prática e experiências vividas em dados para uma pesquisa científica.

Contudo, o vínculo que se estabeleceu dirimiu progressivamente tais amenas expressões de ansiedade, que foi dando lugar a entusiasmo, autenticidade e vivacidade no ato de evocar todo um conjunto de traços e dinâmicas constituintes do campo. Nossa espontaneidade também abriu espaço para que a irreverência tivesse algum lugar na interação, em momentos ao longo da entrevista, o que acreditamos ter favorecido seu desenrolar da entrevista, ainda que se tenha mantido a austeridade necessária ao processo.

As mesmas observações se aplicam à segunda entrevista, que chamou a atenção pela grande fluência verbal do entrevistado, que rendeu mais de 90 minutos de conversação, praticamente ininterruptos. Diferentemente do primeiro entrevistado, mais objetivo, direto e conciso em suas falas, o segundo professor entrevistado não só se expressava muito, como também sobre muitas coisas, abrindo várias unidades de sentido nas unidades de contexto, que denominamos de trechos. Ainda assim, não foi significativa a ocorrência de dispersão, em ambas as entrevistas.

Com relação à realização do grupo focal, cujo material gerado compôs o *corpus* dessa pesquisa, contamos com a participação de nove crianças, sendo que oito delas participaram desde o seu início, e mais uma no último quarto da entrevista. A média de idade do grupo foi de aproximadamente 10 anos; a criança mais jovem tinha 8 anos e a de idade mais avançada, 14.

A descrição mais detalhada do processo das entrevistas, tanto as individuais como o grupo focal, pode ser obtida nos Apêndices A, B e C do presente trabalho.

3.5. A interpretação do *corpus* de pesquisa

Para proceder à interpretação do *corpus* construído, utilizamos a análise temática, que, segundo Richardson (1985), consiste

num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (...) dessas mensagens. (p. 176)

A análise temática buscará compreender os discursos dos participantes por meio da extração de conteúdos relevantes contidos em suas mensagens, aprofundando suas particularidades e características. A objetividade, a sistematização e a inferência figuram como os principais traços que marcam esta perspectiva da análise de conteúdo. A objetividade diz respeito às regras e procedimentos empregados em cada passo da análise, visando conferir uma melhor delimitação entre a subjetividade do pesquisador e a exterioridade do processo de pesquisa. Já a sistematização chama a atenção para a relevância de regras consistentes que devem orientar a inserção ou remoção de conteúdos de um texto. A inferência se refere a uma coesão e encadeamento lógico, mediante a qual uma proposição é aceita por manter uma relação significativa com outras proposições anteriormente aceitas como válidas.

A análise temática fundamenta-se na decodificação de um texto em vários elementos que são agrupados e classificados. O tema consiste em uma unidade de significação complexa que naturalmente emerge de um texto analisado, segundo critérios relativos à determinada perspectiva teórica adotada como referencial. Na análise de conteúdo temática, o tema constitui-se como a unidade de registro para a análise, pois será o substrato das categorias e subcategorias. O recorte de onde surgirão, em meio ao discurso do sujeito, geralmente sob a forma de parágrafos, constituirão as unidades de contexto, que fornecerão elementos contextuais para situar as unidades temáticas em seu discurso.

Sua operacionalização se deu, de modo sucinto, ao longo das seguintes etapas:

1. Pré-análise – revisão e retomada dos objetivos da pesquisa; construção do *corpus* da pesquisa; leitura flutuante do *corpus*; codificação do *corpus* (unidades de contexto e de registro); finalização da categorização.
2. Análise – elaboração do quadro temático, com as categorias e as unidades de contexto (no caso, foram estabelecidos como unidades de contexto o que denominamos *trechos*, levando em consideração a presença de núcleo de sentido bem definido e um número médio de dez linhas, assumindo desenho semelhante a um parágrafo).
3. Interpretação – sínteses e seleção dos resultados verificados; estabelecimento de inferências; elaboração teórico-metodológica.

CAPÍTULO 4

“ESPORTE NA COMUNIDADE”: VIVÊNCIAS, FUNDAMENTOS E MOMENTOS DE UMA PRÁXIS LIBERTADORA

Neste capítulo, realizaremos a análise e interpretação do material gerado pelo processo das entrevistas, individuais e coletiva. A construção das categorias de análise se deu tanto em um momento prévio, quando qualificamos a noção de práxis libertadora, extraindo-as das características essenciais dessa noção, bem como em um momento posterior, durante a pré-análise do *corpus*.

Nessa etapa, especialmente no intenso processo de leitura flutuante do material gerado nas entrevistas, vimos emergirem novas categorias, bem como se reorganizarem, com base em suas relações e nexos lógicos e conceituais entre si mesmas. Assim, das oito categorias iniciais, passamos a ter quatro. As outras quatro categorias iniciais foram incorporadas como subtemas às quatro categorias mais amplas e expressivas que permaneceram. Ressaltamos este ajuste foi realizado a partir de uma revisão conceitual crítica deflagrada por evidências impostas pelo *corpus* construído, com atenção ao processo vivo que é a relação entre o ato de pesquisar e o campo de ação sobre o qual a pesquisa se faz. O Quadro 04 abaixo traz a síntese desse processo, com as oito categorias iniciais e as quatro posteriores.

QUADRO 04

Categorias de análise

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS POSTERIORES
INSERÇÃO COMUNITÁRIA	INSERÇÃO COMUNITÁRIA
DIÁLOGO	DIÁLOGO Atuação participativa
CRITICIDADE	CRITICIDADE
INTEGRAÇÃO REFLEXÃO-AÇÃO	INTEGRAÇÃO REFLEXÃO-AÇÃO Compromisso ético-político Ação comunitária
AÇÃO COMUNITÁRIA	
COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO	
ATUAÇÃO PARTICIPATIVA	

As categorias serão qualificadas conceitualmente ao início de cada tópico destinado a sua análise. Para tanto, recorreremos essencialmente ao nosso marco teórico, e eventualmente a alguma teoria secundária, que também se encontra articulada e integrada com significativa consistência epistemológica às nossas teorias referenciais – Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. De antemão, mencionamos o caso da Abordagem Centrada na Pessoa, sistematizada por Carl R. Rogers (1978, 1983), que figura como uma das teorias que constitui o arranjo teórico-conceitual e metodológico da Psicologia Comunitária desenvolvida no Ceará.

Optamos por realizar a análise do *corpus* da pesquisa seguindo a seguinte sistemática: apresentaremos o desenho e uma discussão conceitual, para qualificação teórica de cada categoria de análise; em seguida, traremos os trechos das entrevistas, realizando articulações, interpretações e apontando desdobramentos a partir da discussão conceitual das categorias, feita anteriormente. Tal opção metodológica nos permitiu intensificar nosso próprio processo criativo, exercitando uma elaboração conceitual crítica e mais autêntica. De qualquer modo, obviamente, todas nossas elaborações estão assentadas sobre nosso marco teórico, o que pode ser percebido pelo leitor minimamente familiarizado com tais discussões.

4.1. Inserção Comunitária

Na presente investigação, entendemos que a inserção comunitária constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma práxis libertadora, uma vez que aqui abordamos uma atuação profissional proposta e empreendida por um agente externo junto a um contexto comunitário. Em se tratando de uma práxis que se engendra em meio a atuação de um agente externo, como é o caso do objeto deste estudo, a inserção comunitária ganha destaque como processo que lançaria as condições básicas iniciais sobre as quais tal agente externo (aqui, o professor de Educação Física) realizaria sua atuação junto à comunidade.

Nesse sentido, compreendemos que a inserção comunitária refere-se ao processo mediante o qual um agente externo adentra um sistema sócio-cultural específico, com características e dinâmica próprias, podendo percebê-lo e, então, compreendê-lo a

partir de seus próprios referenciais internos. Com base em Góis (1994, 2003, 2005, 2008), consideramos que a inserção comunitária se dá essencialmente através dos seguintes momentos:

- Mediação / contato / ambientação;
- Interação / confiança mútua;
- Caminhada comunitária;
- Identificação recíproca e expressão de sentimentos positivos;
- Convivência com as lideranças locais;
- Problematização inicial das próprias posturas profissionais;
- Construção de uma relação inicial de cooperação;
- Identificação das fontes de informação;
- Visitas domiciliares de fortalecimento de laços com as famílias;
- Atuação constante e em dias e horários diferentes na comunidade;
- Observação-participante.

Cabe ainda ressaltar que a inserção comunitária seria um processo complexo, composto por um conjunto de momentos que interagem entre si, não uma etapa ou um acontecimento eventual que finda com a entrada do agente externo no contexto comunitário. Assim, perpassa todo o processo de atuação comunitária, do início ao final, necessitando, por esse motivo, ser atentamente cultivado e manejado (GÓIS, 1994).

A concepção que ora empregamos de inserção comunitária toma como base e referência as contribuições específicas da Psicologia Comunitária desenvolvida no Ceará. É especialmente influenciada por seu método principal de “análise e vivência da atividade comunitária” – o Método Dialógico-Vivencial (GÓIS, 1994, 2003, 2005, 2008), bem como alguns aspectos de métodos auxiliares, como é o caso da observação-participante e da pesquisa-ação-participante (idem, 1994, 2008; BRANDÃO, 1985). Dessa forma, o agente externo, em seu processo de inserção na comunidade, teria de integrar em seu movimento de mergulho na realidade comunitária, uma perspectiva analítico-reflexiva de apreensão da realidade à uma perspectiva intuitivo-vivencial de compreensão dessa mesma realidade.

Essa concepção de inserção comunitária dialoga ainda com as elaborações de Maritza Montero acerca da intervenção em Psicologia Comunitária. A eminente autora e psicóloga venezuelana nos brinda com a noção de *familiarização* como uma etapa fundamental ao que-fazer do psicólogo comunitário junto à comunidade.

La familiarización es un proceso de carácter sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos inician o profundizan su conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encuentran puntos de referencia comunes, evalúan los intereses que mueven a cada grupo, desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desenrollar un proyecto compartido. Es además un proceso que introduce a los agentes externos en el conocimiento de la comunidad, transformando en habituales y entendibles los aspectos específicos de cada comunidad. (MONTERO, 2007a, p. 78)

Desse modo, podemos afirmar que o processo de familiarização mantém uma íntima correlação com o que aqui chamamos de inserção comunitária, tanto pela forma como está caracterizado como por sua relação com o momento da intervenção. Na perspectiva que nos apresenta Montero (2007a), a atuação da Psicologia Comunitária se dá eminentemente pela integração entre a prática da investigação e da ação social transformadora, fundamentando portanto a opção pelo modelo metodológico de atuação proposto na investigação-ação-participante. Vejamos abaixo como esse método, que é também conhecido por pesquisa-participante (BRANDÃO, 1985), é sinteticamente retratado pelas palavras da referida autora.

La IAP es un método ética y socialmente comprometido, que busca no sólo producir un saber sino transformar una situación. Por ello ha elegido ser un medio en América latina para lograr la liberación, igualdad e inclusión social de las mayorías menesterosas. (MONTERO, 2007a, p. 156)

A autora propõe ainda que a IAP teria, com base em seus aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos e metodológicos, técnicas e modos de fazer marcados por alguns atributos, devendo ser: problematizadores; integrativos e criativos; emancipadores; fomentadores de relações dialógicas e horizontais; integradores de investigação e ação.

Com base nos aportes teórico-metodológicos que trouxemos acima, podemos distinguir, didaticamente, algumas das etapas básicas do processo de inserção comunitária, como um caminho de aproximação, vinculação, compreensão e atuação conjunta a um

contexto comunitário. Caminho a partir do qual um agente externo construiria os fundamentos e traçaria os horizontes de sua atuação junto à comunidade, definindo, portanto, seu nível de pertinência, consistência e efetividade, de forma dialógica e participativa. Caracterizamos a seguir possíveis especificidades de cada um desses momentos, lembrando que se dão concretamente como um *continuum*, permeando-se mutuamente.

A *aproximação* se daria com os primeiros contatos e iniciativas de reconhecimento e de ambientação com o lugar e com as pessoas, como visitas e caminhadas pela comunidade, entre as quais se vão identificando pessoas e grupos que figuram como referência na localidade. É um momento em que o agente externo é inundado por um mar relativamente desconhecido de informações, impressões, imagens, acontecimentos, e inclusive sensações, emoções e sentimentos. Por mais que tenha experiência com atuação em comunidades, cada contexto traz consigo todo um complexo conjunto de nuances e particularidades, desenhadas ao longo de sua história, elementos cambiantes e constituintes de sua identidade. Tratar-se-ia justamente dos primeiros gestos, movimentos, palavras, impressões e afetações trocadas entre o agente externo e a comunidade. Nessa diversidade de informações, bem como em sua sutileza, reside a complexidade e, portanto, a riqueza desse momento inicial, de aproximação entre um agente externo, geralmente interessado em desenvolver alguma sorte de atuação na comunidade, e uma comunidade, mais ou menos aberta a tal proposta de atuação.

Será justamente através de “aberturas” que o agente externo iniciará sua *entrada* propriamente dita na comunidade, com sua aproximação progressiva. Tais “aberturas” tanto são identificadas e cultivadas pelo agente externo, como também são ensejadas pela própria comunidade, com o que se vai desenrolando o processo de *vinculação* afetivo-social. Nesse momento, já podemos identificar um fluxo maior de informações mais profundas, oriundas da intimidade dos processos comunitários, bem como da individualidade do agente externo, uma vez que se estabelecem vínculos de admiração, consideração, respeito, confiança mútua e solidariedade. Aqui, o agente externo tem a oportunidade de transitar, compartilhar e vivenciar o cotidiano da comunidade, e não apenas observá-lo de longe, mas vê-lo e senti-lo de dentro, por dentro

(como se dá na observação-participante), o que refletiria um nível considerável de identificação e reciprocidade na relação com a comunidade.

Com esse apanhado de perspectivas, o então agente externo poderá construir um *conhecimento* diferenciado sobre o contexto onde se insere, uma vez que terá condições tanto de realizar uma análise crítica acerca do que observa, como também de apreender intuitivamente suas peculiaridades e sutilezas, em uma perspectiva eminentemente fenomenológica (DARTIGUES, 1992; FORGHIERI, 1993), pois a inserção comunitária, como a compreendemos em Psicologia Comunitária, integra a análise e a vivência do modo de vida da comunidade, como já mencionamos acima. Quanto mais a comunidade participar ativa e interativamente da construção desse conhecimento, sistematizado pelo agente externo, mais consistente, útil e vivo será.

A inserção comunitária consiste, portanto, em um momento da própria *atuação comunitária*, uma vez que seu desenvolvimento já poderá produzir resultados, que são tradicional e linearmente previstos apenas para durante ou ao final da “intervenção”, iniciada após um “diagnóstico da comunidade”, e detectados via de regra com uma “avaliação” para selar o final do processo. Contudo, de uma forma geral na inserção comunitária se geram, se reorganizam e se desfazem relações e vínculos; deflagram-se momentos de reflexão crítica sobre a realidade; criam-se novos espaços e situações de interação e participação na comunidade; constroem-se e se sistematizam informações sobre a comunidade; avaliam-se rumos e caminhos tomados, planejam-se estratégias de ação, elaboram-se projetos... Enfim, conforme nossa conceituação, inspirada e baseada nos acúmulos da Psicologia Comunitária, a inserção comunitária manteria íntima relação com o processo mesmo de atuação comunitária, que se intensifica e mais claramente se delinea com sua progressão.

A seguir, abordaremos a ocorrência e o desenvolvimento da inserção comunitária na atuação dos professores de Educação Física, em seu trabalho no núcleo comunitário de esporte e lazer.

4.1.1. O movimento de inserção comunitária dos professores

Com relação ao trabalho dos professores entrevistados, podemos, de início, verificar a ocorrência do processo de inserção comunitária, empreendido ativa e intencionalmente por eles. Embora tal processo não surja de forma organizada e sistematizada em seus discursos, como uma estratégia *a priori* de atuação comunitária – como caracterizamos mais acima –, evidenciam-se vários aspectos que definiriam uma inserção comunitária, segundo a delineamos.

A intencionalidade da inserção comunitária é um importante aspecto a se destacar nas práticas dos entrevistados, haja vista que confere elementos estratégicos e metodológicos a seu que-fazer diante da comunidade, afastando a possibilidade da inserção comunitária ora abordada ocorrer de forma fortuita, fruto de mera empiria ou algum “espontaneísmo”, isto é, apenas brotando “naturalmente” da prática irrefletida do agente externo.

Notamos que houve um investimento no desenvolvimento da inserção comunitária desses profissionais pelo menos por dois motivos, apontados pelas entrevistas: a) para poder entrar e transitar pela comunidade, o que traz implicações inclusive sobre questões de segurança pessoal do professor; b) para construir relação de confiança com os moradores e grupos, desdobrando-se em credibilidade e posterior reconhecimento do trabalho realizado pelo professor. Estes dois aspectos se encontram perpassados basicamente pela necessidade de implantação e de sustentabilidade do trabalho, que tensionam os professores a adotarem conscientemente, assim, estratégias de entrada na comunidade, ainda que de modo aleatório, sem sistemática teórico-metodológica definida previamente.

É o que fica evidenciado na fala de Allan, sobre a relevância de sua inserção na comunidade para a realização de seu trabalho como professor no núcleo de esporte e lazer:

E os eventos que têm na comunidade que eu posso participar, que não me dizem respeito, mas que eu posso, como o Dia das Crianças, que foi feito pela comunidade, não foi feito, não foi apoiado pela Secretaria de Esportes, mas eu estava lá... Ajudando, ajudando a distribuir a pipoca... É uma bobagem? É, mas eu tava naquele instante fazendo parte da vida da comunidade, entendeu. Na

inauguração da cooperativa, não precisava estar lá, mas eu estava... (Allan, Trecho 11)

É... Todas as atividades que têm, a nível cultural, mesmo sendo coisas simples, eu tou participando... Aí você pode me perguntar “mas Allan, não é o teu trabalho não, esse”. Mas, se eu não fizer isso, eu não consigo fazer um trabalho lá dentro... Eu entendi que se eu não me envolver com a comunidade, o meu tempo de vida ali dentro, em termos de profissional, seria muito pouco... Eu teria que me envolver com a comunidade, entendeu... (Allan, Trecho 55)

Percebemos que Allan tem em mente a importância que possui a construção de relação e vínculos de cooperação com a comunidade, ainda que não possuam ligação direta com seu trabalho na área de esporte e lazer. Tais atividades, seriam, ao que parece, identificadas pelo professor como significativas na dinâmica comunitária, mediante cuja participação avançaria na constituição de vínculos afetivo-sociais, especialmente de confiança, bem como desenvolvendo seu movimento de ambientação junto ao contexto comunitário. Diante de tais elementos, destacamos a relevância de sua participação e interação, através dos eventos e atividades, para o desenvolvimento de sua atuação no núcleo.

Ainda sobre esse aspecto, o professor Carlos nos traz um interessante elemento em seu discurso, que seria o da convivência comunitária pautada na vivência do lazer junto com a comunidade.

Inclusive, tem uma mãe de uma aluna... De duas alunas da capoeira, que ela vende comida na praça. E eu até combinei “ó, vou marcar um dia pra mim poder vir aqui, trazer minha família... E provar da sua comida.” Então, é uma interação... Passa de uma interação, né. E isso até pra quebrar com essa questão “ah, o cara veio de fora, veio pra cá, e aqui quer mandar.” Não, tudo lá é conversa. (Carlos, Trecho 96)

Neste momento, o agente externo simplesmente expressa o desejo de compartilhar, de maneira informal e espontânea, inclusive com seus familiares, de um espaço de lazer da comunidade, fora de seu horário de expediente. Podemos perceber que o foco desta interação é tão somente a aproximação e vinculação do professor com a comunidade. Todavia, o professor evidencia também possíveis desdobramentos que tal iniciativa de vinculação teria para seu trabalho, pois aponta que afetaria direta e positivamente na construção de sua imagem por parte da comunidade, pois poderia deixar de ser o “cara de fora”, uma vez que ampliaria seus laços com as famílias, simbolicamente representadas nesse caso por uma mãe de duas de suas alunas.

Com base nas características do movimento de inserção comunitária, juntamente com o que depreendemos das entrevistas realizadas, podemos identificar três momentos mais expressivos da inserção comunitária comuns à atuação dos entrevistados, quais sejam: a) contatos iniciais, ambientação, vinculação e estabelecimento de relações; b) consolidação da atuação, aprofundamento dos vínculos afetivo-sociais e do conhecimento sobre a comunidade; e c) reconhecimento da relevância da atuação, intensificação dos vínculos afetivo-sociais, apropriação da atuação pela comunidade.

O momento de aproximação e ambientação na comunidade, para ambos os entrevistados, aparece como etapa desafiante que fora superada. Os dois professores foram para os núcleos em que se encontram para substituir professores que já trabalhavam na comunidade. Abaixo, podemos observar como os professores retratam suas dificuldades nos momentos iniciais de ambientação na comunidade.

Então, eu já fui numa situação meio delicada, né... E quando eu cheguei, eu cheguei com... As pessoas me olhavam com um certo desprezo... Assim, eu era um corpo estranho dentro da comunidade... (Allan, Trecho 02)

Lhe confesso que no começo realmente eu tinha um certo receio... Até porque existe um preconceito de que a comunidade da Santa Fé é uma comunidade muito violenta, muito perigosa... (Allan, Trecho 03)

E eu tinha um certo receio, andava de cabeça baixa, ia de chinela de dedo, porque diziam “não, você vai ser roubado, porque lá ninguém anda assim, num sei o quê...” (Allan, Trecho 04)

[Os professores substituídos] Continuam em outros núcleos, e na comunidade teve aquele... Aquele primeiro impacto de “ah, antes o professor era melhor, o professor era assim.” E isso, logicamente, que a gente tá entrando tem esse... Essa... Esses questionamentos da comunidade, né. (Carlos, Trecho 09)

Evidenciando ainda a intencionalidade presente no processo de inserção de ambos entrevistados, verificamos a compreensão, expressa na fala de Allan e Carlos, de que o agente externo à comunidade tem papel destacado como sujeito do processo de inserção comunitária, apostando inclusive nessa postura crítica e ativa para a superação dos desafios de entrada na comunidade, supramencionados, como fica claro em suas falas.

E... foi complicado o começo por causa disso, mas eu via que dependia de mim, e não deles... Como eu vinha de fora pra dentro da história deles, da vida deles, dependia de mim quebrar determinadas coisas, determinados paradigmas, né... (Allan, Trecho 04)

E aí eu fui, fui conversando, conquistando, mostrando meu entusiasmo em tá ali, minha preocupação em fazer um trabalho bem feito, de que não era uma coisa passageira, e que eu tava ali mesmo firme e forte, entendeu? (Allan, Trecho 05)

Aí, passa a ter uma recon... Uma conquista, no meu caso, tive que conquistar os alunos que estavam lá e... E isso aí dessa forma fez com que muito alunos desistissem e outros entrassem, né, na atividade, né. (Carlos, Trecho 09)

A menção que ambos professores fazem à ação de “conquistar” a comunidade, os alunos, por si só já expressa de forma significativa o papel ativo que desempenharam nesse processo. Aqui, ressalta-se a mediação realizada pelos professores como elemento integrante do processo de inserção comunitária, precisamente diante de situações em que se verificam posturas hostis ou que evidenciam conflitos.

Destacamos ainda no discurso de Carlos uma iniciativa que deve ter favorecido sobremaneira o processo de vinculação do professor junto à turma de participantes, consolidando as bases sócio-afetivas de desenvolvimento de suas atividades de esporte e lazer. É o que podemos ver no trecho abaixo, em que Carlos destaca a significância que tem o fato de ele, no papel de professor, também se submeter às regras que são criadas e implementadas coletivamente pela turma.

Tem que aplicar, né. Isso mostra que o professor não tá isento. Que faz parte realmente... Daquele cotidiano... O professor não está em cima das regras e nem está acima deles... Convive com eles... Isso pra mim, no meu caso, isso é bom porque eu não estou isento, né, das regras que são construídas no grupo. (Carlos, Trecho 90)

É bem expressiva do processo de inserção comunitária de Carlos a associação entre a construção coletiva e participativa de regras com os moradores da comunidade e o compartilhamento do cotidiano. Ou seja, o professor vincula a noção de partilhar um conjunto de regras e normas construído e usado por um grupo comunitário com o fato de adentrar esse grupo, e, mediante a entrada na realidade própria à dinâmica desse grupo, inserir-se em seu cotidiano, que, por sua vez, é também o cotidiano da comunidade, posto que tal grupo é formado por seus moradores, em quem se reflete psiquicamente o modo de vida da comunidade (GÓIS, 2005).

O professor Carlos enfatiza a mesma postura quando nos fala sobre sua interação com os participantes do núcleo, em que busca a horizontalidade e a proximidade

interpessoal, redesenhando a relação entre os papéis de professor e de aluno, como temos no trecho a seguir.

A interação é... Ela... Ela... Ela tem essa questão de quebrar o professor. Quebrar... De tá com eles, brincar com eles, respeitosamente... Né... De rir com eles... De entender o cotidiano deles e dar exemplo do cotidiano do professor semelhante, mostrar que o professor não é um super-homem, que tem falhas né. E construir um relacionamento de... Respeito, né. (Carlos, Trecho 94)

Aqui, encontramos mais uma vez a noção de proximidade e vinculação afetivo-social entre professor e alunos (participantes do núcleo) associada à noção de compreensão de seu cotidiano, propiciada justamente por tal processo de vinculação. Tal associação nos sugere, assim, ainda que de forma relativamente superficial, dada a ausência de sistematização teórico-metodológica, uma integração entre a análise e a vivência do cotidiano comunitário na atuação do professor.

O aprofundamento do processo de vinculação afetivo-social, que se dá com o desenrolar da inserção comunitária, podemos verificar também nas falas das crianças alunas do professor Carlos, registradas por ocasião do grupo focal. Trazemos os trechos que seguem abaixo para refletir um conjunto de falas nesse sentido.

Tiago: Tem sido um pai pra gente. Quando tem uma coisa assim ele vai atrás pra gente ir, um passeio assim que tenha ele vai atrás, consegue levar a gente... Ele brinca com nós, mano. Nós também brinca com ele, nós respeita ele, ele respeita nós. (Grupo Focal, Trecho 180)

Jailson: Sou muito apegado com o professor, o professor me respeita, eu respeito o professor também assim... (Grupo Focal, Trecho 185)

Milton: Ele é como amigo da gente. Quando tem as coisas ele avisa, leva a gente pro passeio, ele explica que quem for fazer besteira... Ele falou: quarta-feira ele falou que quem bagunçasse ia ficar no meio do caminho, ia voltar a pé. Aí na ida ninguém bagunçou, só na volta. Aí o professor não mandou ninguém pra casa, o professor disse que no próximo passeio quase ninguém vai. (Grupo Focal, Trecho 189)

As imagens que as crianças trazem para refletir o nível de vinculação com o professor nos são bastante expressivas: o “pai” e o “amigo”. Praticamente todas as falas, em que as crianças falam sobre sua relação e suas interações com o professor, são atravessadas pela atitude de respeito de Carlos para com elas, bem como pela promoção ou garantia da prática do respeito entre elas. Nesse sentido, figura como “amigo”, que respeita; tem intimidade e compreensão; troca brincadeiras; compartilha da realidade comunitária vivida; é solidário e afetivo. Bem como evoca a imagem de “pai”, figura que

inspira geralmente proteção; regulação das interações; provimento e organização de condições infra-estruturais para que algo se realize.

É interessante notar que associada à imagem de pai e também de amigo surgem conteúdos relativos ao provimento de oportunidades interessantes e praticamente impossíveis sem a presença do professor, como é caso dos passeios e atividades externas ao núcleo, em que toda a turma (e muitas vezes familiares e demais moradores da comunidade) são convidados, propiciando-lhes acesso a práticas e situações específicas de esporte e lazer.

Destacamos ainda a ocorrência de um conteúdo em particular, associado à imagem do amigo, que mescla assertividade, compreensão e autoridade na condução de problemas disciplinares com a turma. O professor é tido como amigo, mesmo que inflija restrições aos comportamentos e hábitos dos participantes, ou mesmo os repreendendo, como no caso de evitar que participem de determinadas atividades externas, devido às condutas que assumiram em dados momentos. Nesse caso, aproxima-se novamente da imagem de pai, como sendo a figura que pode aplicar penalidades, restrições, permitir e proibir, tomar medidas inclusive desagradáveis, e que ainda assim conserva seu viés afetivo e próximo.

O que tais impressões nos sinalizam é a consistência do vínculo afetivo-social entre o professor e os alunos participantes, construído e desenvolvido progressivamente, com especial atenção por parte do professor, que, segundo nos parece, revela alguma intencionalidade pedagógica na busca e promoção de tal modo de interação com seus alunos na comunidade, como vimos mais acima.

Passado o primeiro momento da inserção, o contato inicial e a ambientação na comunidade, os professores passam a gozar de mais trânsito e credibilidade por parte da comunidade, o que repercute favoravelmente sobre a realização de suas atividades nos núcleos de esporte e lazer, o que fica refletido nas falas abaixo.

Mas até agora a gente conseguiu... Hoje a gente conseguiu o equilíbrio, né. Novos alunos com antigos alunos né. Alunos que... E teve alunos também que deixaram atividade porque preferiam o professor anterior, né. Isso é real, né. (Carlos, Trecho 09)

E aí, o que eu achei que era difícil, hoje eu acho fácil demais... Hoje eu consigo caminhar dentro da Santa Fé com uma facilidade incrível (Allan, Trecho 09)

Até mesmo os receios iniciais, relativos à segurança pessoal, são significativamente superados, como podemos perceber pelas palavras dos professores, que demonstram conviver diariamente com situações de violência urbana em seus núcleos e arredores, como nos relatou Allan: “às vezes eu tou no Campo do Biscoito, que é um campo em que eu trabalho, fica um bando de jovem ali, e eu escuto eles combinando onde vão roubar... (Allan, Trecho 78)”. Os trechos seguintes nos oferecem mais elementos sobre essa questão.

É claro que você sabe que existe ali, é, os empregos, é... que estão posicionados no câmbio negro, né, o, no câmbio negro do emprego... pessoas que trabalham, que trabalham na questão da droga, né, as pessoas que trabalham com roubo... (Allan, Trecho 17)

Então... E a questão da violência que influencia muito também, porque tem tiroteios, tem brigas. Infelizmente na quadra maior, que é a quadra onde a gente faz o futsal, tem uma... Tem membros da comunidade, adolescentes, jovens que se utilizam de drogas. Que repa... Que repartem roubo, que combinam roubo, que estão armados é... Enfim que fazem aquele local também um ponto de encontro, pra a partir dali fazer coisas que não são... Ações que não são normais a nível de comunidade, né. São infelizmente atitudes marginais né. Estão fora da margem da lei. (Carlos, Trecho 14)

Aqui, já percebemos elementos que apontam para o êxito do processo de inserção, do contrário não seria permitido aos professores conviverem com questões que constituem o cotidiano da comunidade, e que ajudam a evidenciar o que Góis (2005, p. 63 e 64) denomina de “modo de vida da comunidade”. O acesso a determinadas informações e particularidades, pertinentes à intimidade da comunidade, também se viabiliza, com o consentimento de agentes internos (moradores), mediante a relação de identificação e confiança que se criou e se consolidou progressivamente com os professores.

Verificamos também uma interação sistemática com grupos e pessoas de referência na comunidade (lideranças comunitárias), o que aponta para um nível significativo de inserção dos professores, como podemos perceber no trecho abaixo da entrevista de Carlos.

É... E a capoeira por já ser dezoito horas, a gente levou pra creche com consentimento da comunidade, e também da associação comunitária que lá... Lá... É, existe, né. A comunidade lá tem uma associação que é participativa, que tem a sua influência dentro da comunidade, que mobiliza para determinados

interesses da associação e da comunidade, né. Como é... Na questão de festa junina, de pré-carnaval, de busca pra melhores condições da comunidade, a nível de habitação, né, e do posto de saúde e de reuniões de segurança... Tudo isso a gente presencia dentro da comunidade, a mobilização da associação, nesse sentido. (Entrevista 01, Trecho 15)

Carlos nos oferece no trecho uma medida que tomou relativa ao funcionamento da atividade da capoeira no núcleo de esporte e lazer da Comunidade do Sol, já com base em sua leitura sobre peculiaridades da dinâmica comunitária – de modo específico, a ocorrência de episódios de violência durante a noite, o que levava famílias a retirar participantes da atividade da capoeira, que acontecia nesse turno. Chama a atenção que o professor menciona que tomou tal medida em comum acordo com a comunidade (participantes e famílias) e com uma entidade representativa da comunidade (associação de moradores), o que aponta para a integração e envolvimento da comunidade em questões referentes ao funcionamento do núcleo, sugerindo proximidade entre esse agente externo e seu trabalho com os participantes e a comunidade.

A partir de uma articulação com uma entidade comunitária, a associação de moradores, que se localiza vizinho ao local onde funciona o núcleo, o professor garante a continuidade da atividade de capoeira em local mais seguro, fechado, mas ainda pertencente à comunidade, que é a própria sede da associação, cedida para o referido trabalho. O professor ainda demonstra acompanhar e ter ciência do papel e da atuação da associação de moradores junto à comunidade, sugerindo em suas palavras sua significância para o contexto comunitário. Percebemos, assim, mais um indício de inserção comunitária na atuação desse professor.

Nessa perspectiva, cabe ressaltarmos a inter-relação entre a inserção comunitária e a categoria “integração reflexão-ação”, especialmente no que tange à concretização do compromisso ético-social dos professores frente à realidade comunitária, no sentido de favorecer processos de luta, resistência e superação das relações de opressão e marginalização, fartamente verificadas nas comunidades onde trabalham.

O momento da inserção comunitária mais diretamente relacionado à expressão do eixo “teoria-prática-compromisso social” (GÓIS, 2005, p. 65) seria a construção de

uma relação inicial de cooperação com a comunidade, na qual os professores demonstram acompanhar e participar de várias formas (conforme trataremos na categoria “integração reflexão-ação”) de uma gama diversa de atividades comunitárias, como eventos político-participativos, eventos festivos, eventos de integração comunitária e de lazer, ações governamentais e não-governamentais na comunidade, por exemplo. Segundo Góis (ibidem), podemos identificar tal participação em atividades comunitárias e ações na comunidade como pertencendo a um outro momento da atuação junto à comunidade, mais aprofundado, decorrente do desenvolvimento do processo de entrada e inserção na comunidade.

Ajuntamos a outros indícios de uma inserção exitosa o reconhecimento da relevância do trabalho e os sinais de apropriação por parte dos moradores da comunidade frente à atuação desenvolvida, que se refletem, por exemplo, no gesto de defender e respaldar o professor e seu trabalho diante de terceiros, como vemos nos trechos abaixo.

Teve essa semana de recesso que foi mencionada anteriormente, teve uma... Uma visita da supervisão que eles entraram em contato com alguns alunos e pessoas que estavam nos ambientes de aula, principalmente nas quadras, e pessoas da comunidade. Com o meu retorno, essas pessoas que nunca tinha falado comigo... Chegaram até mim né, até a minha pessoa e falaram “ó, teve lá, vieram um pessoal aqui perguntaram sobre você, que o senhor dava aula bem aí, tal, né.” Aí eu “vixi, foi mesmo? Nem me avisaram, né, tudo bem, tem problema não.” “Então, e aí? Não, o senhor tá aqui todo dia...” E eu não percebia que eles percebia isso, né? Aí é que foi interessante. (Carlos, Trecho 112)

“O senhor tá aqui todo dia, que o Projeto é bom, que tem menino demais e a gente nem sabe como é que o senhor tem tanta paciência pra agüentar esses meninos todo dia.” (Carlos, Trecho 113)

Mas aí tem o outro lado... Que talvez não deixe que eles me tirem do núcleo: a força que se tem de união junto com a comunidade, entendeu... Sem querer, você passa a ser amado pela comunidade, querido, entendido que estão fazendo parte da comunidade, e não alguém que veio de fora pra aviltar a comunidade, entendeu... Eu estou fazendo parte da comunidade, eu sou um professor, mas eu estou fazendo parte da comunidade... (Allan, Trecho 143)

Tanto que teve a suposição de que eu ia sair do núcleo, e que ia acabar, e... Houve um burburinho lá e elas ficaram... As senhoras da ginástica, da cooperativa... “Não, o professor Allan não pode sair daqui”, mas não é porque o “professor Allan” é papariado por ninguém não... É porque o “professor Allan” conseguiu fazer essa costura social, entendeu... (Allan, Trecho 56)

Por envolver concretamente processos de vinculação afetivo-social entre os agentes externos e os moradores da comunidade, a inserção comunitária não raro provoca reflexões éticas, em que o agente externo problematiza sua própria postura profissional.

No caso dos professores entrevistados, não só verificamos tais reflexões, como também podemos apontar o teor crítico que assumem, evidenciando com significativa clareza os elementos ético-sociais e ético-profissionais que surgem de seus processos de inserção e vinculação com a realidade comunitária, conforme ilustramos com os trechos que seguem.

Eu ia, fazia meu trabalho e respeitava meus limites... O que eu acho mais importante dentro desse trabalho, Fábio, é o respeito dos limites, entendeu? Você respeitando os limites como profissional, não invade o espaço de ninguém, arbitrariamente, mas também não permita que ninguém invada o seu... Você é um profissional, mesmo que você tenha amizade ali dentro, como hoje eu tenho com as senhoras da cooperativa, com a D. Marta, com a Aurélia, com a Joana, com esse pessoal, mesmo eu tendo essa relação, mas é uma coisa que você tem que podar, não pode deixar ela tomar um rumo que entre pro lado pessoal, entendeu, pra intimidade, né, que aí fica um negócio complicado. (Allan, Trecho 10)

Eu num vou trazer a comunidade pra minha casa... Eu num posso fazer isso porque, porque se eu for fazer isso, talvez eles não tenham a maturação pra entender... Essa troca, né... De eu trazer pra minha casa, deixar um adolescente usar meu computador... Se eu trazer uma adolescente pra cá talvez o pai e a mãe pense que eu tou transando com a garota, tá entendendo... Você tem que ter muito cuidado... É um fio muito fino... É questão de bom senso aí... (Allan, Trecho 119)

E em todos esses momentos, o professor tá lá como educador, extra-aula, na aula, é educador. Não porque “ah... Seu horário é até oito horas, oito e meia agora eu vou ficar aqui na pracinha, vou ficar... É as meninas passando, vou ficar... Cantando as meninas, ou vou ficar ouvindo som.” Não, não existe na minha concepção, todo momento do educador é momento de educação... (Carlos, Trecho 95)

Em uma perspectiva ética, observamos diferentes tipos de cuidado do professor diante da relação com os participantes e com a comunidade, envolvendo: a) uma preservação do espaço de sua própria intimidade, seu mundo particular como indivíduo, anteriormente ao papel de professor; b) uma preocupação mais voltada para a imagem profissional, relativa à conduta do “ser-professor”, que incide sobre o papel de educador; c) um cuidado com a própria integridade e dignidade dos participantes e da comunidade. Este último aspecto mencionado pode ficar mais claramente evidenciado no trecho abaixo, extraído da fala de Allan.

Quer dizer, e tem menina por dois reais... E Fábio, tem menina bonita, que o nosso lado masculino, essa questão do homem, realmente fica balanceado... Mas aí entra a questão humana... Balanceados no sentido, porque são bonitinhas, novinhas, entendeu, não vai ter compromisso nenhum, você vai dar dois reais... Só que tem a questão humana... Que grita... E, o que é que eu tou fazendo de diferente se eu vou pr’ali, como professor, e me envolvo com uma menina daquela por dois reais? (Allan, Trecho 79)

Chama a nossa atenção a disponibilidade para vinculação afetivo-ético-social que os professores demonstram em seus relatos, ainda que expressem claramente a complexidade sócio-cultural que tais processos intersubjetivos apresentam. Mesmo antevendo os desafios éticos, profissionais e existenciais, bem como os respectivos riscos que implicam seu mergulho e envolvimento nessas realidades (não só comunitária, mas também pessoal), se nos revela um movimento progressivo e delicado de aprofundamento de uma inserção comunitária. Tal nível diferenciado de vinculação considera e se firma em um marco bem mais consistente e profundo do que uma ética profissional, pois consideraria o compromisso ético-social e a afetividade.

Assim, segundo a análise integrada dos vários aspectos considerados acima, podemos apontar para uma significativa presença de inúmeros elementos que caracterizam um processo de inserção comunitária na atuação dos professores junto à Comunidade da Santa Fé e à Comunidade do Sol. Chama-nos a atenção que tal processo tenha se dado de forma sistemática, atravessado por finalidades e intencionalidade dos agentes externos, apesar de não partir de uma sistemática operacional propriamente dita, alicerçada sobre um corpo teórico-metodológico prévia e claramente delineado. Os acúmulos de sua experiência de vida extra-acadêmica parecem ter servido como fundamento sobre o qual traçaram e percorreram sua trajetória de aproximação, vinculação e conhecimento da comunidade.

Todavia, esse aspecto da atuação dos professores mantém significativa correlação com os aportes teórico-metodológicos sistematizados e aplicados pela Psicologia Comunitária e por outros métodos de investigação e atuação comunitária, como a pesquisa-ação-participante e a observação-participante, uma vez que podemos verificar diversos pontos de aproximação entre a prática dos professores e as referidas elaborações científico-profissionais.

4.2. Diálogo

Para o desenvolvimento de uma práxis libertadora, entendemos como imprescindível o exercício do diálogo, mediante práticas (metodologias, instrumentos e recursos pedagógicos) e atitudes dialógicas, a princípio fomentadas e promovidas, no caso

deste estudo, por um agente externo que buscaria construir melhorias sociais em um dado contexto comunitário.

Qualificamos aqui o diálogo especialmente com base em Paulo Freire, que toma esta categoria como condição *sine qua non* para a Educação Libertadora, ou seja, para a Educação como uma prática de liberdade (FREIRE, 1969, 1982, 1983, 2002), posto que se trata de um processo educativo que visa a uma profunda transformação social, envolvendo aspectos individuais e coletivos, integrando o desenvolvimento humano e social.

Podemos afirmar, com base nessa compreensão freiriana, que o diálogo incorpora, a um só tempo, elementos éticos e metodológicos, uma vez que se trata da síntese de um conjunto de valores, posturas e modos específicos de interação social em uma dada situação pedagógica, com a finalidade básica de promover uma práxis revolucionária de superação das relações de opressão, que negam a tendência do ser humano para Ser Mais, negando seu movimento permanente de humanização (FREIRE, 1983).

A princípio incorporado na figura do educador, o diálogo propicia uma guinada gnosiológica, posto que redefine estruturalmente a relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos cognoscíveis na construção crítica do conhecimento, empreendida por tal “educação problematizadora”.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1983, p. 78)

Sob a influência de Martin Buber, essa noção freiriana de diálogo toma relevantes contornos existenciais, uma vez que propõe uma relação eu-tu (BUBER, 1977), face a face, de encontro entre os sujeitos, apontando para uma vinculação afetiva entre eles, para além da simples interação verbal em torno de algum tema.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 93)

Neste sentido, o diálogo difere do debate, da discussão, do exercício de argumentação e contra-argumentação, em que os indivíduos tentariam se convencer uns aos outros com argumentos, visões e lógicas, vencendo as opiniões e perspectivas mais “poderosas” e “vigorosas”, em detrimento das mais “fracas” e “débeis”, que tendem a ser suplantadas ou mesmo desconsideradas quando de sua derrota. Neste sentido, Freire nos dirá que a “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (idem).

Assim, o diálogo se constituiria antes como uma busca que propicie o “encontro de consciências”, a construção de entendimentos compartilhados, na qual repousa a relevância da prática da síntese crítica de idéias e noções, resultando na elaboração de consensos críticos e criativos, capazes de engendrar e pronunciar palavras autênticas sobre a realidade vivida e refletida, capazes de transformá-la, portanto. Sobre isso, acrescenta Freire (2002):

O diálogo é um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Esse encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (p. 43)

Justamente pela presença do ato de pronunciar o mundo, de dizer a sua palavra sobre esse mundo, que é vivido cotidiana e concretamente, é que esse educador pernambucano afirma que “o diálogo não se esgota na relação eu-tu” (FREIRE, 1983, p. 93). O ato de o sujeito em diálogo pronunciar sua palavra sobre o mundo, a partir de sua leitura e reflexão crítica sobre sua realidade vivida, “ad-mirada” com outros sujeitos, é, na acepção freiriana, a própria práxis. Ou seja, a palavra, que traduz e se gera no diálogo é, por si mesma, mais do que um meio pelo qual ele se viabiliza: a palavra é práxis. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (idem, p. 91).

Mediante o diálogo, se constituem momentos de ampliação e aprofundamento da consciência pessoal, gerando esquemas mais complexos e diversos de apreensão e

compreensão da realidade, intensificando a capacidade de trânsito consciência-mundo. Em uma palavra, o diálogo favorece fundamentalmente o processo de conscientização (FREIRE, 1980), que por sua vez está intimamente ligado à constituição do indivíduo como sujeito histórico, com uma integração e inserção ativa, crítica e transformadora em seu contexto de vida, em sua realidade cotidianamente vivida. Assim, está associado tanto à elaboração de novas noções, como também de novas formas de estar e agir no mundo, propiciando ainda a integração entre a reflexão e a ação, que constitui o cerne mesmo da noção de práxis.

Paulo Freire (2002) entrelaça as noções de diálogo, problematização, criticidade e conscientização, situando o diálogo em seu caráter gnosiológico, e qualificando o novo tipo de saber que se engendra desse complexo e sofisticado processo, como podemos depreender de suas elaborações que seguem abaixo reproduzidas:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber. (p. 55)

O diálogo, na obra de Paulo Freire, trata-se, portanto, de um caminho e de um conceito que embasa toda uma proposta político-pedagógica, ético-social e também gnosiológica (FREIRE, 1969, 1982, 1983, 2002).

Dessa forma, consideramos demasiado importante abordar tal noção de diálogo, conforme vimos aqui delineando, como uma categoria de análise frente ao discurso que reflete a atuação dos professores de esporte e lazer, nesta investigação em torno da práxis libertadora, haja vista sua íntima relação com o exercício e a promoção do diálogo.

Podemos verificar, a partir das entrevistas realizadas, a expressão de vários elementos que apontam para posturas e práticas dialógicas por parte dos entrevistados, que podem ser agrupados em torno de dois momentos centrais de sua atuação, quais sejam: o

processo de inserção comunitária e o desenvolvimento das atividades no núcleo de esporte e lazer.

4.2.1. Diálogo e inserção comunitária

Destacamos inicialmente o diálogo como caminho adotado pelos professores no processo de inserção comunitária. Aqui, tornamos a perceber a intencionalidade por parte dos professores na opção por uma postura dialógica frente a esse processo de aproximação e contato inicial com a comunidade, bem como para a deflagração da vinculação com os participantes e moradores. No trecho abaixo, tal aproximação toma como mote definições relativas ao funcionamento das atividades no núcleo com as mulheres praticantes de ginástica.

Aí fui, montei um horário com elas, combinamos tudo, combinamos espaço, elas não queriam mais que fosse na rua, no campo, porque tinham algumas pessoas que ficavam mangando, brincando, elas não se sentiam à vontade, e as coisas foram pegando... (Allan, Trecho 06)

Esta fala do professor Allan aponta para dois aspectos que indicam uma postura dialógica: 1) evidenciação do poder do grupo e da construção coletiva, buscando consenso em torno da melhor forma de funcionamento da atividade para o grupo da ginástica, chegando a uma deliberação e efetivando o que foi decidido conjuntamente; e 2) o acolhimento e a consideração, pelo professor, da experiência e de sentimentos pessoais dos participantes, que foi fundamental para uma mudança significativa para o desenvolvimento do grupo – passando de um local aberto para um local fechado. Tal postura do professor ocorreu em uma das primeiras iniciativas que tomou quando chegou na comunidade, que foi a retomada das atividades de ginástica, demandada por moradoras, tendo, segundo relata, uma repercussão positiva sobre seu processo de inserção e de implantação do seu trabalho.

4.2.1.1. Construção de relações e vinculação afetivo-social

No trecho abaixo, Allan explicita mais uma iniciativa de inserção, que toma como base a expressão para a comunidade de sua postura dialógica diante da realidade pessoal e familiar.

Fui tentando visitar as pessoas de uma forma assim... Que elas notassem que eu num tava ali como um metido, mas que eu tava ali, que eu queria ser amigo, que eu queria saber a história delas, que queria conversar... Vinham e desabafavam:

uma mãe contava a história de um filho que tá com dezessete anos, já é drogado, já trabalha no tráfico, entendeu... Outra vinha e dizia que o marido batia nela... Aí começou, tá entendendo? (Allan, Trecho 07)

Aqui, o professor, como agente externo à comunidade, em suas primeiras incursões, parece demonstrar seu interesse em construir uma relação diferenciada, pautada na confiança, no respeito e na abertura para acolher as experiências a serem compartilhadas pelos moradores e suas famílias, via de regra dramas pessoais que refletem dramas coletivos vividos pela comunidade (GÓIS, 1994, 2005). O teor e a intensidade (nível de significância) das interações e dos conteúdos compartilhados entre o professor e a comunidade, verificadas tanto no trecho em tela como no decorrer do discurso do professor, sinalizam para uma efetivação dessa relação, com aceitação e investimento por parte da comunidade.

Ainda sobre a relação entre o diálogo e a inserção comunitária, o professor Carlos destaca a conquista do reconhecimento, junto a moradores da comunidade que não participam do núcleo de esporte e lazer, do espaço que foi aberto e garantido por ele junto à comunidade para a realização de suas atividades como professor.

Teve um dia que... Teve uma... Teve uma semana que nós tivemos... Uma semana de recesso... E a gente passou uma semana sem chegar na comunidade, e na semana seguinte quando eu cheguei lá tinha algumas pessoas da comunidade, que eram até ex-alunos, que: “ah, mas o professor não tá vindo mais não”. “Não, realmente semana passada devido a isso, isso, isso, isso não teve”. Foi até que um reconheceu: “realmente esse horário é do professor aqui, e sempre tá aqui, vamo sair da quadra”, aí pegou a bola e saiu. (Carlos, Trecho 98)

Mas sempre na questão do diálogo, de mostrar pra eles... Não a importância... A importância eles reconhecem, não se mostra a importância, mas se mostra a construção daquele horário... Né... (Carlos, Trecho 99)

Mais uma vez, notamos elementos que indicam uma postura dialógica, dessa vez no trato com o processo de confrontação com os moradores não-participantes do núcleo para a resolução do impasse ocorrido. O professor fez a opção por não utilizar o comumente chamado “argumento de autoridade” – autoridade que inclusive já lhe teria sido, em tese, outorgada pela comunidade, haja vista que já vinha há muito tempo realizando atividades nos mesmos horários e locais –, não assumindo, assim, uma postura autoritária. Do contrário, abriu espaço para que os próprios moradores percebessem o processo de construção dos horários, formação de turmas, discussão e pactuação com a comunidade, o que lhe daria o direito, assim, de usar e ocupar a quadra em horários fixos

para uma certa turma de crianças e jovens moradores da comunidade. Como o próprio professor coloca, “mostrando”, e não convencendo sobre importância ou impondo alguma medida a ser acatada.

Tal postura de Carlos também é relatada pelas crianças durante o grupo focal, quando apontam para a forma como o professor tratava os adolescentes e jovens que também utilizavam a quadra, onde desenvolvia as atividades de esporte e lazer pelo programa. Retratam em suas falas essa construção de consideração junto a esses moradores, ao que parece marcada por uma relação de respeito, como podemos perceber no trecho a seguir: “Eles não respeitavam o professor, agora o professor falou com eles, agora respeita. Espera o professor acabar a atividade pra depois jogar” (Grupo focal, Trecho 101).

Essa atitude do professor ganha dimensão dialógica na medida em que: a) busca se apresentar ao grupo de jovens moradores que estão usufruindo da quadra na praça, dirigindo-se a eles e lhes consultando, considerando seu direito de usufruir do espaço público comunitário; b) indica assertivamente o desejo de iniciar naquele momento e naquele mesmo espaço suas atividades rotineiras, relativas ao programa, ação respaldada por sua vinculação com a comunidade. É o que observamos no trecho que segue, pelas palavras das crianças do grupo focal: “Ele pergunta [o professor]: ‘ei pessoal que horas que vocês vão terminar [o racha] aí, que eu tenho que começar a atividade’... Espera a boa vontade do pessoal sair” (Grupo focal, Trecho 99).

Aqui, destacamos como emblemática dessa situação de interação entre professor e comunidade a expressão “esperar pela boa vontade do pessoal”, colocada no grupo focal, referindo-se à postura de espera do professor de uma contra-atitude a ser assumida por parte da comunidade, representada por adolescentes do “racha”. Entendemos que tal espera do professor nada tem de passiva ou permissiva. Pelo contrário, associamos com uma intencionalidade metodológica, ainda que assistemática, de caráter facilitador da relação de construção de respeito, vinculação e fomento à autonomia e responsabilidade junto à comunidade, processo em que o professor espera de forma presente, crítica e atenta

a tomada de posição e de atitude, ato fruto da tomada de consciência por parte de indivíduos frente à situação conflitiva vivenciada no momento.

Podemos inferir, então, que a opção por uma postura dialógica por parte dos professores, quando de seus primeiros momentos de inserção na realidade comunitária, teve relevância bastante significativa para sua entrada na comunidade, para a realização das primeiras iniciativas de vinculação afetivo-social, bem como para a criação de condições básicas ao desenvolvimento e sustentação do trabalho. Além disso, podemos acrescentar que, em decorrência de interações marcadamente dialógicas, a vinculação com os professores desenvolveu-se de forma diferenciada, uma vez que ambos os professores parecem ocupar lugar de referência junto à comunidade, mas sem o viés autoritário, revelando proximidade, respeito, consideração, interesse e abertura à realidade pessoal e coletiva com que se defrontam.

4.2.1.2. Conhecimento da comunidade e aprofundamento da vinculação

Com o avançar da inserção e da atuação na comunidade, a prática do diálogo pelos professores parece assumir outros contornos, associando-se mais à ampliação do conhecimento sobre a comunidade e seus moradores e ao aprofundamento de vínculos afetivo-sociais. Trazemos abaixo um relato do professor Allan sobre uma situação sua de interação com grupos de mulheres da ginástica, em que elas compartilham com o professor particularidades da intimidade de seu dia-a-dia.

As senhoras, eu tenho um diálogo muito franco com elas, né... Então a gente, como muitas delas os filhos são marginais, as filhas são prostitutas, foram mãe muito cedo, aí eu vou conversando com elas, entendeu, pra que não fique aquele clima de revolta... Algumas delas são revoltadas, então você vai trabalhando pra dizer, pra mostrar que num é assim, que são coisas da vida, que a gente tem que ter uma mente aberta, pra entender que a gente pode contornar tudo, tá entendendo... As coisas que aparentemente são duras, às vezes é dura, mas para que a gente aprenda alguma coisa... Então, se a filha dela tá grávida, é muito melhor ela ajudar a filha dela a ter esse filho do que a filha dela abortar, entendeu... (Allan, Trecho 93)

Nesse relato, podemos perceber um significativo nível de confiança das participantes na relação com o professor, compartilhando com ele dramas pessoais e familiares. O professor, por sua vez, nos sugere a incorporação de uma atitude de respeito e acolhimento diante dos sentimentos e conteúdos que lhe são compartilhados, provavelmente criando espaço e estimulando o grupo para que esse tipo de interação

sócio-afetiva surja. A presença de elementos relativos às atitudes de abertura à experiência vivida pelo outro, acolhimento dessa experiência, respeito e confiança mútua nos remetem tanto a uma postura dialógica, como também ao processo caracterizado como relação de ajuda, ou relação de crescimento, profundamente desenvolvido e sistematizado pelo psicólogo americano Carl Rogers, na Abordagem Centrada na Pessoa (1978, 1983).

Por outro lado, chama-nos a atenção um momento desse trecho acima tratado, quando o professor Allan assume uma postura de acolhimento que pode remeter a um discurso fatalista, próprio de um nível ou tipo de consciência menos crítico-dialógica, mais ingênua (FREIRE, 1983). Parece-nos destoar, assim, de uma postura dialógica abordar sem uma reflexão crítica e problematizadora o estado de “revolta” em que os familiares se encontrariam frente às situações de elevada vulnerabilidade psicossocial em que seus parentes, especialmente filhos jovens, vivenciavam (gravidez precoce, furto, roubo, tráfico de drogas etc.).

Ressaltamos que não se trataria, mediante um enfoque crítico, de problematizar o sentimento de “revolta” dos participantes, mas sim os fatores envolvidos na geração da situação de vulnerabilidade que suas famílias e sua comunidade vivenciam. Percebemos que há um estímulo e acolhimento frente à expressão de sentimento, ao passo que não aparece no relato a reflexão crítica sobre os temas disso decorrentes. No lugar dessa problematização, há a recomendação de um caminho a seguir, que nos remete especialmente à postura fatalista, quando o professor busca amenizar o sentimento de revolta com expressões como “são coisas da vida”, ou “as coisas são duras para que aprendamos alguma coisa”, inspirando uma humildade resignada, que pode transitar entre o consolo, a conformação e o conformismo.

Percebemos ainda uma forte diretividade na atitude do professor, quando propõe suas recomendações, por exemplo, contra o aborto, sem problematização, que encontra ressonância em sua atuação assistencial (também de inspiração religiosa) na comunidade, afirmando valores e preceitos daí oriundos. Nesse momento, o professor já se afastaria das condições dialógicas e interpessoais necessárias à constituição de uma relação de ajuda, segundo no-la propõe Rogers (1983), como mencionamos acima.

As contradições que identificamos nesse trecho, apontariam para um exemplo emblemático de cisão na unidade do diálogo problematizador, na qual foram garantidos tão somente os elementos dialógicos, segundo nos sugere o relato do professor nesse trecho específico, em detrimento dos elementos crítico-problematizadores. Essa cisão, que verificamos comumente em nossas próprias experiências de atuação como psicólogo comunitário, tenderia a estimular uma relação de forte vinculação sócio-afetiva com os agentes internos (moradores, participantes), ao passo que enfraqueceria o processo de desenvolvimento da criticidade frente aos aspectos da realidade vivida pelos moradores, criando obstáculos, assim, a seu processo de conscientização e, portanto, a sua constituição, inserção e atuação transformadora como sujeito em seu contexto diário de vida.

Em outro momento de seu discurso, Allan nos remete novamente a contradições que parece incorrer ao retratar sua visão de mundo contrária a opções e valores de participantes do núcleo, com quem interagiu, como veremos no trecho abaixo.

Ah, já ouvi [um participante afirmando que desejaria ser ladrão quando crescesse]... Como eu já ouvi pateticamente “eu quero ser modelo”... Eu acho mais patético do que ser ladrão... Porque, achar que aparecer na televisão vai me dar dinheiro... Gente sabe que isso é uma burrice, né... Achar que ser dançarina de uma banda de forró é o máximo... Ficar dançando semi-nua na televisão, em determinados clubes, pé-rachado mesmo, né, achar que isso é tá no auge... É... Eu acho que isso é uma imaturidade, é uma falta de maturação mesmo... (Allan, Trecho 111)

O professor nos sugere aqui uma atitude que se distancia do diálogo, uma vez que aparece marcada pela ausência de respeito, consideração, abertura à experiência e ao sentimento do outro, o que nos sugere uma desqualificação da expressão do outro, tendendo a inviabilizar o encontro intersubjetivo para a prática do diálogo. A qualificação das aspirações do outro mediante termos como “patético” e “burrice” apontam para uma forma de desconsideração do outro e de sua experiência, aproximando essa atitude específica do que Paulo Freire (1983) denomina de “antidiálogo”. Tal nos remete à correlação que esse educador faz entre o diálogo e a humildade, refletida em suas palavras abaixo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 1983, p. 94 e 95)

A humildade aqui pode ser traduzida como uma condição básica ao diálogo, colocada por Freire, juntamente com o ato criativo, o amor, a fé, a confiança, a esperança e o pensar crítico (idem, p. 93 a 97). É o gesto capaz de aproximar as pessoas, fazendo-as convergir tanto no que sabem como no que não sabem, tanto em sua sabedoria como em sua ignorância. Na situação de diálogo, reconhecem a importância do outro para sua humanização, percebendo com mais clareza os vínculos de interdependência que os unem. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (idem, p. 95).

No relato ora abordado, destacamos novamente a ausência de problematização e reflexão crítico-dialógica diante de uma situação cotidiana, a partir da qual poderia se descortinar um processo de tomada de consciência e mudança de atitude. Diferentemente do caso anterior (interação com as mães, trecho 93), temos a prevalência de uma “crítica” que não parece se originar, contudo, de um processo interacional dialógico. Nesse caso, poderíamos destacar a autenticidade, a sinceridade ou a congruência do professor com seu mundo vivido (ROGERS, 1983), com seu conjunto de valores e princípios, que ocasionaria o ímpeto com que afirma e expressa suas convicções e opiniões, como trataremos na análise da categoria “integração reflexão-ação”. Contudo, parece-nos que a forte e autêntica expressão de seus pontos de vista, por aparecer nesse trecho distanciada do respeito ou consideração e da capacidade de compreensão empática na relação com a diferença que o outro lhe traz, findaria por descaracterizar, novamente, uma postura dialógica problematizadora.

Com a abordagem desses dois últimos trechos (93 e 111), podemos verificar a complexidade que perpassa o momento da atuação junto à comunidade, onde encontramos mesclados elementos destacadamente contraditórios, sugerindo até mesmo pontos de incoerência entre si. Elementos de acolhimento, fomento ao respeito, estímulo à superação crítica e ativa dos desafios da vida; e elementos potencialmente alienantes, de fomento ao

fatalismo, à ingenuidade, à amortização da práxis, à negação da experiência sentida e vivida.

Tal complexidade se evidencia quando o professor vai arrematar o ponto sobre sua interação com os participantes e com a comunidade, voltando a assumir um discurso mais crítico sobre seu papel como educador e sobre seu saber contextualizado em sua situação de trabalho. O trecho abaixo, que ocorre pouco após o anterior, traz essa percepção do professor Allan.

Eu num chego lá achando que eu vou ensinar tudo, não... Pelo contrário... É uma via de mão dupla, eu tou ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, todo tempo, todo tempo, com criança, com adulto, com as realidades, com as perspectivas, com os desejos, com os anseios que eles têm... (Allan, Trecho 114)

O discurso do professor retoma os contornos que vem apresentando hegemonicamente no decorrer de sua entrevista, sinalizando para uma relação horizontal com os participantes quando da construção de conhecimentos, fruto de uma interação supostamente dialógica entre seus saberes. Chama a atenção o fato de o professor mencionar especificamente que ele mesmo aprenderia com certos aspectos abordados há pouco, no trecho 111, aspectos que então foram objeto de uma atitude antidialógica, como “perspectivas”, “desejos” e “anseios” de alunos e moradores da comunidade, que naquele caso apontavam para ser “ladrão”, ser “modelo” ou “dançarina de uma banda de forró”. Tal formato que assume o discurso do professor, à guisa de sua conclusão sobre o assunto, ressalta a complexidade da dinâmica entre as contradições que atravessam a pessoa do agente externo e perpassam a atuação comunitária por ele desenvolvida.

Ainda com relação à expressão da confiança associada ao conhecimento da comunidade, como desdobramento de um processo dialógico de inserção comunitária, trazemos a seguir mais um relato do professor Allan.

Aí você diz assim: “mas Allan, porque eles não trabalham?”... Ah, meu amigo, é toda uma problemática social... Muitos trabalham, muitos num trabalham num é porque num querem não... É... Um rapaz tava me dizendo: “professor, eu trabalho na Pague Menos e dei o endereço da casa da minha namorada, lá no... Lá no Conjunto Esperança... Se eu desse o endereço da Santa Fé, eles num contratavam não...”. Várias vezes aconteceu isso com pessoas daqui, entendeu... (Allan, Trecho 77)

Nesse trecho de sua fala, o professor Allan reproduz uma interação que teve com um jovem da comunidade, sobre estratégias utilizadas por moradores para driblarem o preconceito que sofrem em processos seletivos para admissão em empregos formais, como no caso da rede de farmácias citada. A confiança que o jovem teve no professor para compartilhar tal assunto, bem como a compreensão e o uso crítico que o professor faz da informação que obteve – contextualizando-a como reflexo de uma problemática social local –, sinalizam para uma postura dialógica, que favorece a ampliação da compreensão da realidade comunitária por parte do professor. Sobre essa relação entre diálogo e confiança, Paulo Freire (1983, p. 96) nos afirma: “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”.

Ou seja, no exercício do diálogo no cotidiano de trabalho, o próprio professor passa a ter uma compreensão qualitativamente diferenciada da realidade sócio-econômica local, posto que tal realidade lhe chega também de forma vivencial, mediante a autêntica interação face-a-face com moradores da comunidade, e não apenas de forma analítico-reflexiva, fruto de observações e inferências distanciadas. Vislumbramos aqui uma associação com a integração entre a análise crítico-reflexiva e a dinâmica afetivo-social que é proposta pela Psicologia Comunitária no método de análise e vivência da realidade comunitária (GÓIS, 1994, 2005), segundo tratamos na categoria inserção comunitária.

Nos trechos que seguem, destacados da entrevista de Allan, verificamos que se ressalta uma interessante iniciativa do professor que pode apontar para uma atitude dialógico-comunicativa junto aos moradores da comunidade, de uma forma geral, bem como aos participantes do núcleo, de modo específico.

Dentro do perfil do que a Célula quer, eu não trabalho como eles querem, sinceramente não... Mas eu trabalho como a comunidade precisa, entendeu, como é melhor recebido pela comunidade... Se eu for muito criterioso, como eu vi, até meu linguajar lá eu tenho que mudar... Eu num posso chegar lá falando com palavras bonitas, enrolando muito... Eu tenho que ser o mais simples possível pra que eles possam compreender... Porque se você enfeita muito, fica cansativo pra eles... Um colega nosso foi lá, pra fazer um... Observar a aula e tudo, e começou a falar, e eu pisquei o olho pra ele, num entendeu, mas é isso... Você num pode chegar lá e falar num nível intelectual lá não, porque eles vão achar um porre. (Allan, Trecho 32)

Eu já vi pessoas do Passaré, do Banco, né, da Agenda 21, que trabalham ali na Santa Fé, chegar lá com um linguajar, bem rico... Parece que existe assim com consenso, eles ficam desestimulados, sabe... Eles começam a olhar pro chão, começa a olhar pro relógio, quer sair, num querem ficar ali... Então eu falo o mais simples possível... (Allan, Trecho 33)

Nesses trechos, o professor realiza enfaticamente uma crítica à eficácia do processo de interação que costuma se dar entre agentes institucionais externos e os moradores da comunidade da Santa Fé. A crítica é tecida para justificar sua opção em não seguir à risca as orientações metodológicas colocadas pela SECEL, posto que ele, como professor, se orientaria pelas necessidades e peculiaridades reais e concretamente percebidas no cotidiano da comunidade. É quando lança mão do exemplo da inadequação da linguagem utilizada por outros membros do programa, provavelmente da equipe de supervisão, que não se faziam entender por moradores quando de suas intervenções verbais nas visitas de acompanhamento. Ajunta ainda outro exemplo, mas de um outro agente institucional externo. Diante disso, o professor aponta para sua opção de “falar o mais simples possível”, como forma de se fazer compreender. Sobre tal processo de desencontro de entendimentos, alerta-nos Paulo Freire (1983):

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas da sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou pregar no deserto.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a que falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. (p. 102)

Dessa situação, podemos apontar, por um lado, para uma atitude preponderantemente dialógica do professor, se compreendemos sua opção fundamentada sobre a perspectiva de alinhamento de significantes para viabilizar o processo de comunicação, de diálogo e, portanto, de geração de conhecimento de forma mais criativa e crítica junto com os moradores. Paulo Freire (2002) trata com primazia dessa questão, mas tomando como exemplo a relação entre o técnico “extensionista” e o camponês que receberia os serviços de extensão universitária, refletindo abaixo sobre a atenção que devemos ter quando desse tipo de interação.

Nossa linguagem técnica, que se exprime num universo de signos lingüísticos próprios, deixa de ser alcançada por eles [camponeses, moradores de uma comunidade] como o significante do significado sobre o qual falamos. Daí que as palestras sejam cada vez menos indicadas como método eficiente. Daí que o

diálogo problematizador, entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado. (FREIRE, 2002, p. 68)

Por outro lado, a expressão do professor tem um peso bastante expressivo na medida em que pode também sinalizar para o que displicente e ideologizadamente se trata como “descer ao nível do povo”, “baixar o nível” ou “falar fácil”, postura muito comumente verificada em trabalhos sociais e comunitários, o que terminaria por se desdobrar em um *assistencialismo semântico*. Nesse caso, não se trataria de recriar a relação entre significados e significantes, não se buscaria prioritariamente uma compreensão comum em torno da significação dos signos lingüísticos, mas acima de tudo a transferência de comunicados (idem, ibidem).

Abaixo, temos um trecho que aponta para mais uma expressão de postura dialógica por parte do professor Allan, ante uma situação extremamente peculiar, que diz respeito diretamente ao funcionamento das atividades no núcleo.

Como um aluno vem pra mim... Como um aluno chegou pra mim e disse: “professor, segure aqui minha arma, segure aqui meu brinquedinho que eu vou jogar”... E eu disse “não, você num vai jogar não... Aqui num é lugar pra você vir trazer arma... Porque você tá armado?”... Aí comecei... Aí juntei o pessoal e vamo... “Não professor, é porque ele vende maconha e tem que tá com a arma dele”... Aí eu digo: “não... Mas você precisa vender maconha, você nessa idade?”... Aí começamos a conversar, entendeu... (Allan, Trecho 68)

Nessa situação, o professor, mediante o diálogo crítico, aborda não só a situação de perigo e de conflito com a lei, mas também a toma como elemento pedagógico, extraindo questões geradoras de problematização. É digna de destaque ainda a iniciativa de chamar a atenção da turma, envolvendo outros participantes em uma questão que diria respeito à totalidade do núcleo, posto que o professor guardaria uma arma de um participante durante o trabalho, a pedido desse mesmo participante, enquanto ele e os demais participariam das atividades. E, ampliando a interação, envolvendo mais participantes, deflagra um processo de diálogo grupal com questionamentos sobre aquela conduta, contando com intervenções de outros participantes para a superação da situação.

Ainda observando esse mesmo trecho, salta-nos aos olhos a relativização crítica de pontos de vista ajuntada à consideração do contexto sócio-cultural local, especificamente no momento em que Allan traz o elemento da idade precoce para

questionar a inserção do adolescente no tráfico de drogas, o que delinea, ainda com mais ênfase, a prática do diálogo.

Semelhante postura podemos perceber no professor Carlos, diante também de uma situação que ocorreu em meio a uma atividade no núcleo, com participantes, em que um deles o ofendeu verbalmente por discordar de uma penalidade que lhe fora aplicada pelo professor durante uma partida de futebol de salão.

Eles [participantes]: “o jogo vai começar?”. Eu disse: “não, na aula passada aconteceu isso, isso, isso e isso e eu quero ouvir a posição do aluno que cometeu isso. O que é que... O que que aconteceu, o que ele deve fazer, né.” Ele... Pediu desculpas... Aí... Falou porque falou aquilo né... Porque ficou raiva e tal, e foi no momento da gente conversar sobre essa questão da relação professor-aluno. (Carlos, Trecho 92)

O professor também opta por abordar e problematizar a questão com o grupo, antes de iniciar as atividades de futebol de salão do dia seguinte. Busca junto ao participante que o ofendeu criar espaço para que ele se expresse sobre o que aconteceu, permitindo, assim, tanto que evidencie suas motivações pessoais como que assuma a responsabilidade por seu ato, inclusive propiciando uma reconciliação ou retratação frente à ofensa. Ao modo do professor Allan, Carlos também extrai da situação um tema gerador para diálogo grupal, que seria a relação professor-aluno, ensejando a percepção crítica sobre seu papel diante da turma, como podemos verificar abaixo.

“Quantas vezes eu cheguei com vocês e... É... Agi de certa forma áspero... Ignorante com vocês?” “Não.” “Quantas vezes eu cheguei pra vocês aqui e bati em vocês, tal”... Então, tem aquele posicionamento pra reconhecer a posição que o professor tá ali e... Pra favorecer. E não pra... Né... Pra punir... (Carlos, Trecho 93)

Aqui, Carlos evidencia sua opção por atuar mais como um educador que favorece a interação e a convivência entre os participantes, especialmente a partir das práticas de esporte e lazer, e não como um professor que está diante deles para fazer cumprir regras e punir infrações. Com isso, Carlos nos expressa ainda uma vez mais elementos que apontam para uma postura dialógica quando de sua interação com os participantes, nesse caso específico por ter sido diretamente implicado, ofendido perante o grupo. Fortalece, assim, seu lugar de autoridade não-autoritária, de educador-facilitador, de educador-problematizador, favorecendo junto aos participantes o exercício da confiança, da compreensão e da consideração dos sentimentos do outro.

O referido aluno, com idade de 11 anos, que protagonizou com Carlos a interação acima retratada, participou do grupo focal realizado com as crianças, e destacou em uma fala⁸ sua o episódio, evidenciando o que teria aprendido com tal interação, o que mantém coerência com o que compreendemos serem os propósitos do professor ao optar pela postura dialógica na tal situação. Trazemos a seguir as impressões do aluno.

Aí, um dia eu esculhambei o professor. Aí, no outro dia eu criei respeito, e pedi desculpas. Aí, pra eu jogar eu tive que pedir desculpas a ele. Aí, eu pedi. Aí, nunca mais eu esculhambei ele não. (Grupo focal, Trecho 197)

O exercício do diálogo pelos professores também pode ser constatado em situações de confronto entre suas realidades pessoais (princípios, valores) e as peculiaridades sócio-culturais com que se deparam na realidade comunitária. No trecho que segue, Allan evidencia esse embate.

Quer dizer... Agora, é uma coisa lenta, eu num posso chegar pro menino e dizer “olhe, jogue o cigarro do seu pai fora!”... Não, porque o pai dele num fuma só cigarro, fuma maconha também, que gera algum bem-estar pra ele, e eu tenho que respeitar isso... (Allan, Trecho 103)

Até porque, a partir do momento que eu acho que, eu acredito, que eu tenho a filosofia do não-preconceito, eu num posso querer chegar com preconceito pra eles, entendeu... Em achar que o que eles fazem, que na minha educação foi errado, em achar que, é, é... Era errado pra mim, foi-me ensinado que aquilo era errado, ma pra eles num é, é o que eles têm no dia-a-dia, de realidade... Eu tenho que entender e, de forma flexível, caminhando com eles, né... (Allan, Trecho 104)

Nessa passagem, o diálogo se trava entre o professor e a própria comunidade, e não com um indivíduo especificamente. Por outras palavras, a postura dialógica assumida pelo professor permite que haja um encontro entre sua realidade pessoal e a alteridade que se evidencia diante de si, que se torna mais próxima devido a sua inserção na comunidade, mergulhado que está em seu cotidiano vivo. De forma concreta, podemos apontar para uma significativa abertura do professor à interação e afetação por tais diferenças encontradas, o que, por um lado, permite uma maior compreensão e consideração da experiência vivida pelos moradores, como, por outro, apresenta aos próprios moradores

⁸ Gostaríamos de ressaltar que a participação do aluno no grupo focal não teve nenhum direcionamento particular, seguindo os mesmos critérios que todos os demais alunos, que se referiam ao tempo e à regularidade da participação. Afirmamos ainda que a fala do aluno sobre o episódio de conflito com o professor foi inteiramente espontânea, sem lhe ter sido direcionada nenhuma questão sobre o assunto.

uma postura diferenciada (dialógica) por parte do professor na interação com eles, muito provavelmente afetando-os também.

É interessante ainda destacar que Allan associa a relativização de seus valores, sua flexibilidade diante de atitudes diversas das suas com o fato de poder acompanhar e se vincular com os moradores participantes do núcleo, “caminhando como eles”. Com isso, podemos evidenciar a intencionalidade da postura dialógica incorporada nesse caso pelo professor, expressa na abertura e respeito à diferença apresentada pelo outro, individual e coletivamente.

Lançamos mão novamente da fundamentação em Carl Rogers para afirmar que, em uma relação de pessoa a pessoa, quando se verificam nas atitudes (inicialmente do facilitador) o respeito, a sinceridade e a compreensão, propicia-se a outra pessoa ou ao grupo experimentarem e vivenciarem tais atitudes direcionadas a si, favorecendo a emergência dessas atitudes diante de si mesmas e dos outros (ROGERS, 1978, 1983). Assim, a experimentação pelos moradores da “filosofia do não-preconceito” na figura do professor, ou seja, o respeito e a compreensão por parte do professor diante de seus dramas, sentimentos e atitudes, já ensinaria pedagógica e existencialmente momentos de afetação crítica, seja no nível reflexivo, simbólico ou vivencial.

No trecho que segue, Carlos assume uma postura afim, ao comentar uma intervenção pedagógica sua junto aos participantes para trabalhar a questão do palavrão.

Então... Até mesmo uma forma pra eles se perceberem na questão da... Do falar, do linguajar, né. De maneira nenhuma, a gente pretende mudar a forma deles falarem. Assim... Da gíria que eles têm, mas dentro de uma questão de bom senso, a questão de se controlar a nível de palavrão, de desrespeito. De eles saberem, terem consciência. Também não é... Dentro da perspectiva de “você não podem falar palavrão nunca mais!” Não, mas por que falar o palavrão? Não é? (Carlos, Trecho 31)

Com esse relato, o professor evidencia também o respeito aos padrões de interação locais presentes entre os participantes, que também se associam à comumente chamada “cultura do futebol” e, em certa medida, à própria faixa etária dos participantes (predominantemente crianças e adolescentes, entre 7 e 18 anos). Extraí da prática cultural de se falar o palavrão a problemática do respeito ao outro e a convivência crítica e eticamente harmoniosa com as diferenças, sem pretender erradicar tal prática, mas sim

problematizá-la e resignificá-la, tendendo inclusive a fomentar processos de tomada de consciência junto aos participantes, momento básico que favorece a conscientização (GÓIS, 2005; FREIRE, 1983).

A postura dialógica trazida nessa dimensão ampliada (entre professor e contexto comunitário) favorece a consolidação e o aprofundamento da inserção do agente externo (o professor), como também o desenvolvimento de seu trabalho, das atividades propostas e de sua atuação na comunidade, como pudemos perceber. Por ser atravessada por vários elementos dialógicos, possui um viés libertador, uma vez que estimula o encontro de pessoas, de suas consciências e de seus entendimentos sobre o mundo, sobre si mesmas, sobre a realidade em que vivem diariamente, e a partir daí, a inserção crítica e transformadora no cotidiano.

Tal é condição básica para a conscientização e para a promoção coletiva de ações transformadoras da realidade vivida: “ad-mirar”, como nos diria Paulo Freire (2002), mirar o mundo de acontecimentos diários junto às pessoas com que se convive, gerando novas noções e compreensões, favorecendo que se percebam como dignas de estima e confiança, evidenciando seu “poder criador” (idem, 1969), o que repercute diretamente sobre a integração e fortalecimento da identidade pessoal (GÓIS, 1994, 2005, 2008).

4.2.2. Diálogo e desenvolvimento de atividades no núcleo comunitário

Passaremos agora a realizar uma análise do diálogo na prática mais específica dos professores entrevistados. Para tanto, daremos mais foco às interações entre os professores e os participantes no núcleo de esporte e lazer na comunidade, durante as atividades promovidas. Consideramos importante, todavia, realizar algumas considerações preliminares sobre a estrutura pedagógica básica do conjunto orientado de atividades desenvolvidas no núcleo de esporte e lazer, comumente chamado de “aula”.

As atividades desenvolvidas pelos professores nos núcleos de esporte e lazer possuem uma estruturação pedagógica básica, cujas diretrizes constam na proposta

político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade” (FORTALEZA, 2009). De uma forma geral, ambos os professores relatam desenvolver atividades de natureza diversa, envolvendo rodas de conversa, jogos, brincadeiras, dinâmicas de grupo e as práticas das modalidades esportivas propriamente ditas, como futebol de salão, voleibol, handebol, capoeira, basquete e ginástica.

4.2.2.1. O diálogo e as aulas de esporte e lazer

Segundo o relato dos professores sobre tais atividades (sua condução, desenvolvimento e participação do público envolvido), podemos verificar várias ocorrências que apontam para a existência significativa de momentos de vivência e promoção do diálogo, mediante práticas e atitudes dialógicas, presentes tanto nas intervenções pedagógicas do professor propriamente ditas, como em suas posturas pessoais. Ao observarmos a própria estrutura básica da aula, por exemplo, segundo a qual os professores buscam desenvolver suas atividades rotineiras, notamos momentos reservados especificamente ao estímulo de interações grupais marcadas eminentemente pela reflexão crítica em torno de temáticas extraídas do cotidiano dos participantes, como nos revelam os trechos a seguir:

Mais bem aglomerados na parte da sombra, sentados, se iniciam as conversas informais, as brincadeiras a nível de... Perguntar como foi o dia de cada um. Perguntar não, mas... Eles começam a expor algumas brincadeiras... Se o fulano brigou, se o menino brigou, se... As conversas informais... Então a partir daí a gente fazia a revisão da aula anterior e trazer o assunto da aula atual, né. (Carlos, Trecho 18)

E a estrutura da aula de esporte é assim: eu chego... “Gente, o que é que nós vamos fazer hoje?... Hoje eu vou dar futebol, a gente vai dividir a aula assim, assim... No final da aula eu vou dar um tempo pra vocês brincarem”... Bato um papo com eles, pergunto o que aconteceu durante aquele dia, no final de semana, se eles têm alguma novidade pra me contar... E aí vou desenvolvendo a aula... (Allan, Trecho 34)

Eu inicio a aula sempre com uma conversa, certo... Vou pro esporte... Ou futebol, ou vôlei... E dentro do esporte eu vou trazendo alguma coisa da realidade deles pra tá conversando com eles... (Allan, Trecho 39)

Podemos destacar nos relatos de Allan e Carlos, como momentos básicos das aulas, as interações grupais informais (“conversas”, “bate-papo”, “roda de conversa”), no início da aula, entre as quais surgem acontecimentos cotidianos relatados pelos participantes, fatos que poderão ser convertidos em assuntos ou temáticas trabalhadas durante as atividades seguintes.

Essa espécie de aquecimento temático nos remete à sistemática de investigação e identificação dos temas geradores, proposta por Paulo Freire como momento fundamental do processo da Educação Libertadora, no qual os educadores delineiam a partir da realidade dos educandos os “temas” presentes em seu contexto de vida, oriundos de um conjunto mais amplo de aspectos interligados, como nos esclarece Freire (1983):

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. (p. 109)

Tais temas se apresentam aos indivíduos em seus contextos diários, e são captados por suas consciências, de forma mais ou menos crítica, variando com seu grau de transitividade frente ao mundo, e, conseqüentemente, a tais temas histórico-culturais que se lhe apresentam. Esses temas teriam um enraizamento no cotidiano concreto dos indivíduos, exigindo deles um posicionamento quando de sua apreensão, bem como um agir. Daí que impliquem, assim, no que Paulo Freire denomina de “tarefas históricas”, substrato da práxis do sujeito histórico (FREIRE, 1969, 1983).

Sobre as demais atividades que constituem a aula no núcleo de esporte a lazer, como jogos e as práticas de esporte, verificamos que acontecem em outros momentos especificamente dedicados a esse fim, podendo ainda ser atravessadas por situações de interações verbais com o grupo, onde são lançadas, por exemplo, reflexões críticas e outras intervenções pedagógicas do professor, ensejadas pela própria atividade, bem como dos conteúdos que vão emergindo em seu desenrolar.

Sobre isso, Allan destaca o diferencial de sua aula na comunidade, com foco no diálogo e na reflexão, como inclusive vimos na categoria “criticidade”, favorecendo o processo de tomada de consciência por parte da turma frente ao significado (fundamentação) dos movimentos e exercícios próprios da ginástica que elas realizam, como podemos perceber no trecho que segue.

E com a ginástica é a mesma coisa... Eu tenho já uma grande experiência com ginástica, mas o que é que eu faço, eu trabalho dentro de uma possibilidade de que elas possam absorver aquele trabalho... Então eu chego lá e dou uma aula de ginástica começo-meio-e-fim não, eu vou, bato um papo, explico, digo por quê é que a gente tá fazendo aquela atividade, por quê que é bom fazer uma variação...

Por quê que é bom a gente trabalhar com pesinho, qual a diferença da nossa aula dali pra uma academia, entendeu? E aí vou conversando com elas e... A estrutura da aula é mais ou menos assim... (Allan, Trecho 36)

A seqüência e a interligação desses momentos iniciais com os demais, seguindo o fluxo básico de desenvolvimento da aula, podemos perceber no relato de Carlos, conforme o trecho seguinte.

Depois desse, de se colocar o assunto, de... De trazer a problematização, eles... Alguns falam realmente sim e fazem a interação e outros só aguardam mesmo começar a atividade propriamente dita, né. Dependendo da condição da turma... Da quantidade, eles escolhem uma brincadeira que retrata a... Um pouco o que nós falamos né. Como o nosso assunto é mais em cima da questão da cooperação, de comunidade, de todo mundo trabalhar junto, a brincadeira tem que tá relacionada a... A isso. A todo mundo trabalhar junto sem ganhadores, né. Onde todos possam ganhar... Sem “um” ganhador, aliás, né. Sem “um” campeão, mas onde todos podem ganhar... (Carlos, Trecho 19)

Ainda com relação a esse primeiro momento, em que toda a turma se encontra reunida em torno de conversas informais, ou de uma roda de conversa, Carlos refere-se à realização da problematização acerca dos assuntos levantados ou trazidos pelos participantes. Cabe ressaltar que tais assuntos podem ser também definidos previamente pelo professor em seu planejamento mensal, que é realizado de forma específica como um processo à parte, sob orientação da supervisão do programa “Esporte na Comunidade”.

Como tratamos na categoria “criticidade”, a problematização aqui figura como uma estratégia de intervenção pedagógica, mediante a qual o professor favorece a reflexão crítica grupal em torno de determinadas temáticas. Com Paulo Freire, ajuntamos que favoreceria sobremaneira o processo de tomada de consciência, bem como de aprofundamento da tomada de consciência, fomentando, portanto, a própria conscientização, o que caracteriza fortemente uma educação problematizadora, que seria, para esse autor, o par dialético da “educação bancária”.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1983, p. 80)

É interessante lembrar ainda que a prática da problematização está prevista na proposta dos programas de esporte e lazer da SECEL, cujas diretrizes metodológicas

orientam que constitua um momento da aula nos núcleos, denominado especificamente de “problematização e contextualização”, que deveria ocorrer geralmente como atividade inicial, podendo também perpassar toda a aula (FORTALEZA, 2007a).

Após a problematização, os participantes escolhem alguma brincadeira que esteja associada à temática então tratada, retratando-a de forma concreta e interativa. Chama-nos a atenção o fato de o professor buscar envolver os participantes inclusive na definição das atividades que dinamizarão a abordagem do tema, o que tende a qualificar de forma diferenciada a participação dos alunos, favorecendo sua implicação e seu envolvimento ativo no desenvolvimento da aula, bem como seu papel de sujeito em seu processo de aprendizagem.

Sobre a referida “brincadeira”, Carlos ressalta seu teor formativo, uma vez que coloca, na condição de professor, critérios que tais atividades devem atender, de modo a garantir a promoção de valores e práticas que favoreçam o desenvolvimento da convivência interpessoal e comunitária, tais como cooperação e solidariedade. Tal promoção de valores e práticas sociais reflete tanto a proposta político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”, segundo consta em seus objetivos, como também reflete a perspectiva sócio-ideológica assumida por Carlos, como abordaremos na análise da categoria “compromisso ético-social”.

Em um terceiro momento da aula, ocorreria a atividade de esporte propriamente dita, mediante a prática de uma dada modalidade esportiva, que no caso do relato ora tratado, é o futebol de salão, como observamos no trecho que segue.

Depois da atividade, depois dessa brincadeira que está relacionada com o que se fala, né... É... A gente... Nós separamos a... O... É... Times... No caso, dependendo da quantidade, de três a quatro times... E depois disso a gente faz como... É... Faz jogos. Todos têm que jogar. E sem exceção, todos. Por isso que se tem 50 meninos, todo os 50 têm que jogarem... (Carlos, Trecho 20)

A própria organização da prática esportiva já traz elementos que também estimulam a promoção da cooperação, solidariedade e participação direta e inclusiva, valores e práticas direta e intimamente relacionadas ao exercício do diálogo. O professor traz como critério à organização desse momento tão esperado pelos alunos, que é a prática esportiva, a participação direta de todos os alunos que se encontram presentes, inclusive os

que estariam vindo pela primeira vez. Essa postura, concretizada e vivenciada cotidianamente pelos participantes, por si só já confronta elementos sócio-ideológico-culturais verificados de modo hegemônico na prática dessa modalidade esportiva, como a exclusão de participantes em potencial em virtude de “não saberem jogar bem”.

Allan nos traz a seguir um momento de sua fala particularmente interessante, em que retrata elementos eminentemente dialógicos, como a valorização da experiência acumulada e da cultura local dos participantes, a interação integradora de saberes, a dialética entre os papéis de educador-educando e educando-educador, além da promoção da participação direta na organização da aula. Passemos aos trechos.

Eu dou basquete... Se a meninada tá pedindo *handbol*, eu dou *handbol*... Hoje eu num quero dar nada, e a gente combinou de eles me ensinarem uma brincadeira deles... Eu vou e eles me ensinam o garrafão... Aprendi garrafão, sete pecados, entendeu... (Allan, Trecho 31)

Agora a proposta é lançada e é negociada, né... As propostas são negociadas... “Ah, professor, teve futebol segunda, por que é que não pode ter só brincadeira hoje? Ah, professor por que é que o senhor não pode fazer vôlei?”... Tá entendendo... É assim... (Allan, Trecho 105)

Tudo é negociado... Nada lá eu faço porque quero... Nada lá eu faço porque eu sou o professor... Eu nem me vejo como tal, no sentido de chegar e “toma!” alguma coisa... Tudo eu negocio com eles, com eles e com as senhoras... (Allan, Trecho 106)

Nesses trechos, percebemos novamente o estímulo à participação ativa dos alunos na organização e desenvolvimento das atividades no núcleo, ocorrendo aqui na medida em que o professor se mantém atento e considera a demanda (interesses e preferências) dos participantes, afirmando inclusive contemplá-las. Mais uma vez, chamamos a atenção para repercussões que tal forma de participação pode ter sobre a auto-percepção dos alunos sobre si mesmos, também como sujeitos ativos da aula, compartilhando esse lugar de poder com a figura do professor.

Allan menciona ainda a prática da negociação com os participantes, situação de interação entre o professor e os participantes que tende a legitimar a participação ativa dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades. Salta-nos aos olhos o tom de questionamento das falas dos alunos, retratadas pelo professor na entrevista, quando das interações no momento da negociação, o que nos sugere uma associação com a dimensão crítica que esse processo assume e, portanto, favorece junto aos participantes. Crítica tanto

no ato de proceder à negociação, tomando implicitamente como objeto de crítica o lócus de poder deliberativo, como no ato de questionar o professor sobre a lógica de definição das atividades, colocando-lhe perguntas diretas sobre “porquês” e possibilidades de alteração.

No momento em que o professor adota sistematicamente tal prática de negociação crítica e participativa, institui uma nova modalidade interacional, evidenciando novos elementos que tendem a redesenhar a relação de poder entre a figura do educador e do educando, uma vez que a negociação, segundo nos sugere o relato de Allan, constitui-se como um fórum de deliberação coletiva, com repercussões sobre um espaço coletivo (público, o núcleo de esporte e lazer), no qual é compartilhado com os alunos um poder que histórica e ideologicamente centraliza-se nas mãos do professor. Essa centralização de poder no processo pedagógico foi muito bem ilustrada por Paulo Freire quando nos traz a imagem de uma “educação bancária”, cuja superação é intensamente visada pela Educação Libertadora (FREIRE, 1969, 1982, 1983, 2002).

Podemos destacar ainda mais uma postura que favorece o redesenho e a superação crítica de tal centralização de poder nas mãos do educador, mediante o diálogo, que se expressa no momento em que Allan escolhe sistematicamente adotar brincadeiras próprias da comunidade, praticadas pelos participantes, que fazem parte de seu cotidiano e subjazem no arcabouço sócio-cultural-comunitário. Nesse momento, em que Allan afirma que os participantes o ensinam suas brincadeiras, ressalta-se uma postura de consideração e valorização de elementos sócio-interacionais próprios da experiência cotidiana dos participantes, vivenciados concretamente por eles, que perpassam seu dia-a-dia e mediam seus processos de socialização em seu contexto comunitário.

Assim, Allan, a partir da posição de autoridade que lhe fora social e ideologicamente outorgada, legitima o saber popular comunitário (local) e o conhecimento construído e acumulado pelos participantes, inserindo-os na própria programação da aula de esporte e lazer. Ocuparia o papel, desse modo, que Paulo Freire denomina de educador-educando.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1983, p. 78 e 79)

Podemos afirmar, com base no que Paulo Freire acima nos sugere, que Allan estimula a partir de sua atitude dialógica, a tendência que há em si e em seus alunos de se constituírem como sujeitos de sua intervenção sobre uma mesma realidade, ainda que ocupem papéis diferenciados no processo pedagógico, em que criam novos saberes e vínculos afetivo-sociais a partir de uma reflexão-ação conjunta.

Temos, no trecho a seguir, uma evidência de leitura crítica que o professor Allan realiza sobre todo esse processo de fomento ao diálogo junto aos participantes.

Não, pois é... Quando é alguma coisa que é estranha pra eles, até essa atitude de propor, e escutar, dar crédito à fala deles, é algo que deixa eles um pouco intrigados... “Porra, esse cara, o cara é formado, o cara ganha mais de quinhentos reais pra tá aqui e quer me escutar... O que eu tou falando é importante pra ele”... Até isso passa pela cabeça deles... (Allan, Trecho 83)

O estranhamento dos alunos, percebido e relatado por Allan, nos remete a características de uma identidade de oprimido e explorado, segundo é retratada pela Psicologia Comunitária (GÓIS, 2008), marcada pela fragilização do valor pessoal (idem, 1994, 2003, 2008), o que se expressa em gestos de desqualificação de si mesmo, em que o indivíduo tem-se como incapaz e desprovido de valor, repercutindo negativamente, portanto, sobre seu auto-conceito e auto-estima. Levaria, assim, a falas que desconfiam ou desacreditam do interesse do outro por sua contribuição, bem como pelo gesto de compartilhar consigo poder de decidir e criar.

A postura dialógica do professor Allan não só provoca tais reações de “desconfiança”, que aqui associamos à fragilização do valor pessoal (idem, *ibidem*), como também parece desafiar e encorajar os participantes a superarem essa condição. Percebemos, então, que a própria postura dialógica já se constitui também como potencial objeto de fomento à criticidade, uma vez que evidencia e oferece aos alunos contrastes e contradições, nesse caso, eminentemente sócio-psicológicas. Aqui, ajuntamos algumas

palavras de Paulo Freire, lançando luz sobre a relação entre a problematização e a superação de desafios (pessoais e coletivos), por ela evidenciados.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se essencialmente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1983, p. 80)

4.2.2.2. O exercício do diálogo e a criação de regras de convivência

Ainda tratando do diálogo promovido no âmbito das atividades realizadas sistematicamente no núcleo de esporte e lazer, passaremos a focar o conjunto de situações envolvidas na dinâmica de criação e uso das regras junto aos participantes.

Em sua entrevista, o professor Carlos relatou com detalhes vários dos aspectos dessa rica temática, desde sua construção, implementação, vivência e resultados conseguidos junto aos participantes mediante esse processo, que se nos revelou permeado por significativos e expressivos elementos dialógicos.

Iniciamos retratando a finalidade das regras que, para Carlos, está justamente na regulação da convivência entre os participantes: “tem algumas regras impostas, não relacionado ao futsal, mas sim relacionado ao convívio deles” (Carlos, Trecho 21). Já podemos vislumbrar um diferencial nessa finalidade, na motivação fundamental para o uso de regras, que apontará mais para uma auto-regulação do comportamento grupal por parte dos participantes do que para um controle externo burocrático e moralista, por parte do professor, fomentando, assim, mais a autonomia que a heteronomia, como poderemos ver mais adiante.

Uma das primeiras regras adotadas era voltada a abordar o uso recorrente do palavrão durante os jogos, o que costumava gerar brigas entre os participantes, como nos relata o professor nestes trechos seguintes.

Eles... Eles se tratavam com o palavrão e normalmente geravam... Gerava brigas, né. Essa questão da violência, porque um chamava... Dava um palavrão, aí o outro... Até mesmo relevava, só que aí aquele palavrão ia aumentando a intensidade até chegar “filho da puta, filho da mãe, fi de rapariga”... Aí não, aí começava a briga porque falou da mãe. (Carlos, Trecho 34)

A construção da regra do palavrão foi... Né... Foi pela... Foi pela questão, foi uma sugestão minha, né. De início, eles não quiseram aceitar... Porque era muito forte... “Não”... É... É... Pela questão que seria pênalti, né. E aí, depois foi que eles foram colocando outros elementos, né. Elementos como carrinho... Quem fizer carrinho era pênalti... (Carlos, Trecho 37)

Destacamos aqui um interessante aspecto: a regra surge de uma problemática concreta, vivida na experiência cotidiana dos participantes, fruto das interações estabelecidas especificamente naquele contexto, e se destina à regulação da convivência dos próprios integrantes de tal contexto, sendo construída juntamente com eles. Surge-nos então, uma questão: será que se não houvesse problemas de convivência, com excesso de agressões entre os alunos, decorrentes do uso do palavrão, essa regra teria sido criada? A resposta nos parece tão óbvia quanto a importância que tem a sintonia entre uma intervenção pedagógica e o contexto em que acontece. Ressaltamos também a afirmação do professor sobre a resistência dos alunos frente à implantação da regra, que se deu não pela existência da regra em si, mas pelo que ela ocasionaria na prática do esporte, figurando como uma desvantagem competitiva, uma vez que eles teriam em mente o quão corrente e arraigado era o uso do palavrão, e como seria difícil, para eles, evitarem-no.

Ao que nos parece, temos, então, uma regra que surge a partir da realidade dos participantes, criada com eles e destinada a beneficiar eles mesmos. Essa sintonia entre a intervenção pedagógica do professor e o cotidiano vivido pelos participantes do núcleo nos remete a uma temática central da obra de Paulo Freire, acerca da consideração que o educador deve ter pela realidade concreta do educando, na promoção de uma educação como uma ação cultural libertadora, e não como uma invasão cultural (FREIRE, 1982, 1983, 2002). Segundo o autor pernambucano, seriam extraídos justamente daí os conteúdos e traçadas as estratégias mais efetivas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem política, ao exemplo da Educação Popular (FREIRE; NOGUEIRA, 2002).

Assim, diante da problemática do palavrão e das situações de violência que gerava, formulou-se a regra:

É... Palavrão ou falta de respeito, automaticamente, é pênalti... Automaticamente, sem argumento. Essa regra, ela se dá no... No... A partir do momento que se começa a aula. Então, a partir do momento que o professor chega na comunidade essa regra já está valendo, né.

Então, se o menino chamou o outro de palavrão lá, antes... O professor chegou, mas o professor tá a 100 metros e outro chamou ele de palavrão, já está servindo como pênalti, a partir do momento em que aquele menino for jogar né... (Carlos, Trecho 22)

Apesar de surgir por sugestões do professor, parece haver uma significativa participação dos integrantes do núcleo no desenvolvimento das regras, especialmente no que se refere à sua legitimação, problematização e efetivação. O processo de construção da regra, ao que parece, não se deu de forma unidirecional e “natural”, automática, a partir apenas da deliberação do professor. É o que podemos depreender do trecho seguinte:

E eles assimilaram isso muito bem, na questão de evitarem [os palavrões], né... Inclusive, a gente... Nós fizemos uma avaliação verbal com eles. Se isso é bom, se isso pode ser repassado também pra outros ambientes em que eles convivem. Como escola, em casa né. E eu argumento muito com eles: “ei, quando vocês chegam em casa, aí vocês olham pra mãe de vocês, aí vocês dão um palavrão e vão dormir ou vão tomar banho?”. Aí: “não!”, “e porque que aqui na quadra se usa palavrão?”. “Ah, todo mundo usa, né!”. E esse “porque todo mundo usa” a gente questiona, a gente, “se outro se fizer isso nós temos que fazer também”... Determinada ações né? Como matar, usar droga né, coisas desse tipo, coisas absurdas. Dizem: “não!”. “Então os exemplos eles tem que partir daqui, de vocês. A consciência do que vocês estão fazendo”. Então isso aí foi... É bem interessante, né. (Carlos, Trecho 23)

Há uma iniciativa do professor em favorecer e estimular um processo de significação da regra, a fim de legitimá-la diante do grupo, problematizando com o grupo a prática culturalmente naturalizada do palavrão, contextualizando-a, analisando-a comparativamente e ampliando-a para outros contextos interacionais, como a família e a escola, onde também se verificam situações de intensa convivência em grupo (e também muito provavelmente o uso do palavrão, bem como demais “gestos de desrespeito”).

A partir da prática da problematização, tende-se a se realizar uma desnaturalização do uso do palavrão, isto é, sua historicização, peculiar ao processo de contextualização, em que o grupo pode refletir sobre as particularidades sócio-culturais do contexto que envolve uma dada prática. Porque problematização, estimula a reflexão crítica, que por sua vez favorece o movimento de desvelamento e, portanto, de re-descoberta e de resignificação da realidade, onde se encontram associados, neste caso, o uso do palavrão, a questão do respeito/desrespeito e o papel de valores e princípios éticos – para a interação indivíduo-coletividade e para a convivência comunitária.

Podemos afirmar que esse processo de significação grupal, contextualização e problematização se viabiliza através de uma postura dialógica que o professor parece buscar assumir junto aos participantes, tematizando com eles uma prática corriqueira e banal, destilando dali, por exemplo, questões fundamentais da ética, ao mesmo tempo que intenta implicá-los diretamente nesse processo coletivo de reflexão crítica – tanto na releitura das atitudes como em sua mudança.

Esse envolvimento dos participantes no desenvolvimento da regra, ensejado que seria pela postura dialógica do professor, tende a favorecer, além do senso crítico, a autonomia, a criatividade e a capacidade de auto-regulação da própria conduta e da dinâmica grupal, o que fica evidenciado especialmente no momento em que os participantes como grupo se apropriam das regras, seja para efetivá-las tal qual foram combinadas, seja para revisá-las criticamente, ou ainda para obterem benefícios próprios (secundários, indireta e estrategicamente gerados) com sua existência.

Desse modo, os participantes passariam, dado seu nível de apropriação e capacidade criativa, a fazer com que as regras se destinem a outros fins que não a regulação da conduta, inserindo-as no jogo como estratégia de competição, por exemplo. As regras, portanto, passariam a não ser mais as “regras-do-professor”, por ele aplicadas unidirecionalmente no grupo, mas “regras-para-o-grupo” aplicadas pelos participantes nas diversas situações.

Também a conclusão que eles mesmos se... Se punem. Como? São construídas regras que quando se quebra a regra é porque isso não tá contribuído. Isso também foi de discussões bem interessantes. (Carlos, Trecho 93)

Aí é... Essas situações é interessante que, às vezes, eles começam a pensar maneiras de usufruir de uma regra... De não quebrar a regra, mas se beneficiar né, de alguma forma daquilo né. Então, é bem interessante que eles começam a raciocinar: “não, tira primeiro fulano... tira primeiro sicrano” né. Porque é... Aí já vai gerando aquela questão de se pensar uma situação, de resolver um problema, de jogo e tal... Fazer... Que mostre a criatividade que eles tem né... Que deve ser relacionada a outras coisas também né. E aí... Né... a participação deles realmente é muito boa. (Carlos, Trecho 68)

Trazemos ainda mais um trecho que destaca a apropriação por parte dos participantes frente ao uso de regras, que diz respeito ao questionamento e ampliação da esfera de regulação da regra, inserindo novos conteúdos a serem regulados.

É... Primeiro também a gente foi só no palavrão e eles conseguiram, de certa forma, se utilizar da... Não se utilizar do palavrão, mas também começar desrespeitar o outro. Então em vez de chamar o outro de palavrão, chamava o outro de “burro”... “seu cavalo... Seu jumento.” Aí então entra aí, não o palavrão, mas a falta de respeito e... E começou a valer também, palavrão e falta de respeito... Seria um pênalti, aí amadurecendo cada vez mais chegou a questão de o que seria falta de respeito, né. (Carlos, Trecho 24)

Então, é... Por exemplo: “deixa de ser burro” é a falta de respeito, né... Aí de repente a gente tá na questão do jogo. A bola tá indo pra alguém, aí o outro diz “ladrão, ladrão” né, isso é falta de respeito ou é gíria de jogo? Teve esse questionamento também! Bem interessante, a gente parou “não, vamo separar o que é gíria de jogo e o que é falta de respeito. Porque “ladrão, ladrão” é uma gíria de jogo, não tá chamando o outro de ladrão,“ ah você é um ladrão, você tá roubando, você tá fazendo isso” e isso seria uma falta de respeito, porque você não tem prova que o outro fez né. (Carlos, Trecho 25)

Nesses trechos o professor retrata a participação direta da turma no desenvolvimento das regras, associando a prática do palavrão à falta de respeito, colocada como questão básica que permeia a convivência grupal e comunitária, sendo, portanto, uma problemática ética digna de se tornar uma pauta pedagógica no trabalho. Percebemos que esse processo se realiza eminentemente através da reflexão crítica e do diálogo junto aos alunos, que por sua vez são colocados em uma situação de envolvimento direto, uma vez que são concreta e diretamente afetados pelo conteúdo e funcionamento das regras.

Portanto, dá-se como essencial para a própria turma esclarecer e aprofundar a associação entre o palavrão e falta de respeito, pois isso implica em alterar toda uma dinâmica interacional durante o jogo, o que pode repercutir, por exemplo, na derrota de equipes que gerem muitas situações de desrespeito às demais, ainda que aquelas sejam mais habilidosas do que estas.

Diante da problematização provocada pela própria turma, destacando a relação entre gíria de jogo e falta de respeito, o professor parece constituir mais uma situação de diálogo e reflexão crítica com os participantes, relativa a sua convivência diária. O professor demonstra considerar e acolher a problematização dos alunos, empreendendo o exercício de desenvolver com eles a superação da contradição que fora então evidenciada.

Esse exercício, por ser eminentemente crítico e dialógico, parece fomentar a resignificação de elementos sócio-culturais solidamente enraizados, quiçá cristalizados, na

prática esportiva em questão, que era o futebol. A consideração crítica dessas particularidades sócio-culturais, característica de uma ação dialógica, se expressa quando se decodificam os termos empregados na gíria de jogo como ofensa ou falta de respeito, distinguindo seu uso em diferentes contextos de interação, não buscando, com isso, eliminar a prática da gíria de jogo. O mesmo se dá com o uso do apelido, que também é regulado por uma regra, na qual é possível se dissociar os significados expressos nos significantes dos sentidos experimentados subjetivamente por cada indivíduo participante.

Uma coisa que... Que... Que no início nós debatemos muito foi a questão do apelido, né. Apelidos que são... Que geravam discussões e apelidos normais, né. Então, nós concluímos né... Em discussão lá que a pessoa que se aceita ser chamada pela aquele apelido, que gosta, se identifica, tudo bem. Mas a pessoa que não, aí seria falta de respeito, respectivamente, pênalti... Ou e tal, né... Então isso aí foi bem assimilado, depois de uma discussão eles concluíram que seria a melhor maneira, né. (Allan, Trecho 83)

A pessoa mesmo teria que se sentir ofendida. Então, só seria ofensa se a pessoa se sentisse ofendida, não se alguém colocasse, né. (Allan, Trecho 84)

A dissociação a qual nos referimos acima é possível pelo exercício da reflexão, sobremaneira estimulada na prática do diálogo. No caso da regulação do uso do apelido, são consideradas criticamente várias possibilidades, o que afasta o grupo e o professor de posturas rígidas na medida em que buscam juntos um novo olhar e um novo agir diante dessa prática, ao mesmo tempo em que não buscam exterminá-la do convívio comunitário. Não se trataria, portanto, de erradicar o uso do apelido, por um moralismo convencional qualquer, mas contextualizar e resignificar sua prática naquela quadra, dentro daquela comunidade, com aquelas pessoas, atrelando, inclusive, o constrangimento que tal prática sócio-cultural local geraria em algum participante ao “sentir-se constrangido” concreto e devidamente expresso por parte desse mesmo participante.

Identificamos também evidências de uma postura dialógica por parte de Carlos quando o professor relata a aplicação das regras a si mesmo por parte dos alunos. Destacamos a forma como o professor acolhe e compreende esse movimento dos participantes para seu processo de desenvolvimento pedagógico.

A gente tem que... Né... Interessante que, às vezes, a gente se envolve com a turma... E a gente faz uma brincadeira. Não uma brincadeira de... Igual a deles, mas acaba sendo uma brincadeira que... E sempre tem um pra dizer assim: “é falta de respeito professor, pênalti.” Né... E isso é interessante. Por quê? Porque eles percebem que situações que geram desrespeito, elas são situações que não

são legais pra aquelas pessoas, né. E aí o momento que a gente pára e “me desculpa, e tal...” (Carlos, Trecho 89)

A proximidade advinda do processo de vinculação afetivo-social com os participantes (como vimos na análise da categoria “inserção comunitária”) propicia ao professor adotar uma postura mais espontânea e autêntica, de onde surgem brincadeiras suas direcionadas aos alunos. O relato do professor nos sugere que tais brincadeiras suas eventualmente findam por gerar alguma sorte de constrangimento junto aos participantes-alvo – o que consiste no objetivo mesmo de alguns tipos de interações lúdicas.

Diante disso, a própria turma aponta no professor uma falta, aplicando-lhe a regra, sinalizando para o professor que também pode regular seu comportamento. Aqui, verificamos novamente um momento-chave de redesenho e de requalificação da relação entre educador e educandos, uma resignificação vivencial dos papéis e do uso do poder nessa interação. Tal redesenho é legitimado e estimulado pelo professor, no momento em que apresenta suas escusas aos participantes pela brincadeira constrangedora. No trecho abaixo, temos um pouco mais da compreensão de Carlos sobre esse processo.

Tem que aplicar, né [a regra ao professor]. Isso mostra que o professor não tá isento. Que faz parte realmente... Daquele cotidiano... O professor não está em cima das regras e nem está acima deles. Convive com eles, isso pra mim, no meu caso, isso é bom porque eu não estou isento, né, das regras que são construídas no grupo. Como também no voleibol... Às vezes jogando com eles... Né... Palavrão de maneira nenhuma eu falo, mas aqui e acolá e a gente dá um chute. Também é... É colocado como regra pra mim, não tem... Não tem distinção... (Carlos, Trecho 90)

Para Carlos, ser passível de ter sobre si aplicadas as regras é uma mostra de seu processo de vinculação bem sucedida, uma vez que percebe isso como fruto de sua proximidade e horizontalidade que assume a relação entre si e os alunos. Tal se reflete quando afirma não estar acima das regras nem tampouco dos participantes, o que fica concretamente explicitado pelos gestos presentes na interação, seja o dos alunos em aplicar a regra, seja o do professor em reconhecer sua falta. Esta compreensão e postura verificadas nessa atuação do professor evidenciam uma atitude dialógica, marcada pelo respeito, humildade e confiança no poder e no papel ativo dos participantes como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem e de regulação da convivência comunitária.

No trecho abaixo, Carlos ratifica ainda uma vez sua opção por manter um padrão interacional eminentemente dialógico com os participantes do núcleo, destacando em suas palavras o intento de realmente promover um outro modelo de relação professor-aluno, marcado pela proximidade, respeito, autenticidade, reciprocidade, vinculação afetivo-social e criticidade.

A interação é... Ela tem essa questão de quebrar o professor. Quebrar... De tá com eles, brincar com eles, respeitosamente... Né... De rir com eles... De entender o cotidiano deles e dar exemplo do cotidiano do professor semelhante, mostrar que o professor não é um super-homem, que tem falhas, né. E construir um relacionamento de... Respeito, né. Nesse sentido, de... De saber diferenciar os momentos também, né... Os momentos de aula, os momentos de brincadeira, os momentos extra-aula, né... (Carlos, Trecho 94)

Chama-nos a atenção ainda a autenticidade do professor em apresentar elementos de seu cotidiano à turma, o que pode propiciar um compartilhar mais profundo e recíproco: o professor mergulha no cotidiano dos participantes, que, por sua vez, podem também mergulhar, ainda que com uma intensidade diferenciada, no cotidiano do professor. E tal gesto de genuinidade ocorre associado à desconstrução do professor como um “super-homem”, inalcançável, infalível e inabalável, imagem com a qual, portanto, indivíduos comuns não poderiam manter uma relação de pessoa a pessoa (ROGERS, 1978, 1983), uma interação dialógica.

Essa postura de sacrificar o ser-professor mitificado e ideologizado, que surge em uma mescla de humildade e criticidade, tende a denunciar e solapar ainda com mais ênfase a imagem do “educador bancário”, anunciando a configuração de um educador dialógico, fomentando uma resignificação do processo coletivo de construção do conhecimento e de ação sobre o mundo (FREIRE, 1983, 2002). Ao mesmo tempo, fortaleceria uma outra forma de respeito na relação pedagógica, assentado que estaria sobre os fundamentos da consideração da experiência e sabedoria do outro, da participação, da interação e integração de saberes, o que tende a fortalecer junto aos participantes uma autoridade que não precisaria gerar temor para se manter, posto que se sustenta no vínculo afetivo-social, na confiança e no reconhecimento de um saber solidário, não opressor dos demais saberes.

Vemos, assim, que a criticidade, juntamente com a consideração da experiência do outro e com o fomento ao entendimento compartilhado, inerente ao diálogo

problematizador animado pelo professor, permitiria a problematização, promoção e vivência de valores e princípios, sem necessariamente se converter em um processo de cooptação moral, em um mero “moralismo” acrítico.

De acordo com as evidências acima identificadas e tematizadas, a partir da análise dos relatos dos professores Allan e Carlos, percebemos que o diálogo perpassa de forma bastante significativa a atuação dos professores entrevistados. Notoriamente, o exercício do diálogo pode ser verificado na vivência do próprio professor diante das situações que se lhe apresentaram em seu cotidiano de trabalho, em suas interações inespecíficas com a comunidade, suas peculiaridades sócio-culturais e seus moradores.

Por outro lado, ganha destaque também a promoção sistemática do diálogo em meio ao desenvolvimento das atividades do núcleo de esporte e lazer, com os moradores participantes, que parece ser favorecida pela proposta político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”, refletida, por exemplo, na estrutura básica da aula e nos recursos didáticos adotados, como jogos cooperativos. Contudo, podemos observar que a vivência do diálogo pelos professores no núcleo tem estreita relação com seu compromisso ético-social, associando-se a sua visão de mundo e ao corpo de valores e princípios que conforma suas perspectivas sócio-ideológicas, o que está para além da proposta do programa “Esporte na Comunidade”, e que possui impacto definitivo na ocorrência do diálogo no núcleo.

Observamos que o diálogo surge, na prática dos professores, como um elemento de articulação entre as demais dimensões que caracterizam a práxis libertadora neste estudo, propiciando significativa integração entre o processo de inserção comunitária, o exercício da criticidade e a integração reflexão-ação. Embora detectemos sem dificuldades inter-relações dessas dimensões entre si, devido a sua própria origem teórico-metodológica comum, percebemos no diálogo um destacado ponto de confluência, figurando como uma categoria básica à práxis libertadora.

4.3. Criticidade

A criticidade é um outro elemento que identificamos como essencial à caracterização e desenvolvimento de uma práxis libertadora. Aqui, a criticidade se refere à capacidade do ser humano de compreender e atuar de forma crítica sobre o mundo, na realidade em que vive. Qualifica, para Paulo Freire (1969, 1983), um nível de consciência, e para Góis (1994, 2005), um tipo de consciência, qual seja, a consciência transitiva crítica, que seria a consciência pessoal intensamente atravessada por uma perspectiva crítica de estar e de agir no mundo, frente a si mesma e às demais.

Esse seria o tipo de consciência predominantemente verificado em indivíduos que se constituem como sujeitos históricos, posto que assumiriam ativamente seu papel de sujeito junto ao momento histórico-cultural que coletiva e individualmente vivenciaríamos, empreendendo práticas transformadoras e de ruptura com as manifestações da chamada ideologia de submissão e resignação, ainda hegemônica em nossos tempos, tão bem caracterizada por Góis (1994, 2005, 2008).

Paulo Freire destaca a capacidade de crítica por parte do indivíduo como fundamental ao seu processo de constituição como sujeito de seu tempo histórico. Seria justamente mediante a criticidade que o indivíduo emergiria do contexto em que estaria aderido, ajustado, acomodado, adaptado. Para explicitar tal idéia, o autor nos traz a imagem de um movimento de irrupção, de emergência do indivíduo frente a sua realidade, distanciando-se dela, abstraindo-a, para então perceber de uma forma mais ampliada e mais articulada aspectos de sua dinâmica própria, a relação de seus fatos e acontecimentos entre si e com suas possíveis causas, bem como suas repercussões.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da capacidade de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem sujeito. (FREIRE, 1969, p. 42)

A partir daí, tenderia esse indivíduo-sujeito a desnaturalizar a realidade vivida, ao mesmo tempo em que progressivamente a historicizaria, ou seja, a compreenderia cada vez mais como produto eminentemente das relações humanas, seja dos seres humanos e

seus sistemas sócio-político-culturais entre si, seja deles com a natureza. Aqui, o exercício da percepção crítica da realidade se iniciaria com o processo psicológico de abstração, que permitiria ao indivíduo perceber de maneira diferenciada as relações inerentes a sua realidade, seus elementos, dinâmicas, causas, conseqüências, acontecimentos, bem como suas diversas perspectivas de compreensão, tanto as suas próprias como as de outros indivíduos e culturas, em uma dialética entre a análise e a síntese. É o exercício da reflexão, em que o ser humano apresentaria um salto qualitativo frente à aos demais animais em seu contato com o mundo. Sobre isso, nos esclarece Freire (1969):

A captação que faz [o ser humano] dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (p. 40).

E com relação à forma distinta dos demais animais de estarem no mundo, o autor pernambucano acrescenta:

Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações [modo de ser próprio da esfera humana], em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado e ajustado. É a luta por sua humanização. (idem, p. 43).

A criticidade é intensificada com a prática da problematização, que se trata do exercício sistemático de transformar acontecimentos e fatos “naturais” ou “banais” em problemas, mais especificamente em problemáticas, verdadeiras temáticas de discussões que tomam como base reflexões e questionamentos. Em Paulo Freire e na Educação Libertadora, a problematização ganha destacados contornos metodológicos: tratar-se-ia de identificar, com o auxílio de educadores, as palavras ou temas geradores contidos nos fatos da vida cotidiana dos indivíduos e coletividades, em seus contextos culturais específicos, e a partir de tais temas desenvolver um processo de reflexão crítica sobre essa mesma realidade, com atenção a seus nexos e suas complexas e variadas relações multicausais. Tal intento finda por favorecer a auto-percepção dos indivíduos como sujeitos da realidade em questão – problematizada e refletida por eles –, diretamente implicados que estariam com sua construção e, sobretudo, com sua transformação histórico-cultural.

Maritza Montero (2007a) fundamenta com bastante propriedade a integração da problematização ao corpo teórico-metodológica da Psicologia Comunitária, bem como ao conjunto de práticas e atuações que tomam como horizonte ético-social a libertação e superação das relações de opressão e desumanização. Afirma que a problematização figura como necessidade e oportunidade que os processos de atuação e investigação propiciam para o desenvolvimento da consciência social. Vejamos como a autora nos define de modo mais específico tal processo.

En la psicología comunitaria problematizar es generar situaciones en las cuales las personas se ven forzadas a revisar sus acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria vistos como normales, convertidos por tal razón en habituales, o percibidos como inevitables al considerarlos naturales. (...) Problematizar es entonces una estrategia para desarrollar la conciencia crítica que, a la vez que se desarrolla en la reflexión y en la acción, produce a través de ambas la transformación de las circunstancias naturalizadoras y alienadoras. La problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación. (2007a, p. 231)

Montero (2007a, p. 233-236) nos brinda ainda com dez aspectos e características que constituiriam a base para o processo de problematização, mencionados sinteticamente abaixo:

1. Escuta
2. Diálogo
3. Facilitação do diálogo / Atitudes dialógicas
4. Comunicação
5. Humildade e respeito ao outro
6. Criticidade
7. Relação diálogo-silêncio-novas idéias
8. Emergência da vida cotidiana, concreta e real
9. Caráter reflexivo
10. Conscientização / Transformação superadora de situações-limite

Ainda tematizando a problematização no âmbito da Psicologia Comunitária, trazemos sua integração com o diálogo, proposta por Paulo Freire, e aqui ressaltada por Góis (2005), situando o processo de problematização no exercício do diálogo:

Nele [no diálogo] se encontra a problematização, um modo de perguntar a partir do reconhecimento da existência do outro e do conhecimento que ele tem do

mundo. A ênfase posta na pergunta é grande, ao contrário que na resposta. (p. 110)

O psicólogo e autor cearense enfatiza de modo particular a relação entre o diálogo e a problematização, na qual esta conferiria àquele condições *sine qua non* à construção crítica do conhecimento, do saber, figurando, portanto, como essencial ao exercício gnosiológico postulado por Freire (2002). É o que podemos perceber pelas palavras de Góis (2005):

O que se busca com o diálogo (científico, técnico ou de senso comum) é a problematização do próprio conhecimento em sua relação com a realidade concreta em que se origina e/ou se destina, para compreendê-la e transformá-la solidariamente (Freire). Mesmo existindo conteúdos elaborados a problematização se impõe como condição fundamental para a construção do saber. Nela, o mundo é percebido como um problema, um desafio a superar, e não como algo que já nos vem dado e por isso é inevitável. (p. 110)

Podemos notar, assim, o quão fundamental para uma práxis libertadora é o fomento à criticidade, uma vez que se associa diretamente à construção do sujeito dessa práxis, a sua ação transformadora sobre a realidade, a sua forma de compreender e de revisitar suas noções explicativas sobre os fenômenos vividos, e a sua relação com a diversidade de perspectivas de ser, estar e agir sobre o mundo, que contrastam e interagem consigo no seu cotidiano.

Dessa forma, consideramos a criticidade como uma categoria relevante a ser analisada nessa investigação sobre práxis libertadora. Nas entrevistas realizadas, percebemos de forma abundante trechos que consideramos relativos à vivência e promoção da criticidade. Ou seja, observamos tanto a criticidade dos professores como sujeitos em atuação, como também o fomento da criticidade junto a participantes do núcleo de esporte e lazer e demais moradores da comunidade.

4.3.1. O professor como sujeito crítico

No que tange ao primeiro aspecto que mencionamos, da criticidade própria dos professores, podemos afirmar que, em sua atuação, toma como objeto especialmente: a) a leitura da comunidade; b) a proposta e o desenvolvimento do trabalho; e c) a formação profissional.

4.3.1.1. Criticidade e leitura da realidade comunitária

Ambos os professores apresentam de forma significativa em sua atuação o exercício de leitura crítica da realidade comunitária, com destaque para o início do processo de inserção comunitária, como podemos apontar no caso do professor Allan.

A forma como o professor relata sua entrada na comunidade, especialmente os primeiros meses do início do trabalho, faz-nos perceber a relevância do senso crítico que apresentou na análise e leitura sobre o contexto e a dinâmica comunitária à época, destacando aspectos como: o trabalho mal-sucedido da professora anterior, também do programa “Esporte na Comunidade”; o descrédito por parte da comunidade frente a programas e projetos governamentais; os preconceitos pessoais em torno da questão da violência extrema da comunidade; a necessidade de realizar um trabalho diferenciado junto à comunidade; a percepção de si mesmo, na qualidade de agente externo em inserção, como responsável pela superação das dificuldades encontradas no momento de entrada na comunidade. É o que podemos perceber nos trechos abaixo.

Então, eu já fui numa situação meio delicada, né... E quando eu cheguei, eu cheguei com... As pessoas me olhavam com um certo desprezo... Assim, eu era um corpo estranho dentro da comunidade... Na verdade, aquela professora ficou três meses, não deu certo, então, como era uma coisa da prefeitura, num tinha tanta credibilidade, porque achava que “ah, isso aí vai durar cinco meses, um ano, e vai acabar... Isso aí é só pra enganar”. E aí eu cheguei lá dentro desse raciocínio por parte deles... (Allan, Trecho 02)

E eu tinha um certo receio, andava de cabeça baixa, ia de chinela de dedo, porque diziam “não, você vai ser roubado, porque lá ninguém anda assim, num sei o quê...”. Hoje, eu ando com minha digital lá, tirando fotos... tenho um arquivo enorme de fotos, depois você pode até ver. E... foi complicado o começo por causa disso, mas eu via que dependia de mim, e não deles... como eu vinha de fora pra dentro da história deles, da vida deles, dependia de mim quebrar determinadas coisas, determinados paradigmas, né... (Allan, Trecho 04)

Tal leitura crítica (mais ampliada e mais aprofundada) do contexto comunitário parece guardar íntima relação com o êxito da inserção e vinculação de Allan com a Comunidade da Santa Fé, uma vez que permitiu ao professor traçar caminhos mais efetivos, seja em sua relação com as características sócio-culturais da comunidade, seja em sua relação de aproximação e vinculação com os participantes do núcleo, moradores e até mesmo grupos e instituições comunitárias significativas.

O professor Carlos, no trecho que segue, também evidencia uma leitura crítica, mas direcionada à definição do local para a realização de uma de suas atividades, levando em consideração um conjunto de fatores de significativa relevância para o desenvolvimento das atividades, como: a visibilidade da atividade por parte da comunidade; a preferência pelo uso de um espaço público, próprio da comunidade; os acontecimentos que colocavam em risco a segurança e a vida dos participantes; o uso democrático do espaço, respeitando sua ocupação por outros grupos da comunidade.

Ser [realizada a atividade da capoeira] na quadra, né. Que seria mais... Teria mais visibilidade, teria uma melhor participação da comunidade... Devido à questão de não ser num recinto fechado e tal. Mas, infelizmente, pela questão da violência, pela questão do racha, né... Porque a gente já ocupa duas horas com futsal... Aí depois a gente vai ocupar um quarto da quadra com a capoeira, então acaba não utilizando o espaço adequadamente, né. (Carlos, Trecho 04)

Em um outro momento, Carlos desenvolve uma leitura crítica sobre a participação da comunidade, que pudera perceber quando participou e acompanhou atividades do Orçamento Participativo – OP (assembléias populares) na área que envolve o núcleo de esporte e lazer em que atua.

São boas. São boas a participação... A participação em estar presente são boas né... Mas fica a desejar no entendimento da participação. Exemplo, OP, o OP, que é uma participação essencial pra comunidade, é onde a comunidade podia redirecionar... O dinheiro que era investido nas comunidades, principalmente, na comunidade local que era o Bairro do Sol, não teve uma boa participação né. (Carlos, Trecho 60)

E um aspecto que eu achei... Que depois eu levei até pra discussão... Com os menino... Foi que... Tinha muitas pessoas... Muitas pessoas que não era da comunidade presentes. Principalmente pessoas que traziam idéias que... Né que se viam lá que era de interesse próprio, né. Pessoas ligada a liga... Esportiva, né... E que queriam o benefício pra as ligas lógico, né. (Carlos, Trecho 61)

No trecho 61, podemos perceber o desdobramento político-pedagógico que Carlos deu a sua leitura crítica. As impressões que teve do processo participativo da comunidade no OP foram levadas pelo professor para dentro do núcleo de esporte e lazer, tornando-se objeto de problematização junto à turma de participantes, na qual fora abordada a efetividade da participação da comunidade em assuntos que lhe diriam respeito, sinalizando as repercussões que teve. Vemos aqui a amplidão que toma o papel do educador, quando atua de forma criticamente integrada com a realidade comunitária, extraíndo e pautando no processo pedagógico elementos que se referem diretamente à

dinâmica sócio-psicológica da comunidade, como a organização comunitária e a participação social em instâncias formais, por exemplo, que não teriam a rigor relação direta com uma aula tradicional de esporte e práticas de lazer.

4.3.1.2. Criticidade e proposta de trabalho

Além da leitura crítica da realidade comunitária, observamos também uma leitura crítica direcionada pelos professores ao desenvolvimento do próprio trabalho. O professor Allan apresenta uma postura bastante crítica frente às diretrizes da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL), que se evidenciam ao longo de sua entrevista. Os elementos que são objetos de suas críticas dizem respeito a: distanciamento entre a teoria e a prática, entre a proposta político-pedagógica da SECEL e a realidade do trabalho na comunidade; inadequação de perfil de outros professores de Educação Física frente ao trabalho nos núcleos comunitários de esporte e lazer.

Com relação às diretrizes postas pela SECEL para orientar o trabalho dos professores nas comunidades, Allan se identifica como um professor que não segue tais recomendações teórico-metodológicas, demonstrando em todo seu discurso ciência e uma opção por assim fazê-lo, tomando como justificativa básica as necessidades reais da comunidade, suas peculiaridades e sua própria experiência acumulada, que o credenciaria a sustentar seus posicionamentos político-pedagógicos em sua atuação. É o que concluímos a partir dos trechos que seguem.

Eu vou lhe confessar uma coisa: eu não faço isso, eu não sigo os critérios da Secretaria de Esporte... Por quê? Porque cada comunidade tem o seu perfil, né... Cada comunidade tem um jeito que você vai, o professor no dia-a-dia vai entendendo, vai compreendendo, vai encaixando... É aquela história da flexibilidade, que você tem que ter... (Allan, Trecho 30)

Então eu tenho só um esqueleto da aula, que é o que a Célula quer... Começo bate-papo, final bate-papo, roda de conversa... Mas a minha aula eu estruturo como eu acho melhor, entendeu... É tanto que é pra mim dar futebol e vôlei... Eu dou o que eu quero! (Allan, Trecho 31)

Dentro do perfil do que a Célula quer, eu não trabalho como eles querem, sinceramente não... Mas eu trabalho como a comunidade precisa, entendeu, como é melhor recebido pela comunidade... (Allan, Trecho 32)

Nesses três trechos acima, Allan associa sua não filiação criteriosa à proposta da SECEL, segundo a compreende, justamente por efetivar algo que está posto por essa

mesma proposta, que é a integração entre o professor e a comunidade, na qual aquele deve estar em íntima conexão com a realidade e a dinâmica dessa. Assim, por estar atento às demandas da comunidade, bem como a suas características limitantes e seus potenciais, é que adotaria formas e recursos alternativos para realizar seu trabalho. Ainda assim, segue uma estrutura básica de desenvolvimento das atividades, respeitando aparentemente os momentos pedagógicos em que se subdividiriam as aulas nos núcleos de esporte e lazer, intercalando as práticas esportivas e de lazer propriamente ditas com momentos de interação verbal, problematização, diálogos com abordagem de temáticas junto aos participantes. Este contraste presente no discurso do professor evidencia-nos uma relativa distância referente ao acesso e, ou, entendimento por parte do professor da proposta político-pedagógica da SECEL para os programas comunitários de esporte e lazer.

Allan, ainda explorando esse tema, critica a deficiência que percebe na práxis em esporte e lazer dentro das comunidades, como nos sugerem os trechos abaixo.

Mas, eu lhe confesso que eu não sigo o que a Célula quer... Não sigo porque eu acho que a Célula, a idéia deles é muito... Teórica, entendeu... Eu me deparo com idéias muito teóricas que não bate com a realidade... Se você for levar pra realidade vai haver um choque... É como se você tivesse uma repulsa... (Allan, Trecho 37)

Num pode ficar só na teoria sabe, na coisa do sonho não... Você tem que ir em busca de realizar, por isso que eu num concordo com muitas idéias da Secretaria, porque eu acho muito idéias de filosofia... (Allan, Trecho 75)

Filosofia, filosofia... Eu não sou contra filosofia, cada um vive o que quer viver, tá entendendo, eu não tenho nenhum preconceito com nada... Só que quando eu entro naquela realidade lá eu não posso viver de filosofia... (Allan, Trecho 76)

Você pode fazer todas as leituras possíveis e impossíveis de “Coletivo de Autores”, e isso, e aquilo, mas no dia-a-dia é outra história... No dia-a-dia, você pode ter essa realidade teórica como pincelada, mas na realidade ali, num pode ser assim não... Você vai trabalhar conforme o ritmo da comunidade, conforme as coisas que você tá vendo ali ao seu redor... Eu penso assim. (Allan, Trecho 146)

Tal postura crítica pode nos sinalizar a compreensão do professor acerca da necessidade de se manter uma integração entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Para além mesmo dos conteúdos e motivações do professor em realizar tais ponderações relativas às diretrizes da SECEL, destacamos a prática da crítica em si mesma, especialmente quando dirigida por um profissional operador de uma política pública à equipe que se encontra na gestão desta mesma política. Do contrário, o professor em

questão poderia facilmente se tornar um mero reproduzidor de discursos, ou um aplicador de métodos e procedimentos de trabalho, empreendendo um trabalho eminentemente acrítico e esvaziado de sentido.

Por outro lado, não verificamos expressões significativas acerca de uma auto-crítica igualmente enfática por parte do mesmo professor, senão muitas vezes uma defesa ou justificativa de seus pontos de vista, valores, condutas e estratégias de trabalho junto à comunidade. O que encontramos com significado próximo à auto-crítica é o reconhecimento dos próprios limites do trabalho, bem como alguma relativização acerca de sua forma de trabalhar.

Eu num sei se eu tou certo não... Eu sei que dentro daquela comunidade tá dando certo... Isso eu num aprendi em faculdade, isso ninguém conseguiu me ensinar ali na Secretaria... É o que eu tou vendo lá, entendeu... (Allan, Trecho 36)

Eu não tenho pretensão de chegar e mudar o perfil da Santa Fé, não... Mas é aquela história do beija-florzinho, que leva a gotinha d'água pra apagar o incêndio, né... Essa gotinha d'água que ele leva num vai apagar o incêndio, não, mas ele tá fazendo a parte dele... Então, essa minha filosofia, essas minhas... Essa minha tendência de olhar mais pro lado humano, talvez num vá mudar o perfil da comunidade, não, mas eu estou levando... Eu estou propondo, tá entendendo... Estou mostrando que existe uma possibilidade de mudança... Cabe a eles escolher ou não... Eles podem escolher, podem escolher se querem viver na marginalidade, sendo reconhecidos como marginais ou não... (Allan, Trecho 174)

Com relação ao professor Carlos, não verificamos ocorrências de críticas dirigidas às diretrizes político-pedagógicas da SECEL. Pelo contrário, podemos afirmar que seu discurso alinha-se e faz eco com as orientações postas pela SECEL, especialmente ao confrontarmos a estrutura e a prática de suas atuações no núcleo de esporte e lazer com as recomendações teórico-metodológicas colocadas pelas supervisões dos programas, bem como com os objetivos do programa “Esporte na Comunidade”.

Nessa direção, mantém interação crítica com a comunidade no momento de dialogar com moradores para resignificar criticamente o senso comum que detectou diante da proposta do programa “Esporte na Comunidade”, e conseqüentemente diante de sua prática como professor na mesma comunidade. Tal interação entre o professor e moradores da comunidade consta no trecho que segue.

Aí a gente esclarece “não, nosso objetivo não é tirar o menino da rua; a rua é feito pra gente andar, pra gente estar na rua também, mas ter ele no meio da rua, tem que saber o que é que se faz com ele no meio da rua. A proposta da Programa é trazer reflexões...A nível de compreensão de comunidade, de vida em comunidade, né. Isso vai repercutir na sua vida individual também, né. Mas não é tirar apenas... Não é tirar o menino da rua. A rua foi feito pra andar. Praça foi feito pra gente tá junto, né...” (Carlos, Trecho 100)

Em outro momento, Carlos relata uma problematização que fizera com a turma de participantes da atividade de voleibol, com os quais vinha encontrando dificuldades relativas a sua participação e envolvimento nos demais momentos da aula, como nas rodas de conversa antes da prática do voleibol, onde se abordavam temas com a turma. Diante disso, adotou como estratégia pedagógica não mediar, na hora do jogo de voleibol, a participação de jovens que chegassem atrasados na aula, que usavam o atraso para evitar a participação na roda de conversa inicial. Trazemos no trecho abaixo a finalidade que o professor atribui a tal medida.

Isso é pra eles... Mostra que precisa uma participação deles. Isso pra despertar pra eles... Na minha... No meu ver... Pra despertar neles a questão de se envolver realmente com o Programa, né. Se a bola é do Programa, se a quadra... Se a rede é do Programa... Se o Programa tem um professor lá pra se orientar, pra trazer o lazer... Mas antes do lazer tem que ter uma... Assim... Uma reflexão. Que eu chamo pra eles: “vamos refletir sobre determinados assuntos que são de interesses de vocês, que podem também ser estendidos pra comunidade.” (Carlos, Trecho 71)

Notamos claramente por parte do professor uma preocupação não só em atuar consoante os objetivos propostos pelo programa, mas também de explicitar junto aos participantes e moradores quais são tais objetivos, bem como sua fundamentação. Tal postura aponta para um outro teor de criticidade, que propicia aos moradores da comunidade uma ampliação de suas noções e informações sobre a própria atuação que está sendo desenvolvida em sua comunidade, o que tende a afetar sua participação e seu acompanhamento mais crítico dessa ação pública em seu cotidiano.

Aqui, podemos identificar mais uma forma de estimular a formação progressiva do indivíduo morador da comunidade, dos jovens participantes do núcleo, como sujeitos críticos e ativos, que, na ótica do professor, devem ter ciência do sentido de sua participação, fomentando uma apropriação crítica por parte do público-participante dos serviços ofertados pelo poder público.

4.3.1.3. Criticidade, formação e perfil profissional

Para concluirmos a análise destes primeiros aspectos, pertinentes à criticidade expressa na vivência do próprio professor, abordaremos sua leitura crítica frente a elementos do perfil e da formação profissional de professores de Educação Física, de forma destacada no que tange ao trabalho em comunidades pobres e marginalizadas.

O professor Carlos, ao referir-se ao diferencial do trabalho que desenvolve na comunidade, na área de esporte e lazer, destaca a relevância da consciência política, relativa à consciência de classe e ao conflito imanente a sua dinâmica na sociedade que hoje temos.

Consciência política eu acredito que seja fundamental para o que nós fazemos hoje. Política no sentido de... De... Perceber as nossas limitações a nível de classe, e buscar soluções pra romper isso aí. De mais, qualquer pessoa pode fazer, a questão de... De levar uma bola, fazer uma brincadeira, jogar, né. Isso dentro da questão do lazer. (Carlos, Trecho 124)

Podemos depreender do trecho acima que o professor, em coerência com a totalidade de seu discurso, situa consciente e intencionalmente sua prática como educador na área de esporte e lazer como uma atuação ampliada, que envolve o que chama de consciência política, visando à superação das limitações historicamente construídas e muitas vezes impostas por classes e sistemas sócio-ideológicos hegemônicos. E contrapõe tal diferencial político-ideológico e ético-político às práticas simplistas de entretenimento e recreação, pautadas em perspectivas não-contextualizadas e acríticas.

Carlos enfatiza tal diferencial, trazendo a problematização como recurso pedagógico básico que efetivamente promoveria, de modo concreto, sua perspectiva de trabalho na área de esporte e lazer junto a comunidades pobres e em sistemático processo de marginalização, como podemos perceber no trecho abaixo:

Sem essa consciência política, eu taria só vendendo abobrinha lá: “blá, blá, blá, blá, blá, blá.” Então eu dou ênfase nisso. “Por que que... Por que que o pessoal da Aldeota não vem jogar aqui com vocês? Por que é... Por que o pai de vocês tem que trabalhar doze horas por dia? E vocês tão se preparando pra mesma coisa? Por que que... Quantas pessoas vocês conhecem que fazem faculdade... Aqui na comunidade?” Né... “Por que que o ensino da escola pública é diferente da privada?” Então, são questionamentos políticos que vão trazer uma referência

política e são... Pra mim, são fundamental pra compreensão de povo... Percepção de comunidade... Né. “Por que é que a comunidade não se reúne pra reivindicar isso, aquilo outro?” Então, isso é consciência política. (Carlos, Trecho 126)

Carlos faz um apanhado de perguntas geradoras de problematização, colocadas aos participantes, evidenciando os contrastes sócio-político-econômico-culturais entre a classe social a que pertencem os participantes e as classes mais abastadas e favorecidas, mediante a abordagem de temas como: convivência comunitária; trabalho; projeto de vida; acesso e qualidade da educação; e organização popular-comunitária. O professor ainda uma vez sinaliza a finalidade de sua intervenção político-pedagógica, alinhada com a proposta do programa de esporte e lazer, que transcende a questão de simplesmente disponibilizar o acesso ao serviço público de esporte e lazer, mas busca contribuir com a construção de novos padrões de sociabilidade, definindo com isso sua concepção de consciência política.

A leitura crítica empreendida pelo professor Allan ora toma como foco a inadequação do perfil do profissional de Educação Física para o trabalho social, ora se dirige ao processo de formação desse mesmo profissional. Além disso, posiciona-se de forma semelhante ao professor Carlos, no que tange à necessidade de o professor desenvolver uma atuação ampliada que considere a dinâmica e o contexto comunitário como um todo, e que não apenas se restrinja à viabilização de práticas de entretenimento por atividades de esporte e de lazer, como podemos perceber nos trechos seguintes:

E é, quer dizer, uma série de coisas que você sutilmente, como profissional tem que abrir a mente pra isso... Porque se você vai ali com sua bolinha pra dar esporte e ir embora, já já você vai ser queimado ali... Já já você é convidado a se retirar, porque isso eles têm com muita facilidade, entendeu... Uma bolinha ali pra jogar é a coisa mais fácil que tem dentro da Santa Fé... (Allan, Trecho 12)

Mas o meu trabalho tem que ser mais profundo, tem que ser nas questões sociais... Porque se eu, através de um futebol ou de um carimba, puder levar alguma mensagem de engrandecimento da questão do cidadão, então, já ganhei, entendeu, como profissional, porque eu passei... Passei do limite do que se... Que se classifica como “professor de ginástica”, “professor de esporte”, entendeu... Eu ultrapassei isso... Eu tou tentando ali formar cidadão... (Allan, Trecho 67)

Notamos novamente a ênfase dada pelo professor à consciência em torno da perspectiva político-pedagógica que perpassa sua atuação na comunidade, em torno das atividades de esporte e lazer, especialmente quando se refere à profundidade de impacto

que seu trabalho deve possuir junto à realidade, tocando as problemáticas sociais. Reflete ainda sobre a reconfiguração de seu papel como educador, como professor de Educação Física, apontando para a contradição entre o papel de “professor de Educação Física” e o papel de “formador de cidadão”.

Essa polarização nos chama a atenção, uma vez que sugere uma compreensão fragmentada de Allan, quando segrega a atuação político-pedagógica de favorecer o processo de conquista e exercício da cidadania, por um lado, da atuação do “professor de esporte” e do “professor de ginástica”, do outro, como se estas figuras naturalmente não pudessem trazer em si mesmas, em suas práticas e discursos, uma atuação pedagógica também voltada ao fomento da cidadania junto aos educandos, praticamente o oposto do que nos propõe Paulo Freire (cf. 1969). Com o autor, podemos afirmar que em quaisquer relações nas quais se estabeleçam processos, formais ou informais, de ensino-aprendizagem, possuindo as figuras dialeticamente correlacionadas do educador e do educando, é possível (e imprescindível) se estabelecer uma educação libertadora, que envolve inclusive a questão da conquista e exercício da cidadania.

Para retomar a leitura crítica sobre o perfil e a formação pessoal e profissional frente às exigências da realidade do trabalho com comunidades pobres, analisemos os trechos seguintes da entrevista com Allan.

Mas eu acho difícil um “mauricinho” ou uma “patricinha”, que toda a vida estudou em colégio particular, fez uma universidade particular, saiu agora quentinho da faculdade, ir pra uma comunidade dessa e conseguir entender isso... Num vai conseguir não... Num sabe o que é fome... Ele num sabe o que é num ter... É... É... Realizar... É... É... Necessidades básicas, como ter... Ter o que pra eles é importante, pra você já virou uma coisa corriqueira, como ter uma roupa nova, ter um computador, trocar de celular, entendeu. (Allan, Trecho 152)

Então, meu amigo, num vai sentir na pele o que a comunidade sente... porque a realidade dele é outra... O cara vem de uma família abastada, família abastada, a família dele tem dinheiro, e agora tá num trabalho onde ele tá ganhando 600 reais, e ele tem que cumprir quatro horas, e a comunidade num quer nada, “num quer nada? Então, toma a bola, vai jogar!”, que acontece muito, cara! (Allan, Trecho 153)

Frente a tal leitura, percebemos que Allan valoriza a necessidade de uma identificação básica por parte do professor de Educação Física com a realidade comunitária com a qual se propõe a trabalhar. Traz em seu discurso inclusive elementos que também apontam para os contrastes entre classes sociais extremamente discrepantes e

seus respectivos estilos e trajetórias de vida, que, para o professor, se associam a valores e atitudes dos profissionais, inviabilizando, em sua visão, uma atuação comunitária exitosa.

Tal distanciamento e alienação presente na suposta relação entre esse agente externo e a comunidade afetaria, na análise de Allan, a forma como conduziria até mesmo suas atividades específicas de esporte e lazer, sugerindo que o suposto professor não vinculado que está à realidade comunitária, se manteria na superficialidade da mera oferta de práticas de esporte e lazer, para simplesmente cumprir suas obrigações contratuais com a SECEL.

Podemos correlacionar tais observações críticas do professor com o processo de inserção comunitária, deflagrado ao início de uma atuação comunitária, fundamental à construção de uma práxis libertadora. Os exemplos que Allan utiliza para ilustrar seu raciocínio remetem justamente a uma atuação dentro de uma comunidade na qual inexistiria a inserção comunitária protagonizada pelo agente externo que figura nos exemplos dados pelo professor. A conduta desse agente externo fictício reflete a ausência de relação significativa com a realidade comunitária, bem como sugere a superficialidade de vínculos afetivo-sociais com os participantes e moradores, uma vez que não apresentaria minimamente um cuidado com sua participação nas atividades propostas, ainda segundo o exemplo trazido por Allan.

Essa possibilidade de estabelecermos tal correlação a partir de uma análise crítica desenvolvida por Allan ratifica o nível de significância que o professor atribui ao processo de inserção comunitária para a atuação comunitária de um modo geral, e em específico o significado pessoal que tal processo teve para si mesmo.

Provavelmente devido à profundidade com que vivencia seu processo de inserção comunitária, que reflete e remete de forma evidente a sua própria história de vida pessoal, o professor Allan atribui um extremo valor à experiência de vida do profissional que pretenda trabalhar com comunidades pobres e marginalizadas.

Contudo, tal nível de significância parece absolutizar seu ponto de vista sobre o processo de desenvolvimento pessoal de indivíduos de classes sociais mais abastadas – extremamente contrastantes com as realidades com que irão trabalhar –, como se tais profissionais, por não terem passado fome e sofrido demais formas de privação e negação de direitos, fruto de relações históricas de opressão e exploração, não fossem capazes de se inserir e de atuar exitosa e criticamente em comunidades marcadas por essas características.

Tal absolutização cristalizadora de processos eminentemente complexos, como os são o desenvolvimento humano e a constituição sócio-ideológica de um indivíduo, nos sugere uma postura acrítica e anti-dialógica por parte do professor Allan, uma vez que toma uma perspectiva (oriunda de sua própria experiência de vida) como referência de teor absoluto para julgar e rotular negativamente outras perspectivas de construção subjetiva, o que tende a enfraquecer, mas não parece invalidar, seu processo de leitura crítica.

4.3.2. O professor e a promoção da criticidade

Com relação ao segundo aspecto que propomos, o da promoção da criticidade, verificamos que ocorre de forma mais expressiva junto aos participantes do núcleo, embora encontremos ocorrências relativas a interações com teor crítico junto a moradores da comunidade de uma forma ampliada. Aqui, sobre a promoção da criticidade, verificamos que os professores de Educação Física entrevistados buscam estimular o desenvolvimento do senso crítico junto às pessoas com quem interagem, inclusive intencional e sistematicamente, a partir de elementos que caracterizam a prática da problematização, muitas vezes associada ao exercício do diálogo.

Com a análise dos relatos dos professores, podemos verificar a ocorrência expressiva de momentos de interação junto aos alunos (participantes) que visam desenvolver sua criticidade. A fim de melhor prosseguirmos esta análise, dividiremos a promoção da criticidade junto aos participantes do núcleo em dois conjuntos de situações: a) interações diádicas, extra-núcleo, com foco na realidade pessoal dos participantes; e b) interações grupais, durante as atividades no núcleo, com foco nos acontecimentos experimentados coletivamente pelos participantes.

4.3.2.1. A criticidade em interações diádicas, extra-núcleo

Podemos verificar que as interações diádicas com os participantes tomam como objeto assuntos próprios de sua realidade íntima e pessoal dos participantes, onde se constitui geralmente um micro-clima com elementos dialógicos, pressupondo confiança, suporte afetivo-social, respeito e interesse pelo crescimento pessoal do outro. Para o presente momento de análise, ajuntamos a isso o teor crítico da interação, cujo tom é dado pelo professor, assumindo de forma ampliada seu papel de educador, em que faz de todos os seus momentos situações de educação, como colocou Carlos (Carlos, Trecho 95).

Aqui, a criticidade parece ter como finalidade fomentar a tomada de consciência acerca especialmente do potencial que os indivíduos têm de se fazerem sujeitos ativos e criativos frente a sua realidade vivida. Buscaria superar, assim, a situação de imersão em que muitas vezes se encontram tais indivíduos, com uma forma de ser pré-determinada, assumindo, portanto, um discurso fatalista, próprio dos tipos menos transitivos de consciência – mágica e ingênua (FREIRE, 1969, 1983; GÓIS, 2005). É o que podemos perceber no trecho que segue.

A outra garota: “professor, me adiciona no Orkut...” “Fernandinha 100% gata”... Quando eu vou ver: a menina, 13 anos, 35 fotos nua... 13 anos! Ai, l’ai vai eu depois conversar com ela, por que que ela colocou as fotos... Se ela acha bonito, todo mundo que fosse ver o Orkut dela ia achar que ela era prostituta... Ela quer esse futuro pra ela? “Prostituição é alugar o corpo... O seu corpo vai tá sempre em forma, pra ser cobiçado? Enquanto você tem 13, 15, 16 anos, tá ótimo... E depois, quando eles acharem que você já foi rodada? E aí? Você custava, você fazia um programa por quinze, agora vai fazer por dez, depois por cinco e por dois reais... É isso que você quer pra você?”... (Allan, Trecho 80)

Aqui, Allan nos evidencia uma intervenção crítica junto a uma participante, do núcleo de esporte e lazer, criada por um espaço interpessoal aberto pelo processo de vinculação afetivo-social do professor com a participante, expresso tanto pelo convite para compor sua rede virtual de relacionamentos na *internet* como também pelo teor pessoal e informal que o diálogo assume. O diferencial dessa interação se encontra no fato de o professor considerar a experiência da aluna, uma vez que demonstra mergulhar em sua realidade para então partir do ponto de vista dela para propor questionamentos sobre sua conduta, chamando sua atenção para possíveis repercussões moral e socialmente negativas, como é o caso do abuso e exploração sexual comercial infantil. E ainda

considerando a possibilidade de a garota optar por esse caminho, apresenta um outro nível de problematização, oferecendo contrastes entre os valores financeiros agregados ao corpo na juventude e a prática da prostituição ao longo do tempo.

Tal relativização de pontos de vista e valores morais, em prol do estímulo à tomada de consciência e de seu aprofundamento, suspendendo inclusive seus próprios valores como forma de evitar o constrangimento moral ostensivo, marca bem uma postura crítica do professor diante dessa interação, que tomou por temas geradores projeto de vida, sexualidade, gênero e trabalho.

Em uma outra situação que nos fora relatada por Allan, o professor se utiliza de um outro recurso para efetuar a reflexão crítica, desenvolvendo uma problematização a partir do que ele mesmo denomina de uma “brincadeira”, que fora proposta à participante durante uma interação verbal diádica. O conteúdo da conversa se referia ao ingresso da participante em um curso, para o qual não se percebia capaz. Tal interação assume também elementos dialógicos, já extensamente qualificados anteriormente, e tomou como temas geradores projeto de vida, potencialidades pessoais (valor e poder pessoal) e desenvolvimento profissional. Inicialmente, Allan critica a opção da participante em seguir a carreira de modelo, buscando evidenciar suas motivações e peculiaridades da profissão:

Eu sempre dizia, ela é negra, muito bonita a menina, tem 13 anos. Aí ela: “eu quero ser modelo”. Eu digo: “mas por que que você quer ser modelo? Você acha que ser modelo é tudo?”... “Ai, porque aparece na televisão”... “Sim, aparece...”. Aí, questionando, né, um dia a gente conversou sobre isso, sobre aparecer na televisão, sobre num sei o quê, num sei o quê, aí fomos conversando... (Allan, Trecho 88)

Com tal interação, o professor parece ter iniciado com a garota a abordagem continuada da temática, que gira em torno de projeto de vida, com foco na questão da profissão. Prosseguindo as interações, estimula a garota a participar de um curso que estava sendo oferecido, e que Allan achava que a participante teria o perfil para ingressar. É o que vemos abaixo.

Aí... Foi um curso pra lá, do empreendedorismo social, e eu falei “Samara, participa, porque tá no seu perfil”... “Não, professor, eu num consigo não, eu num gosto não”... Eu digo: “como é que você não gosta do que você não conhece?”... Aí eu digo: “ah, você tem medo, porque você acha que num tem capacidade”... “É, professor, eu num sei nem digitar direito”... “Mas você aprende!” (Allan, Trecho 89)

Destacamos nesse trecho a precisão com que o professor detecta junto à participante um elemento que estava implícito em seu discurso, que seria a insegurança experimentada por ela, provavelmente fruto de um auto-conceito negativo, que turvava a percepção de suas habilidades e competências para o trabalho, ou melhor, suas potencialidades pessoais. Diante da negação de seu estímulo para que a garota participasse do curso, Allan persiste de forma crítica e provocativa, sugerindo uma motivação psicossocial, associando o sentimento de medo e o auto-conceito de ser incapaz à problemática social do desenvolvimento profissional para jovens de comunidades pobres e marginalizadas. E, para evidenciar mais concretamente a problematização, inventa e propõe um jogo à Samara, descrito no trecho que segue.

Aí eu disse assim “quer ver, vamo fazer uma brincadeira aqui”... Aí, na hora surgiu uma brincadeira que não tinha nada a ver, que eu inventei, que era o seguinte: correr e dar a passada maior possível... Aí eu disse: “então vamo fazer o seguinte: tu acha que tu pode pular daqui até aonde? Eu vou botar a pedra onde você disse”... Aí ela disse: “ah, professor, posso pular daqui ali”... Eu disse: “tá certo, então tu vem correndo e dá o teu pulo... É o máximo que tu consegue, né? Tá bom”... Aí ela veio correndo... Pulou bem mais do que ela pensava... Eu digo: “viu como você pode fazer muito mais?”... (Allan, Trecho 90)

O jogo funcionou como recurso pedagógico auxiliar ao processo de problematização em andamento, dando destaque para a questão da potencialidade que a garota tinha, não percebida ou subestimada por ela, e que surgiu quando, mesmo sem a intenção, foi orientada a tomar distância para elevar sua capacidade de impulso, transformando a passada em um o salto. De concreto fica que a garota passa a perceber que possui potenciais que desconhece, o que pode favorecer à elevação do nível de auto-confiança em seus próprios recursos internos. E prosseguimos com o desfecho dessa situação, contido no trecho abaixo.

Aí ela passou, no curso, né, naquela classificação... No dia que ela passou... Aí ela chegou pra mim e falou assim: “professor, eu passei por causa do senhor!”... Rapaz, aquilo ali foi lá dentro do meu coração! Eu disse: “por causa de mim por quê?”... Ela disse: “não, porque foi o senhor que mostrou que eu podia”... Eu disse: “não, eu só despertei... Você tem capacidade... Você tem capacidade de conquistar muito mais coisas, que num sou eu que vou lhe mostrar não, a vida vai lhe mostrar... Se alguém disser que você é marginal, que você é pobre porque você mora na Santa Fé, que seu futuro é prostituição diga ‘não, num é não... Num é porque eu não quero! Eu quero é isso e isso e isso pra mim...’ e batalhe pra ver se você num consegue!”. (Allan, Trecho 91)

Nesse último trecho, a criticidade da interação assume um outro teor, quando o professor devolve para a garota a responsabilidade por seu êxito, como também o fez no

jogo do salto, evidenciando suas próprias capacidades, assumindo seu papel como educador-facilitador desse processo de auto-conhecimento e de reconhecimento de si mesma e de suas potencialidades pessoais. Allan vai além, ampliando o sentido da conquista de Samara, no sentido de favorecer o fortalecimento de sua identidade pessoal frente a possíveis caminhos de seu projeto de vida, enfatizando com isso sua vocação para ser sujeito criador de sua realidade, como podemos dizer com inspiração em Paulo Freire.

O professor Allan, em outra situação diversa e bem particular, nos evidencia um momento de reflexão crítica e problematização junto a uma família, quando de uma visita sua que realizara a um domicílio da comunidade onde funciona o núcleo de esporte e lazer. Na ocasião da visita, trava uma interação com uma mãe, conforme o trecho a seguir.

Eu cheguei na casa de um, tava assistindo filme pornô... O menino tem doze anos, a irmã tem treze, e tinha outro de oito, e eu falei: “Maria”, com a mãe deles, “como é que você deixa um menino assistir um filme pornô?”... “Ah, Allan, esses menino são vivido”... Eu digo: “mas Maria, o que é vivido?”... Eu digo: “é tudo uma questão de educação, Maria... Uma criança dessa vai descobrir o amor de forma grosseira, agressiva... Ele não vai entender essa relação aí de sexo é, é... De complemento entre homem e mulher, né, como uma relação harmônica, e sim como relação da carne mesmo, só de ‘vou ali, pego aquela doidinha ali e pronto, faço aquilo’... E num é assim... A gente sabe que se você é casado e você num tá bem com o seu marido, tudo mais dentro de casa também num tá bem...” Aí fui conversando com ela e dizendo: “não deixe não”, tá entendendo... (Allan, Trecho 98)

Nesse caso, o professor põe como objeto da crítica a imagem mesmo que a mãe tem sobre a questão do desenvolvimento da sexualidade junto às crianças, quando retruca a assertiva da mãe, questionando sobre o que significa “ser vivido”. Em seguida, apresenta seu ponto de vista e uma argumentação própria para confrontar tanto a compreensão como a atitude da mãe frente aos filhos, com relação ao acesso precoce a cenas de sexo explícito. É interessante que o professor, em seu relato, nos revela a adoção, mais uma vez, de um caminho mais dialógico para abordagem, crítica e orientação sobre um tema, uma vez que poderia simplesmente usar a argumentação legal, relativa a abuso sexual ou mesmo a negligência por parte da mãe frente a suas atitudes. Tal postura aponta novamente para uma conduta de fomento à criticidade junto a moradores da comunidade, pautada sobre a própria atitude crítica do professor, visando favorecer com isso mudanças atitudinais junto aos seus interlocutores.

No caso do professor Carlos, não verificamos ocorrências em sua entrevista relativas à prática da leitura e reflexão crítica em interações diádicas com participantes, para além das atividades do núcleo, sobre questões próprias de sua realidade pessoal. Por outro lado, são abundantes as ocorrências sobre atuações crítico-problematizadoras junto aos participantes do núcleo quando das atividades de esporte e lazer, que analisaremos no próximo ponto.

Contudo, observamos diretamente o desenrolar de uma interação entre Carlos e um adolescente, que participa de forma não-regular do núcleo de esporte e lazer, que aqui denominaremos de Jó. A situação ocorreu quando da realização do grupo focal com as crianças, alunas do professor Carlos, na associação de moradores da Comunidade do Sol. Quando estávamos reunidos, prestes a começar o grupo, Jó adentra o local em que nos encontrávamos, para a surpresa das demais crianças participantes do grupo focal, bem como do professor Carlos. A reação das crianças à presença de Jó foi marcada por apreensão e dispersão, misturada por brincadeiras de constrangimento e até mesmo por agressões físicas e verbais por parte desse garoto, de 13 anos.

Foi então que Carlos interveio, abordando Jó para que ele saísse e permitisse que as atividades continuassem. O que nos chamou a atenção foi justamente a postura do professor quando dessa sua abordagem, registrada pela gravação e trazida abaixo.

Vamo lá, vamo lá, fique ali fora, porque aqui é fechado... Porque esse espaço aqui é cedido pra gente tomá conta dele, né... Infelizmente, você veio aqui uma vez e não tomou conta, você... Fez algo que não... Que não é legal, né... Você tem ciência disso, tem consciência disso... Precisa eu falar? Precisa eu falar? Não é legal falar, né... Então, vamo lá, deixa vê o professor [o pesquisador] trabalhar aí, vamo lá. Vamo lá fora comigo, bora. (Grupo focal, Trecho 01)

Após o grupo focal, o professor Carlos nos ofereceu mais detalhes sobre os motivos de sua intervenção junto a Jó. Relatou que esse adolescente foi proibido de ter acesso às dependências daquela associação de moradores, pois furtara de lá uma sorte de bem, algum pertence da instituição, e fora descoberto. Como uma represália, o aluno teve restrito seu acesso à associação, local onde realizamos o grupo focal.

É justamente a esse fato que Carlos se referia quando falava com Jó para convencê-lo a deixar o local, lembrando-o do acordo, fruto da represália pelo furto. O

professor apela para um resgate crítico do fato, lembrando que aquele espaço lhes era cedido para que tomassem conta, destacando que Jó não “tomou conta”, pois fizera algo que não era “legal” (em mais de um sentido). Evoca ainda a postura de responsabilidade por parte do adolescente, checando criticamente seu nível de ciência diante da situação. Ao mesmo tempo, percebemos a consideração e o respeito do professor frente ao aluno infrator, que não fora exposto à situação de humilhação grupal, pois não falou publicamente sobre o flagrante do furto e a penalidade que Jó sofrera por isso.

Entendemos, assim, que o professor nessa situação assume uma atitude crítica frente ao aluno, uma vez que oferece elementos para que o próprio aluno confronte, mediante reflexão crítica, suas atitudes com suas respectivas repercussões sobre seu contexto interacional, tanto comunitário como grupal.

Prosseguiremos nossa análise examinando a promoção da criticidade verificada em situações marcadas por interações grupais ocorridas dentro do núcleo de esporte e lazer, em meio às atividades.

4.3.2.2. A criticidade em interações grupais, dentro do núcleo

Ao longo de toda a entrevista de Carlos, percebemos a expressão da criticidade bastante associada à efetivação da proposta político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”, figurando, assim, como uma prática constante, sistemática e marcadamente intencional. Podemos verificar isso em interações simples, rápidas e informais, quando nos relata, por exemplo, sobre os momentos em que chega no núcleo e é recebido pelas crianças, que lhe pedem a bola para jogar, diante do que intervém criticamente:

Sou recepcionado antes de sair do carro já todo mundo fica em volta. “A bola professor, a bola, hoje vai ter o racha, hoje vai ter o racha.” Aí já é um momento que a gente começa a intervir, né: “vamo ter calma, vocês sabem que a atividade não é o racha. O que é a atividade?”. “Ah, é aula... É aula.” (Carlos, Trecho 17)

É o que observamos também no trecho que segue, em que Carlos busca diferenciar criticamente junto aos participantes o que é a “aula” do núcleo de esporte e lazer e a prática do racha, dessa vez de forma mais ampliada e sistemática.

Outra coisa que... Que nós sugerimos lá quando chegamos, foi separar o que é racha, o que aula né. Eles concluíram que aula seria início, meio e fim e tendo uma organização, diferente do racha. Racha chegou a bola, “time de fora é meu e eu to jogando e...” Eles concluíram. Isso aí foi... Eles concluíram né, a gente

trouxe pra eles a diferença, trouxemos pra eles as duas atividade, as duas formas que eles tinham né. Que eles também fazem o racha, quando a gente termina, chegam lá e eles continuam jogando normalmente. (Carlos, Trecho 40)

Nesse trecho, percebemos que a criticidade se encontra no exercício grupal de extrair do cotidiano de atuação e de participação no núcleo nuances relativas à concepção e proposta político-pedagógica do programa. Tal exercício pode ter tido uma finalidade simplesmente operacional, que favorecesse a melhor compreensão pelos participantes do funcionamento do núcleo e de sua proposta, a fim, por exemplo, de impactar positivamente sobre a participação e envolvimento dos participantes nas atividades propostas pelo professor, evitando assim boicotes e rechaços frente à inovação trazida pela proposta para a prática do esporte e lazer na comunidade.

Ainda que tenha sido inicialmente motivada por essa necessidade de otimizar o funcionamento do núcleo, tal reflexão crítica grupal pode repercutir sobre a apropriação e sobre a significação ativa por parte dos moradores em torno de sua participação direta na vida do núcleo, o que fomenta seu processo de constituição como sujeito crítico e ativo na realidade em que vive. Por outras palavras, estimularia pedagogicamente a transfiguração dos moradores de público-alvo do programa a seu público-participante, com uma participação mais preche de sentido. Além disso, expressa por parte do professor, consideração e respeito às práticas comunitárias de esporte e lazer, concretizadas no uso e ocupação dos seus espaços públicos, uma vez que não nega a realização dos chamados “rachas”, buscando, pelo contrário, integrar essa prática às atividades do programa.

Indícios dessa transição de público-alvo para público-participante (que nos remete a outras transições, de indivíduo-morador a sujeito comunitário, de consciência mais fechada à consciência mais crítico-dialógica) encontramos nas falas das crianças no grupo focal, especialmente na forma de relatos que denunciam criticamente determinadas atitudes de moradores e participantes do núcleo de esporte e lazer, portanto, usuários da praça. É o que podemos observar nos trechos abaixo.

Meninos: Quando eles não tão jogando, fica querendo dá cascudo na gente. Às vezes quando a gente tá jogando bola, aí nós tamo, assim, num rachinha rochedo, aí eles vem... Fica andando de bicicleta, aí quando a bola pega neles, aí eles só falta bater na gente. Aí, quando a gente tá jogando e tira os time, né e a gente não bota eles no time, ele pegam e querem acabar o racha... (Grupo focal, Trecho 96)

Jailson: Aí quando a gente tá jogando também, aí a gente tá jogando... Aí vem aqueles menino e abaixa a trave, eu jogo só um pedacinho... (Grupo focal, Trecho 102)

Meninos: Aí, traz uma bola, não deixa mais a gente jogar. Agora não atrapalha mais não porque às vezes o professor empresta a bola, né. (Grupo focal, Trecho 31)

Entendemos que a criticidade aqui se expressa na queixa das crianças (entre 8 e 14 anos) frente a adolescentes e jovens que as impedem de usufruir satisfatoriamente do espaço da quadra, por meio de constrangimento e de agressões, mais ou menos explícitos e diretos. Tais denúncias podem ser associadas à organização política que subjaz ao uso e ocupação da quadra, assentada sobre elementos da convivência comunitária, na qual as crianças maiores, que participantes ou não do núcleo de esporte e lazer, buscam dominar e ocupar de modo integral o espaço da praça, utilizando-se para isso de diversas estratégias de constrangimento e opressão das crianças menores. No caso específico, as denúncias giram em torno da prática do “racha” na praça, atividade lúdica que é vivenciada tanto como parte do núcleo, como para além dele, amplamente difundida na vida comunitária.

Contudo, ao que parece, as crianças se remetem a algum referencial ético-social que as fundamenta para a realização de tais críticas, assumindo um posicionamento claramente definido como contrário às práticas de opressão e constrangimento por parte dos demais, o que se expressa em posturas participativas crítico-denunciatórias. Compreendemos que essas posturas assumidas clara e enfaticamente pelas crianças tendem a fomentar um papel ativo diante das situações de opressão que vivenciam no cotidiano das relações comunitárias, revelando inclusive posturas de luta e resistência direta contra as crianças e adolescentes opressores.

Uma dessas atitudes consiste em falar, em denunciar para pessoas com suposto poder de resolução a opressão que sofrem – no caso específico, o professor e o pesquisador, este último, no momento do grupo focal. Uma outra, como trataremos inclusive na análise da categoria “integração reflexão-ação”, é a expressão direta para os próprios moradores e participantes que praticam a opressão ou a depredação do espaço comunitário (praça). Percebemos ainda o confronto direto, cujo embate atitudinal se encarna na interação mediada pela agressão física, como nos revela o trecho abaixo.

Tiago: Um dia a gente tava fazendo atividade... Aí, deu um gol. Aí, nós perdemos... Aí, ele [um outro aluno retratado como indisciplinado e agressivo] foi querer de dar bicudo em mim; aí, ele acertou a bola em mim; eu descontei; aí, ele começou com o negócio de chamar a minha mãe de nome; aí, foi, nós brigamos lá na quadra... Aí [o professor] falou pra nós parar, aí a gente ficou brigando lá na quadra. (Grupo focal, Trecho 150)

Compreendemos, assim, que tais expressões atitudinais das crianças frente a seus contextos específicos de opressão, sugerem-nos um teor crítico e participativo ativo, ainda que não seja marcado pelo diálogo, provavelmente por não encontrarem junto às supostas figuras de opressão (determinados adolescentes e jovens) ambiência favorável ao diálogo. Contrastam, portanto, facilmente com a apatia social e a indiferença resignada frente a tais situações vividas, o que pode ser associado com os valores e princípios fomentados pedagogicamente pelo professor durante as aulas no núcleo.

A prática sistemática da problematização, como dissemos anteriormente, intensifica sobremaneira a promoção da criticidade, especialmente quando associada ao diálogo. É o que verificamos nas inúmeras ocorrências que Carlos traz de interações travadas durante as atividades regulares do núcleo de esporte e lazer, dentro da estrutura de sua aula de professor de Educação Física.

Primeiramente, trataremos o caso da criticidade verificada na construção e desenvolvimento das regras junto aos participantes. Conforme tratamos na análise da categoria “diálogo”, podemos afirmar que a adoção de uma postura crítica foi fundamental para a implementação de regras construídas coletivamente, e, ao que parece, foram capazes de regular efetivamente a convivência dos participantes. Uma vez identificada a necessidade de se regular o comportamento dos participantes no grupo, o passo seguinte foi a sugestão pelo professor para a adoção de regras relativas ao palavrão, à falta de respeito, ao apelido, ao “carrinho” durante o jogo. A problematização auxiliou no processo de significação das regras, bem como sua apropriação por parte dos alunos, como nos aponta o trecho abaixo:

E eu argumento muito com eles: “ei, quando vocês chegam em casa, aí vocês olham pra mãe de vocês, aí vocês dão um palavrão e vão dormir ou vão tomar banho?” Aí: “não”. “E porque que aqui na quadra se usa palavrão?” “Ah, todo mundo usa né.” “E esse ‘porque todo mundo usa’ a gente questiona, a gente, se outro se fizer isso nos temos que fazer também... Determinadas ações, né? Como matar, usar droga né, coisas desse tipo, coisas absurdas”. Dizem: “não”. “Então os exemplos eles têm que partir daqui, de vocês. A consciência do que

vocês estão fazendo”. Então isso aí foi... É... Bem interessante, né. (Carlos, Trecho 23)

Também por meio do exercício da reflexão crítica, as regras foram se alterando, tornando-se mais amplas, passando a envolver além do uso do palavrão outras formas de desrespeito, como desqualificações pessoais, expressões de constrangimento e apelidos que tivessem esses mesmos efeitos. É o que podemos observar nos trechos abaixo.

Então em vez de chamar o outro de palavrão, chamava o outro de burro... “Seu cavalo... Seu jumento.” Aí então entra aí, não o palavrão, mas a falta de respeito e... E começou a valer também, palavrão e falta de respeito... Seria um pênalti, aí amadurecendo cada vez mais chegou a questão de o que seria falta de respeito, né. (Carlos, Trecho 24)

Então, nós concluímos né... Em discussão lá que a pessoa que se aceita ser chamada pela aquele apelido, que gosta, se identifica, tudo bem. Mas a pessoa que não, aí seria falta de respeito, respectivamente pênalti... Ou... E tal né... Então isso aí foi bem assimilado, depois de uma discussão eles concluíram que seria a melhor maneira né. (Carlos, Trecho 84)

É interessante destacar que o professor favorece a relativização e a flexibilidade da própria regra em função das circunstâncias em que ocorrem as situações de sua aplicação. Isso fica mais claro quando considera como critério fundamental à caracterização de uma infração a forma como a pessoa que foi chamada de apelido se sentiu. Caso o participante se sinta constrangido, será aplicada a penalidade; caso contrário, não há infração. Tal posicionamento diante da aplicação e avaliação das regras aponta para o fomento da criticidade, uma vez que o professor demonstra pautar com os participantes as contradições que emergem quando da aplicação das regras, bem como a busca por novos consensos sobre seu funcionamento para o grupo.

De modo semelhante podemos observar a diferenciação, realizada crítica e coletivamente, entre a gíria de jogo e a falta de respeito, que considera e legitima a cultura específica da comunidade e da prática do esporte.

A bola tá indo pra alguém aí o outro diz “ladrão, ladrão”, né. Isso é falta de respeito ou é gíria de jogo? Teve esse questionamento também. Bem interessante, a gente parou “não, vamo separar o que é gíria de jogo e o que é falta de respeito. Porque ‘ladrão, ladrão’ é uma gíria de jogo, não tá chamando o outro de ladrão, “ah você é um ladrão, você tá roubando, você tá fazendo isso” e isso seria uma falta de respeito, porque você não tem prova que o outro fez, né”. (Carlos, Trecho 25)

Então ge... Gera dentro da aula vários ques... Questionamentos muito sobre a questão do convívio, da forma de conversar, da forma de estar presente, né. E... eles vem aprendendo nesse sentido também. (Carlos, Trecho 26)

Mais uma vez, a postura do professor Carlos em configurar momentos de diálogos grupais com os participantes para analisarem juntos uma dada situação, nesse caso tendo como objeto a convivência entre os participantes no núcleo, aponta para a promoção da criticidade junto aos participantes, pois são chamados a refletir conjuntamente para a superação crítica de uma problemática, um impasse que surgiu, um novo contraste que a realidade cotidiana ofereceu à turma.

Chama a atenção também o recurso crítico de desconstrução dos significados comumente reconhecidos nos significantes, buscando com os alunos ampliar o leque de sentidos e a construção de novos significados, como acontece com o termo “ladrão”. Para o termo, são confrontados seus significados dentro do contexto sócio-cultural do futebol, como uma gíria, e fora desse contexto, em seu significado mais usual.

O professor enfatiza, assim, a intencionalidade no emprego dos termos, portanto a doação de sentido por parte dos alunos, dentro do processo de comunicação entre eles, o que tende a favorecer seu papel de sujeito ativo e criativo em meio a suas interações, desnaturalizando e contextualizando suas atitudes e gestos. O mesmo ocorre quando o professor convida os participantes a refletirem e evidenciarem os sentidos que atribuem às palavras, como ocorreu na ampliação das regras, na problematização sobre desrespeito, envolvendo o palavrão, o constrangimento e o apelido.

Ainda sobre as regras, Allan apresenta um relato que também evidencia um processo de construção compartilhada com os participantes do núcleo. No trecho que segue, podemos perceber que as regras são de outra natureza, possuindo outra finalidade, referindo-se diretamente à re-criação e alteração da estrutura básica de funcionamento das modalidades esportivas tradicionais, como o futebol e o basquete.

Deixo eles criarem regras pro jogo, tá entendendo... Futebol, pode ter quatro traves? No nosso pode... No futebol pode ter duas traves e uma cesta de basquete? Pode! Pra ficar alegre, pra todo mundo ficar animado? Pode... Porque as meninas num sabe chutar a gol, mas sabe fazer cesta... Vamo juntar menino com menina, por que não pode, menino com menina? Por quê? Homem num casa com mulher, teoricamente, né, então por que que não pode aqui homem brincar com mulher? A gente sonha em ter uma casa, marido e filhos, no caso

das meninas, né, e aqui num pode brincar com a menina, só pode brincar com menino, ou menina com menina, não... As meninas participam do futebol... Quer dizer... É complicado, cara, isso, ó... É bem... (Allan, Trecho 101)

A criticidade se expressa com significativa consistência no ato de recriar as regras básicas que caracterizam estruturalmente práticas esportivas bastante difundidas, ideologizadas e comercializadas pela mídia, como o futebol e o basquete. Com isso, podemos afirmar que os participantes teriam a oportunidade de exercitar seu “poder criador”, para usarmos as palavras de Paulo Freire (1969), na medida em que podem experimentar refazer regras já total e amplamente estabelecidas, moldando-as a partir de sua criatividade e em função da ludicidade, provavelmente mediante reflexões e diálogos em grupo. Assim, criar e recriar normas culturalmente cristalizadas, contextualizando-as e resignificando-as, favoreceria o processo de constituição crítica do ser sujeito junto aos participantes do núcleo, fortalecendo seu senso de autonomia e a sua dinâmica mesma de integração da identidade pessoal.

No desenvolvimento da reflexão crítica sobre a criação de novas regras de funcionamento das práticas tradicionais de esporte, o professor Allan ainda estende a problematização a temas geradores como a questão de gênero, trazendo-a inclusive como elemento que embasaria a recriação de regras. Assim, propõe a mistura de meninos com meninas nos times e nas práticas, a fim de integrar suas diferentes habilidades e ampliar as possibilidades de interação entre os participantes.

Allan traz em seu discurso uma leitura crítica digna de nota, que complementa e arremata a análise que vimos fazendo até aqui sobre as regras. Tal apreciação do professor surge quando realiza uma crítica ao perfil inadequado de professores de Educação Física frente às peculiaridades do trabalho social-comunitário.

Ele [o professor] tem que despertar na mente dele que ele não pode ser só... A prática dele não pode ser uma prática só da questão de passar o esporte, não... (Allan, Trecho 139)

Até porque, primeiro: eu não posso passar, eu não posso trabalhar com competição... Dentro da filosofia do programa, eu não posso trabalhar com competição; segundo: eu não posso chegar lá e dar “regra”... Eles não são aptos a absorver regras, entendeu... Até porque o cara que passa o dia jogando, batendo seu rachinha no campo, vem o professor aí diz assim: “olhe, o passe é pra ser dado pela parte interna do pé, porque o drible ele tem que ser o meio-giro, onde você faz um tiro direto e o jogador recebe com a perna oposta”... Eu não posso fazer isso... (Allan, Trecho 140)

Allan afirma enfaticamente que os participantes do núcleo “não estão aptos a receber regras”, ao mesmo tempo em que afirma no trecho 101, colocado logo acima, que permite que os participantes construam as regras. Podemos afirmar que a distinção posta por Allan, entre “dar” regras e “construir” regras conjuntamente, guarda uma coerência com uma atitude crítica e com elementos dialógicos em sua intervenção pedagógica.

Podemos integrar tal contradição mediante a seguinte leitura: os participantes do núcleo, por suas particularidades sócio-culturais locais (bem presentes, por exemplo, na prática cotidiana do “racha” na comunidade), não teriam êxito em receber regras prontas, de viés eminentemente tecnicista, ao passo que seriam capazes de criar e recriar regras, que inclusive redefinem estrutural, conceitual e ideologicamente a prática esportiva e os padrões de interação social delas decorrentes. Neste sentido, revela-se a opção por focar no desenvolvimento de determinadas competências pessoais e sócio-políticas, em vez de se restringir à transmissão de habilidades técnicas desportivas. Essa opção remete às diretrizes sócio-ideológicas e político-pedagógicas do programa “Esporte na Comunidade”, perpassadas eminentemente pela perspectiva do esporte de participação.

O professor Carlos apresenta de forma bastante significativa situações que expressam a promoção de criticidade, mediante a prática da problematização e do diálogo problematizador, nas atividades regulares de esporte e lazer no núcleo. Como já colocamos anteriormente, a problematização figura como um recurso pedagógico previsto na estrutura da aula do núcleo de esporte e lazer nas comunidades, segundo a proposta do programa “Esporte na Comunidade”. Carlos, em vários momentos ao longo de sua entrevista, demonstra ciência dessa relação, bem como significativa identificação com a proposta do programa, buscando, ao que parece implementá-la consciente e sistematicamente no núcleo em que atua.

Essa observação é relevante à presente análise, pois o empenho do professor em efetivar a proposta de trabalho do programa que integra tem reflexo direto na postura que assume quando desenvolve suas atividades junto à comunidade, realizando, por exemplo, a problematização intensamente, em vários momentos dentro do núcleo.

Carlos procura, mediante a utilização de recursos pedagógicos como jogos e brincadeiras, abordar de forma lúdica e interativa temáticas consideradas pertinentes e relevantes ao desenvolvimento individual e coletivo dos participantes do núcleo. Tais atividades trabalham, a um só tempo, valores como a cooperação, solidariedade e participação, ao mesmo tempo em que fomentam a discussão de temas geradores, geralmente extraídos diretamente de seu cotidiano na comunidade. Trazemos abaixo alguns trechos em que Carlos relata tais atividades e sua relação com o fomento da reflexão crítica.

É... A gente... Nós procuramos dentro da atividade trazer sempre uma atividade lúdica que vise à cooperação, né... No caso jogos, né, que eles já tão dominando bem. Como a brincadeira da corrente, que é um jogo cooperativo, uma brincadeira cooperativa que a gente começa com um pegador, né, e todos vão ser né... Alcançados. Esse... Essa brincadeira trouxe muitas discussões, né. Essa... Essa brincadeira né, mas nós temos outra que é a do muro chinês né, também é uma cooperativa. Temos o nunca 3, que trabalha a atenção e a questão da participação, né, de você ficar isolado e não participar da brincadeira. Tudo isso aí trouxe questionamento. O jogo do pega-pega... (Carlos, Trecho 42)

Então, assim, eu trago, levo pra eles mais jogos cooperativos, de participação, né. Que todos participem, que normalmente não tem ganhador, que todos são ganhadores, né, e isso depois a gente traz uma discussão sobre isso, né. “E aí... Tem outro lugar que todo mundo ganha?”. “Não”. “E quais são as atividades que sempre tem que ter um melhor?”. Aí, começa: “na escola tem o melhor aluno, né... No trabalho tem que ter o tal, não sei o que”. (Carlos, Trecho 43)

De forma similar, o professor Allan também apresenta jogos e brincadeiras como recursos para promoção da criticidade junto aos alunos, conforme nos indicam os trechos abaixo.

Aí, [um participante] diz: “ah, professor, teve tiroteio aqui no final de semana”... “Pois então vamos fazer um jogo aqui onde a gente vai começar a levantar as questões do tiroteio... Por que que uma pessoa atira na outra? Qual as questões? Vamos supor que essa bola aqui é uma arma... Se eu tacho naquela pessoa, aquela pessoa fica ofendida”... Tá entendendo? Eu começo a brincar com a realidade, pra ensinar alguma coisa... (Allan, Trecho 35)

Eu inicio a aula sempre com uma conversa, certo... Vou pro esporte... Ou futebol, ou vôlei... E dentro do esporte eu vou trazendo alguma coisa da realidade deles pra tá conversando com eles... (Allan, Trecho 36)

A partir da conversa inicial, com toda a turma reunida, o professor, em tom informal, começa por levantar possíveis temáticas a serem trabalhadas nas atividades, que possam ser objetos de problematização. No trecho cima, o acontecimento do tiroteio na comunidade é trazido para dentro de um jogo, a fim de que se identifiquem e destaquem

seus elementos, que passam a se tornar temas geradores da problematização, favorecendo a reflexão crítica em torno de problemáticas e desafios pessoais e sociais, individuais e coletivos.

Uma outra forma de fomento à criticidade empreendida por Allan está no próximo trecho abaixo, em que nos relata o modo como realiza as atividades de ginástica com as mulheres participantes do núcleo.

Então eu chego lá e dou uma aula de ginástica começo-meio-e-fim não, eu vou, bato um papo, explico, digo por que é que a gente tá fazendo aquela atividade, por quê que é bom fazer uma variação... Por que que é bom a gente trabalhar com pesinho, qual a diferença da nossa aula dali pra uma academia, entendeu? E aí vou conversando com elas e... A estrutura da aula é mais ou menos assim... (Allan, Trecho 36)

Nesse trecho, a criticidade é favorecida pela socialização de informações sobre a própria atividade, como já pudemos expor anteriormente com outras situações. Não toma, portanto, como foco o exercício da reflexão crítica, mas sim a comparação e a explicitação de relações causais, bem como de fundamentos que dão sentido à atividade praticada. Esse exercício tende a estimular o processo de apropriação e resignificação da atividade praticada, que provavelmente se torna cada vez menos mecânica e progressivamente mais sentida e refletida. Ressaltamos que o professor demonstra, mais uma vez, ciência e intencionalidade na adoção dessa forma de conduzir a atividade, o que aponta para uma opção metodológica centrada no diálogo e na criticidade.

Em uma outra situação, Allan retrata uma intervenção sua sobre a relação interpessoal de duas garotas, durante uma atividade lúdica e interativa desenvolvida no núcleo de esporte e lazer. Neste caso, a problematização já apresentará outro nível de questão geradora, como nos sugere o trecho a seguir.

Aí vamos conversar... Se alguém chama, esculhamba o outro, chama nome feio, esculhamba pai e mãe, vou questionar, trago os dois, entendeu... Já vi situações em que duas alunas não se falavam, bobagem, adolescente, e eu botei as duas pra serem, ficar, uma ajudando a outra durante a brincadeira, e dizendo: “Pra quê ficar sem... Todo mundo precisa de todo mundo... Pra quê ficar sem falar?”... E era a brincadeira de vôlei com toalha... “Então, se você tá ali na ponta, e num tiver combinando comigo, olhando pra mim pra combinar a hora da jogada, a nossa jogada num vai dar certo... Então, todo mundo precisa de todo mundo... Então, vamo parar com esse negócio de ficar de mal, de ficar sem falar, porque você pode num precisar hoje, mas amanhã você precisa... Como agora na hora do jogo, ó... Se você num combinar a jogada...” Aí, elas estavam sem se falar e acabaram se falando... (Allan, Trecho 42)

No início do trecho, a contextualização que Allan traçou da intervenção pedagógica que fizera nos permite perceber que a adota também em outras situações de agressões verbais e de conflitos interpessoais, envolvendo conjuntamente as partes envolvidas, provavelmente diante de si mesmas, em uma interação face-a-face, e novamente mediante o exercício de uma postura mais crítica diante da situação. Dessa forma, procedeu com as duas garotas que estavam sem se falar. Criou situações de interação direta e face-a-face entre ambas, colocando-as como dupla em um jogo cooperativo, em que deveriam receber e arremessar uma bola de vôlei através de uma toalha estendida pela dupla, de modo que cada dupla deveria trabalhar sincronização de movimentos, conexão pelo olhar, pela fala e por gestos. Para tanto, postavam-se uma diante da outra, frente a frente, sendo que cada uma segurava com as mãos suas duas extremidades da toalha, o que a manteria esticada para lançar e receber as jogadas.

Ao longo do jogo, Allan ia fazendo intervenções verbais junto às duas, provocações para reflexões críticas que tomavam como temas geradores a importância da convivência harmoniosa e suas vantagens individuais, ao mesmo tempo em que não questionava as motivações de cada uma, considerando-as como particulares a elas, atitude que sugere uma postura de respeito frente à dinâmica afetivo-emocional das participantes – ainda que para si mesmo não passem de “bobagem de adolescente”, como afirma no trecho acima transcrito.

A partir dos elementos e do conjunto de habilidades relacionais evidenciados a todo instante pela prática do jogo, Allan traçava uma associação crítica e criativa com a relação interpessoal das garotas entre si, convidando-as claramente a reconsiderar (e, portanto, resignificar) sua opção por não interagir verbalmente uma com a outra, ainda que em uma dupla. Diante do que tornam a se falar, ainda que inicialmente por motivação individual em participar do jogo em dupla. Contudo, essa fala tenderá a ser diferenciada, pois surge de uma interação marcada pela ludicidade, provavelmente também pelo prazer e pela alegria, posto que é uma brincadeira, em que se propõe também ensinar a diversão aos participantes.

Podemos afirmar que nessa intervenção retratada por Allan, a promoção da criticidade toma outro delineamento. Incide agora sobre o âmbito interpessoal, mas ainda pessoal, particular, peculiar às expressões e trocas de afetos entre duas pessoas, a partir das vivências íntimas a elas duas. Ainda que particular e pessoal, o professor, durante a realização de uma atividade, intervém, em tese com interesse pedagógico, para facilitar a superação do conflito entre as duas. Ou seja, uma intervenção sobre o mundo individual de cada uma, no momento da aula, a partir de um jogo que busca trabalhar inclusive e justamente valores e atitudes cooperativas, otimizando o processo de relações interpessoais e a convivência comunitária. Contudo, ainda que estejam junto a outras várias duplas, integrando uma mesma turma, não se configura a situação de grupo, mas a interação triádica, com o professor sendo apenas mediador da interação protagonizada pelas duas garotas.

Semelhante postura crítica frente à busca de superação de conflitos encontramos no professor Carlos, nos trechos 91, 92 e 93, quando retrata suas atitudes diante de uma agressão verbal que sofreu de um aluno, que não concordou com a penalidade que o professor lhe aplicara durante uma partida de futsal. Já examinamos esse caso quando da análise da categoria “diálogo”, mas o fazemos aqui brevemente à luz da promoção da criticidade.

Carlos opta inicialmente por retomar a questão no dia seguinte, no momento da roda de conversa com os participantes, que, por sua vez, prefeririam jogar logo. Carlos usa de sua autoridade, mas para garantir que se configure a situação pedagógica de abordagem do acontecido, primeiramente no âmbito pessoal, pedindo para que o aluno se expressasse sobre suas motivações, bem como sobre o que pensaria em fazer diante do fato. Diante da expressão do aluno, o professor demonstra acolhimento, consideração e aceita a retratação.

Contudo, a criticidade se expande, e se extrai como tema gerador, para se tratar crítica e afetivamente com toda a turma, a relação entre professor e aluno (participante do núcleo). Nesse momento, Carlos lança uma série de questões provocativas, inclusive que podem nos sugerir significativa congruência por sua parte,

haja vista as tonalidades emocionais que assumem tais questões lançadas ao grupo, diante do que destaca as possibilidades e limites dessa relação pessoal e profissional, apontando os papéis do professor e do grupo na regulação da convivência e do trabalho no núcleo.

Com a análise desses últimos exemplos de intervenções pedagógicas dos professores, damos mais um passo na trajetória que estamos fazendo da criticidade em situações mais pessoais e específicas para uma promoção mais ampliada, dentro das atividades do núcleo, no âmbito grupal.

Sobre a criticidade desenvolvida em situação de grupo dentro do núcleo, temos como emblemático o relato do processo de criação e implementação das regras, já analisado mais acima, do qual apenas retomaremos alguns elementos. Nesse processo, Carlos cria junto ao grupo várias situações de interação dialógica e problematizadora para efetivar a criação e a aplicação de regras com a finalidade de regular a dinâmica grupal, de modo participativo e irrestrito. O produto de tal processo seria utilizado por eles mesmos para benefício deles mesmos, tendo sido criado com a participação efetiva deles, o que já traz um diferencial crítico, pois evidenciaria a articulação entre etapas para o desenvolvimento de um resultado complexo a partir da partilha de poder entre o educador e os educandos, superando a mera deliberação autocrática. As problematizações lançadas tomam como objeto o significado e o uso contextualizado do palavrão e do apelido, o respeito e o desrespeito e agressões físicas. De forma sintética, temos como temas geradores de reflexão crítica a prática das agressões físicas e verbais e a convivência comunitária.

Em um outro tipo de situação, que ocorre em outro momento dentro da estrutura pedagógica da aula, geralmente após as rodas de conversa iniciais, percebemos que Carlos promove atividades lúdicas e interativas com os participantes para estimular a reflexão crítica e a capacidade de problematização. Seria o caso do “jogo do quilombo”, abaixo descrito.

E também sobre a questão da consciência negra, né, que todos os anos a gente faz um trabalho sobre isso, né. Consciência negra, né... O negro... A história do negro que é um... É repleta de lutas, né, que a gente tenta retratar isso dentro da atividade também, né. Como... Aí a gente faz um jogo que é bem interessante que é o jogo do quilombo, né, aonde precisa a cooperação, precisa a atenção do que é fugitivo “tá fugindo de quê? Quem é que tá perseguindo? Perseguido pra

quê?”. Então tudo isso aí gera discussões, né. Dentro da capoeira... (Carlos, Trecho 48)

Neste momento de sua entrevista, Carlos enfoca com mais detalhe a capoeira e suas especificidades, que favorecem ainda mais a prática do desenvolvimento da criticidade mediante o diálogo problematizador com os participantes. Por ser em um ambiente fechado, outras atividades se tornariam possíveis, como pesquisas e confecção de cartazes. Como exemplo, traz o jogo do quilombo, utilizado para abordar a temática da consciência negra, no qual destaca elementos da cooperação contextualizados no processo de luta e resistência de uma raça e de sua sobrevivência sócio-cultural, do qual inclusive somos frutos.

A prática da cooperação e da solidariedade no contexto de luta e de resistência certamente também fora correlacionado e confrontado com a realidade de opressão e de negação diuturnamente vivenciada, evocando por sua vez a necessidade de luta e de resistência pelos participantes e suas famílias em sua comunidade no seu cotidiano. Desse modo, o fomento e a valorização da leitura crítica sobre a realidade vivida, empreendida com a prática pedagogicamente situada da problematização no diálogo grupal, incrementaria essa forma de resiliência por parte dos alunos, inclusive tendendo a influir positivamente sobre seu poder pessoal (ROGERS, 1978).

Ainda no âmbito de atividades da capoeira, ocorrem também as visitas a outros grupos que praticam capoeira, costume amplamente difundido no universo sócio-cultural da capoeira. Carlos utiliza as visitas e as impressões que deixam nos participantes como contexto e material para o exercício da leitura crítica e, portanto, da criticidade intencionalmente dirigida, como é o caso da avaliação que relata fazer após tais visitas. Vejamos como isso é retratado no trecho que segue.

E algumas atividades externas relacionadas a capoeira são visíveis, né, a gente leva os meninos pra visitarem outros grupos... Quando chegam, fazer a avaliação como foi a visita: “o que foi que vocês viram de diferente, como foi... O que é interessante, o que não é né, o que...” A gente procura fazer essa comparação porque tem muita capoeira lá na... É... Ao redor, né... Que a gente... Traz isso aí... Pra as aulas também, né. (Carlos, Trecho 52)

Podemos afirmar que tais avaliações possuem elementos críticos, uma vez que fomentam a comparação de realidades e contextos de interação, destacando peculiaridades

de cada grupo, o que por si só já estimula o exercício da abstração para a percepção da totalidade da realidade ad-mirada, como nos diria Paulo Freire (2002). A partir daí, se empreende uma análise moral, como emissão de juízos de valor, na qual os participantes são incentivados a se posicionarem ética e moralmente diante do contexto que analisaram. Tal análise e juízo, contudo, podem se distanciar de um moralismo totalitário, uma vez que deve servir como mote de aprendizagem e ensejo de reflexão crítica sobre a própria realidade dos participantes, fomentando assim o exercício de uma auto-crítica comparativa. Além disso, pela tendência dialógica que verificamos nas atitudes do professor ao longo de seus relatos sobre suas intervenções, provavelmente o clima psicológico de tal avaliação fora perpassado pelo respeito e consideração da experiência do grupo, sem negá-la ou desqualificá-la.

Outro aspecto a se destacar é a análise coletiva, realizada em grupo, em meio a problematizações, cuja tendência é se desenrolar mediante o diálogo entre os participantes, com sua diversidade de entendimentos, até para que possam se escutar e se posicionar a partir e dentro do grupo, o que levantaria um rico e diverso conjunto de impressões, percepções, opiniões, posicionamentos, ensejando o surgimento de contrastes e contradições, que por sua vez se convertem em mais material de análise e reflexão crítica. Tal processo tende ainda a sinalizar para geração de alguns consensos e apontamentos sobre novas noções e atitudes junto aos participantes, em seus contextos de vida, construídos coletiva e criticamente, a partir de posturas interativas e cooperativas entre si.

Já no contexto da prática do voleibol, Carlos relata sua dificuldade em garantir a participação dos adolescentes no processo de problematização, bem como suas estratégias de superação desse desafio, evidenciando sua postura crítica frente à situação.

Né... Então percebendo... Percebendo essa... Essa posição deles [de evitarem a roda de conversa inicial e demais atividades que não o jogo de voleibol]... Da maioria deles [participantes do voleibol], a gente acaba fazendo... Aguardando alguns chegarem, não chegam todos. A gente faz um primeiro momento, parte pro jogo. Quando começa o jogo, todos aparecem, né. Aí, eles começam: “ah, time de fora é o meu.” Participação deles tá garantida... Mas a imposição do professor... No que se refere: “professor, eu cheguei primeiro, time de fora é meu”. “Não, isso aí não é comigo... E isso aí vocês vão resolver entre vocês, porque se vocês tivessem chegado no início da aula, tava todo mundo dentro... A gente ia sentar e ia ver qual é proposta de todo mundo jogar...”. “Mas, como vocês não vieram pra aula... E agora tá no jogo, e o jogo com os alunos que participaram da aula já se encerrou, e a comunidade tá jogando, vocês vão... Se adequar...”. (Carlos, Trecho 40)

Podemos depreender do relato de Carlos que o professor busca superar o desafio da ampliação da participação e do envolvimento desses adolescentes incorporando em sua própria atitude a criticidade, ao mesmo tempo que evidenciando as repercussões que têm a forma como tais adolescentes optam por participar das atividades. Assim, provoca os adolescentes à reflexão crítica, que toma como tema gerador sua própria participação nas atividades do núcleo, das quais eles mesmos parecem estar se excluindo, ao optarem por não participar da roda de conversa e das demais atividades para além do voleibol. O professor explicita, com isso, para esses participantes, o pouco envolvimento que estão tendo com o programa, bem como em que isso implica, ou seja, ficarem fora do raio de intervenção do professor, o que finda por dificultar sua tão desejada participação no jogo.

A partir do conjunto das análises realizadas sobre o conteúdo dos discursos dos professores Allan e Carlos, podemos afirmar que a criticidade encontra basicamente duas formas de expressão em meio a sua atuação nos seus respectivos núcleos de esporte e lazer: a adoção de uma atitude crítica por parte dos professores, que seria a sua vivência mesma da criticidade diante das situações que encontram em seu cotidiano de trabalho junto à comunidade; e a promoção da criticidade junto aos participantes do núcleo, de forma mais sistemática e significativa, bem como junto a outros moradores da comunidade, como os familiares de tais participantes.

Destacamos ainda os inúmeros pontos de interseção que a expressão da criticidade apresenta junto a outras dimensões da atuação dos professores, como em seu processo de entrada, vinculação e conhecimento na comunidade (inserção comunitária); no exercício do diálogo, configurando o chamado “diálogo problematizador”; na integração reflexão-ação, constituindo a noção mesma de práxis, qualificando esse processo como ética e socialmente transformador, posto que caracteriza a reflexão como processo crítico.

Podemos também vislumbrar alguns elementos que sugerem um desenvolvimento da criticidade – seja da capacidade de reflexão crítica, seja da expressão de atitudes críticas – em participantes do núcleo de esporte e lazer, a partir de relatos de

situações que denotam participação, envolvimento e posicionamentos diferenciados, como no caso da construção e implementação das regras, acompanhamento das atividades do professor, participação direta na deliberação sobre o funcionamento do núcleo, expressão de questionamentos críticos sobre ações individuais, do grupo, do professor e da própria comunidade, dentre outros.

4.4. Integração reflexão-ação

Neste tópico, procederemos à análise de uma dimensão que caracteriza essencialmente a noção de práxis libertadora, segundo a perspectiva que vimos desenvolvendo neste estudo, que toma por referencial teórico a articulação entre a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora. Tal dimensão é a íntima correlação entre a prática da reflexão e a realização da ação. Dito de uma forma mais apropriada, seria a integração entre a reflexão, oriunda do que-fazer humano sobre o mundo e no mundo, e a produção de novas ações refletidas.

Consoante tal perspectiva, temos um refletir que tomaria por base um agir – seja em andamento, seja já cristalizado em acontecimento ou fato –, apontando para um novo agir, que tenderia a incorporar os elementos e apontamentos evidenciados pelo exercício da reflexão. Tal novo agir iniciaria, por sua vez, mais um ciclo integrado de reflexão-ação, que se desenrolaria, portanto, em um *continuum*.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1969, p. 106)

Pelo exercício da reflexão, conforme o compreendemos (FREIRE, 1969, 1983; GÓIS, 1994, 2005), o indivíduo identificaria e manejaria nexos causais, repercussões e encadeamento de eventos; visualizaria correlações entre forças, cenários e tendências, bem como suas redes de motivações, objetivos e interesses pessoais e coletivos; perceber-se-ia em meio à dinâmica de sua realidade vivida, de forma mais distanciada, o que lhe permitiria traçar uma visão mais ampliada sobre seus diversos papéis sociais e sobre seus fluxos afetivo-emocionais. Enfim, estaria analisando, ressaltando e integrando de forma articulada várias perspectivas e aspectos da realidade vivida, em planos macro-

interacionais (planetário, social, regional, comunitário) e micro-interacionais (existencial, pessoal, interpessoal, familiar), envolvidos nos acontecimentos diários que expressam a dinâmica de interação dos seres humanos entre si e com a natureza.

Paulo Freire (2002) lança luz, com rara pertinência e precisão, sobre a integração dessa reflexão com a ação mediante a noção de “ad-miração” da realidade, remetendo ao debate ontológico sobre a condição humana de sujeito de seu mundo vivido, como segue abaixo.

A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de ser “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, do que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (2002, p. 31)

Cabe sublinhar que a prática da reflexão assume aqui um caráter eminentemente crítico, buscando não só compreender de forma mais ampliada a realidade vivida em sua complexidade, em termos de acesso e articulação de informações. Esse refletir se dirigiria sobretudo à apreensão da realidade de forma mais ativa e aprofundada, o que significa inclusive questionar ou problematizar sistematicamente discursos e informações correntes, comumente tidas como absolutas, disseminadas a partir de sistemas sócio-ideológicos hegemônicos. Neste caso, a reflexão crítica favorece a assunção pelo indivíduo de sua vocação ontológica de ser sujeito de sua realidade vivida, de sua história, e não simplesmente objeto incrustado e passivamente aderido à tal realidade (FREIRE, 1969, 1983).

A crítica, neste sentido, não se refere apenas ao processo psicológico de abstração, mas principalmente ao movimento de “desvelamento” da realidade; à necessidade de aprofundar e testar versões, visões e discursos (especialmente os hegemônicos, dominantes, cristalizados, totalitários e totalizantes), desnaturalizando-os e os contextualizando historicamente; à prática do questionamento e da problematização, transformando versões (políticas, religiosas, econômicas, culturais...) prontas e acabadas sobre fatos e acontecimentos da realidade em “questões”, “problemáticas” ou temas

geradores de reflexão e, portanto, de novas versões sobre os mesmos fenômenos cristalizados (FREIRE, 1983; MONTERO, 2007a).

Percebemos, assim, como essa reflexão diferenciada – que vai para além de mera curiosidade acerca da realidade, como um exercício solipsista e encerrado em si mesmo – pode concorrer para o desenvolvimento de uma ação também diferenciada desse mesmo sujeito, que empreende tal refletir no mundo em que vive. Isso porque a reflexão crítica não só incrementaria a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, sobre sua interação com a realidade e sobre a realidade em sua dinâmica própria, otimizando sua ação no mundo, dentro de um viés estritamente tecnicista. Além de otimizar a eficiência dessa ação sobre o mundo, a reflexão crítica exigirá a assunção de um posicionamento político-ideológico desse indivíduo quando de sua atuação na realidade, na medida em que poderá produzir questionamentos do tipo: “Em que mundo quero viver? Que realidade estou ajudando a construir, e que realidade estou ajudando a destruir como minhas ações?”. Qualquer resposta que se ofereça a tais questões configurará um posicionamento tanto político como ideológico, haja vista que levará o sujeito à interação com núcleos de poder e sistemas de valores e princípios éticos.

Nesse prisma, não se trata, no âmbito da práxis libertadora, de somente promovermos a integração ação-reflexão-ação. Tal integração deve, como colocamos, desenvolver-se de forma crítica. Além disso, o conjunto de ações criticamente refletidas, resultantes desse processo, deve também assumir um caráter transformador, no sentido de superar as contradições limitadoras identificadas e denunciadas pela reflexão crítica. Inspirados pelas palavras de Paulo Freire, podemos dizer que não basta denunciar os contextos de realidade desumanizadores, mas sobretudo comprometer-se com o anúncio de realidades humanizadoras.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los, ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1983, p. 77)

Evidencia-se, assim, a perspectiva ético-social da integração entre teoria e prática, entre ação-reflexão-ação, na medida em que se aponta para um determinado

horizonte que se deseja alcançar, um determinado mundo que se deseja construir, fundados sobre outros princípios e formas de sociabilidade. Nesse caso, tal horizonte ético-político é o que podemos chamar de Paradigma da Libertação, que floresce de forma mais sistemática na América Latina, sintetizado na integração pretendida como indissociável do eixo teoria-prática-compromisso social, amplamente difundido na Psicologia Comunitária no Ceará, filiada que busca ser à Psicologia da Libertação (GÓIS, 2005; NEPOMUCENO et al, 2008; PORTO DE OLIVEIRA et al, 2008).

De acordo com o acima exposto, acreditamos ser a integração reflexão-ação uma categoria de suma relevância à compreensão e caracterização de uma práxis libertadora, o que fundamenta a necessidade de sua análise no discurso dos professores de esporte e lazer que realizaremos a seguir.

De uma maneira geral, ao tomarmos as atuações dos professores, retratadas por eles mesmos em suas entrevistas, podemos afirmar que apresentam de forma significativa ocorrências relativas à integração entre reflexão e ação. Percebemos que a integração reflexão-ação se expressa, ao longo do discurso dos professores, em duas perspectivas: a) na efetivação de seu compromisso ético-social com a realidade na qual atuam, que toma corpo em suas concepções (envolvendo sua visão de mundo, valores, princípios) e atitudes (que tangem seus posicionamentos expressos, sua conduta e atuação profissional); e b) no fomento à integração entre reflexão e ação junto aos participantes do núcleo de esporte e lazer, buscando com essa práxis a transformação de suas atitudes.

4.4.1. Compromisso ético-social como vivência da práxis pelos professores

Os trechos das entrevistas que apontariam para a expressão do compromisso ético-social dos professores referem-se basicamente a sua implicação no processo de melhoria desejada para o conjunto da comunidade, via de regra extrapolando as atividades de praxe do núcleo de esporte e lazer – entendidas como as atividades promovidas em um espaço definido, onde ocorrem as chamadas “aulas”, com local, participantes e horários já pré-estabelecidos.

Como vimos na análise da categoria “inserção comunitária”, os professores realizariam um movimento de entrada e de vinculação afetivo-social com a comunidade. Relacionado a esse processo, percebemos uma vinculação também no nível ético-social, uma vez que os professores sinalizam para identificações com as demandas e buscas de melhoria por parte da comunidade. Sobre isso, Allan retrata sua “preocupação” ampliada com a comunidade:

Então, a partir do momento que eu estou preocupado em que elas vendam o produto delas lá da cooperativa da SANTACOOOP; a partir do momento em que eu estou preocupado em que as casas saiam, pra que aquelas pessoas não passem agora, no inverno de 2009, e o casebre caia... A partir desse instante, é como se a comunidade me absorvesse, me quisesse ali dentro, entendeu... (Allan, Trecho 118)

Nesse trecho, podemos destacar a amplitude que toma a inserção e a atuação do professor na comunidade, e conseqüentemente o seu nível de envolvimento com as questões próprias da comunidade, que extrapolam a prática de esporte e lazer estritamente concebida. Podemos dizer que Allan expressa um tipo de envolvimento e cuidado ampliado com os processos de melhoria da comunidade, que aparece concretamente no acompanhamento de diferentes frentes de luta e de avanços da comunidade, como é o caso da construção de moradias populares, conquista lograda junto ao poder público municipal, em andamento na comunidade. Em seu discurso, enfatiza que o faz intencionalmente, apontando ainda que tal interesse ampliado pela melhoria da comunidade favorece o desenvolvimento de seu trabalho no núcleo, devido ao fortalecimento da vinculação afetivo-social com os moradores e com a comunidade de forma mais ampla, como nos sugere o trecho a seguir.

Porque, se você vai ser o profissional apenas do esporte lá dentro, eu acho que a sua vida, no sentido de trabalho, ali num vai demorar muito, não... Mas se você vai lá por essa questão humana, de tá empenhando pra ver realmente a comunidade melhorando... Eu pelo menos tou acompanhando agora, de forma carinhosa, a construção da primeira etapa do conjunto habitacional da Santa Fé, tou todo tempo... Eu tenho um arquivo fotográfico muito grande da comunidade, das casas, das pessoas, das atividades que eles fazem. (Allan, Trecho 13)

Allan inclusive parece querer ressaltar o diferencial dessa sua atuação extra-núcleo, buscando qualificar afetiva e intensamente, quando usa expressões “de forma carinhosa” e também “tou todo tempo”. A intensidade do envolvimento com tal processo da comunidade também é evidenciada pela diversidade e pela quantidade de fotografias digitais que o professor tem em sua residência, prontamente expostas e disponibilizadas

quando da realização de sua entrevista para a presente investigação, que retratam ruas, campos abertos, canteiros de obras, espaços simbólicos da comunidade, moradores etc.

Chama a atenção ainda a forma como o professor retrata a ampliação de seu envolvimento e do compromisso com a comunidade, que integra o viés pessoal e o profissional. Para tanto, utiliza a expressão “questão humana” associada ao empenho por parte do professor de esporte e lazer em “ver a comunidade realmente melhorando”. A expressão “questão humana” aqui tem peso relevante para a compreensão da atuação e de sua percepção pelo professor, ocorrendo em vários outros trechos da entrevista, geralmente associada, e, ou, contrapondo-se à “questão profissional”, ou relacionando-se à expressão “filosofia de vida”. Dada sua complexidade, abordaremos essa temática mais adiante, de forma mais específica.

Em outro trecho, Allan traz em sua fala mais um elemento digno de destaque, sinalizando seu compromisso com a comunidade, dessa vez referindo-se inclusive ao interesse que tem pela abordagem e superação de questões relativas ao próprio estigma que a comunidade sofre frente ao contexto social ampliado da cidade.

Então é isso, mas essa coisa da relação com eles e da minha fluência na comunidade se dá por isso, por eu tá preocupado... Preocupado talvez num seja a palavra certa... Mas por eu tá sempre, é... Em comunhão com a realidade deles... Com os anseios deles, com busca, né, com aquela coisa de tentar melhorar, tentar mostrar pras pessoas que não são marginais... Iniciativa... (Allan, Trecho 121)

Aqui, o professor sublinha intencional e claramente a intensificação de seu compromisso ético-social com a melhoria da comunidade, que podemos perceber em sua demonstração de insatisfação com o termo “preocupado”, substituído pela expressão “comunhão com a realidade” dos moradores da Comunidade da Santa Fé. Inferimos, assim, que o professor efetivamente deseja marcar o diferencial que possui seu vínculo e nível de envolvimento com a comunidade, aliando-se na superação de seus desafios históricos, que nesse caso assumem tonalidade bastante mais sutil, pois se refere especificamente à questão da identidade da comunidade e de seus moradores perante o conjunto da sociedade fortalezense.

Retomemos agora a temática que traduziremos aqui pela relação entre trabalho humanitário e atuação profissional, bastante expressiva na atuação relatada pelo professor Allan. Tal temática perpassa a extensão da entrevista do professor, surgindo em diferentes momentos de seu discurso, e vai assumindo contornos igualmente diversos, dentre os quais podemos identificar: 1) a questão humana transcendendo a dimensão profissional, sendo importante para a inserção e permanência na comunidade; 2) a questão humana como atuação estritamente pessoal, baseada em convicções e princípios morais particulares; 3) a questão humana integrada à atuação profissional, aprofundando o impacto da atuação, figurando como um critério profissiográfico fundamental.

Sobre o primeiro contorno que tal temática assume, já iniciamos sua abordagem acima, quando nos reportamos ao trecho 13 de sua entrevista. Nesse caso, o professor traz a “questão humana” como fundamento para uma ampliação de percepção e de atuação na comunidade, o que incrementaria a sustentabilidade do trabalho, haja vista que favorece a vinculação do professor com o contexto e com os moradores. Ou seja, perceber o conjunto da comunidade, considerá-lo em sua análise e em sua atuação não se trataria tanto de uma questão metodológica, mas antes ético-moral, posto que seria uma “questão humana”. Para ilustrar ainda mais, ajuntamos o trecho abaixo, no qual o professor se refere à realização de um trabalho assistencial que realiza na própria Comunidade da Santa Fé, para além do seu trabalho como professor do programa “Esporte na Comunidade”.

Eu tou preocupado com isso, com essa questão humana... É tanto que eu nem falo muito lá [na SECEL], porque vão dizer “não, mas esse não é o seu trabalho”. Mas é que eu tenho o ponto de vista que se eu puder fazer o bem pras pessoas eu faço de todas as formas, né... Então, se eu tou ali como professor, mas eu posso ser muito mais do que apenas um professor, então eu sou... (Allan, Trecho 61)

Podemos notar que o professor embasa seu trabalho assistencial, que consiste na arrecadação e distribuição de alimentos a famílias em situação de miséria e extrema vulnerabilidade psicossocial, em sua preocupação com a “questão humana”, que passa pelo que chama de “fazer o bem de todas as formas”, o que iria para além de desempenhar satisfatoriamente sua atuação como professor de esporte e lazer, atingindo os objetivos do programa.

Sob a força de suas convicções e princípios morais, Allan chega a claramente separar a questão humana da sua atuação profissional, conforme podemos perceber nos trechos abaixo.

Então, tá entendendo... Você vai dialogando com as pessoas, você vai conversando... Eu acho que a minha participação na Santa Fé, eu num tenho medo de dizer isso não, ela é muito mais humana do que profissional... Eu vejo pouco profissional de Educação Física atuando lá... (Allan, Trecho 81)

É uma coisa, meu amigo, é uma coisa que se a gente for conversar aqui vou virar... É a minha filosofia de vida! Tem nada a ver filosofia de trabalho... (Allan, Trecho 94)

Contudo, no decorrer desse mesmo trecho 94, Allan insere um novo elemento em sua reflexão sobre a questão, sinalizando para a indissociabilidade entre a filosofia de vida e a filosofia de trabalho.

Num dá pra separar não... Quando você... Você num constrói uma profissão... Você constrói sua vida, sua profissão faz parte... E assim que eu tento fazer lá dentro... Eu lá sou um profissional, mas eu tento fazer com que minha profissão, com que minha postura de professor tome uma forma bem maior, bem mais horizontal, do que simplesmente um professor... Eu insisto nisso! (Allan, Trecho 94)

Ao que parece, Allan se apercebe da contradição em que chegara, e da pouca flexibilidade que estava tomando sua reflexão sobre o tema. Diante disso, passa a integrar a profissão à construção da vida, apontando para a dialética entre identidade pessoal e identidade profissional, que remete à discussão sobre o próprio projeto de vida para além da prática profissional. Como resultado dessa nova percepção sobre sua prática, confirma e expressa sua opção por desempenhar uma atuação ampliada na comunidade, sem negar seu papel de professor, mas do contrário, ampliando-o e aprofundando-o, haja vista que atuaria junto à comunidade como um todo, mergulhado que está nela. Para dar mais corpo a esta última idéia, Allan afirma:

Eu faço parte disso [das conquistas da comunidade], é... Com eles, com eles... Eu posso não fazer parte da mesma idéia, mas eu vivencio com eles e tento traduzir, né, tento filtrar esses anseios, esses questionamentos, essas buscas. (Allan, Trecho 116)

Allan arremata a reflexão sobre a relação entre a filosofia de vida e a filosofia de trabalho, entre o lado humano e o profissional, apontando para a necessidade de se exercer uma atuação ampliada em contextos como o que trabalha, com comunidades pobres e marginalizadas. É o que podemos observar no trecho que segue.

Eu não diferencio não, eu não diferencio não... Eu diferencio talvez em termos de nomenclatura pra você entender... Mas dentro de mim isso é muito bem, isso é muito bem esclarecido... É, eu sou um profissional de Educação Física, mas o trabalho que eu faço ali não é um trabalho apenas de Educação Física, aquilo que a gente aprende na faculdade ou que a Célula de Esporte quer que eu faça, entendeu? Eu, eu ultrapasso isso aí... Vira uma coisa meio reflexiva e profunda porque é uma coisa minha! Eu tenho consciência disso! Pra que nos outros núcleos se tenha consciência disso, o professor tem que despertar no coração dele isso, tá entendendo? Ele tem que despertar na mente dele que ele não pode ser só... A prática dele não pode ser uma prática só... Da questão de passar o esporte, não... (Allan, Trecho 121)

Notamos que Allan confere bastante destaque para um processo de sensibilização (despertando “no coração” e “na mente”) do professor de esporte e lazer que seja chamado a atuar em contextos semelhantes, a fim de que tal professor não desconsidere as características e dinâmicas da comunidade, especialmente no que se refiram a suas necessidades, lutas, carências e problemas. Dessa forma, destaca ainda mais a relevância tanto da existência e como da expressão concreta de um compromisso ético-social em uma atuação com natureza semelhante a sua.

O professor Carlos também sinaliza para a necessidade de ampliação e aprofundamento do trabalho do professor de Educação Física, mediante o desenvolvimento efetivo do compromisso ético-social, expresso em sua consciência política, como afirma nos trechos abaixo.

A consciência política. Consciência política eu acredito que seja fundamental para o que nós fazemos hoje. Política no sentido de... De... Perceber as nossas limitações a nível de classe e buscar soluções pra romper isso aí. De mais, qualquer pessoa pode fazer, a questão de... De levar uma bola, fazer uma brincadeira, jogar né. Isso dentro da questão do lazer. (Carlos, Trecho 124)

Sem essa consciência política, eu taria só vendendo abobrinha lá, “blá, blá, blá, blá, blá, blá.” Então eu dou ênfase nisso. (...) Então, são questionamentos políticos que vão trazer uma referência política e são... Pra mim são fundamental pra compreensão de povo... Percepção de comunidade... Né. “Porque é que a comunidade não se reúne pra reivindicar isso, aquilo outro?” Então isso é consciência política. (Carlos, Trecho 126)

Um outro elemento que aponta para a presença de compromisso ético-social por parte dos professores é a própria metodologia de trabalho que adotam para a condução das atividades no núcleo, junto aos participantes, buscando estimular reflexões críticas, através de momentos de diálogo, e torno de temas geradores extraídos da própria realidade cotidiana dos participantes, visando com isso favorecer os processos de melhoria e desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse momento, o compromisso ético-social correlaciona-se com as categorias “diálogo” e “criticidade”, articulação que nos soa cada vez mais significativa e inevitável. A própria opção por trabalhar com metodologias crítico-dialógicas, com vistas à superação de relações de opressão e marginalização, já sinaliza expressivamente para adoção de um caminho ético-social diferenciado, posto que favoreceria intencional e sistematicamente a resistência e a resiliência comunitária e pessoal frente a um conjunto de valores e práticas historicamente consolidados em torno de uma ideologia de submissão e resignação (GÓIS, 2005, 2008).

Nessa perspectiva, as atitudes e metodologias crítico-dialógicas, cujas ocorrências foram tratadas especialmente na análise das categorias “diálogo” e “criticidade”, não tomariam como objeto de intervenção pedagógica apenas as relações interpessoais entre os participantes ou a promoção de valores de convivência comunitária pautados na cooperação e solidariedade. Como expressão do compromisso ético-social do professor, não só se ampliariam para o contexto e para a dinâmica comunitária, como também se aprofundariam em suas problemáticas, identificadas pelo professor com significativa precisão, devido ao seu exitoso processo de entrada, vinculação e conhecimento da comunidade, como já discutimos na categoria “inserção comunitária”.

Com base nisso, são lançadas pelo professor questões, por exemplo, sobre o funcionamento e a organização político-participativa da comunidade, como tema gerador para um diálogo em uma atividade regular, dentro do núcleo de esporte e lazer, provavelmente em uma roda de conversa, como nos relata Carlos nos trechos que seguem.

E um aspecto que eu achei... Que depois eu levei até pra discussão... Com os menino... Foi que... Tinha muitas pessoas... Muitas pessoas que não era da comunidade presentes. Principalmente pessoas que traziam idéias que... Né... Que se viam lá que era de interesse próprio, né. Pessoas ligada a liga... Esportiva, né... E que queriam o benefício pra as ligas, lógico, né. (Carlos, Trecho 61)

Então, é nesse sentido assim, questão de jogo todo mundo vem, foi pra casa, feliz. Mas na questão de mudar, de trazer um passo a mais na comunidade, ficou a desejar nesse sentido... Não... Não... Não teve muita... Muito significado no que diz respeito realmente ao fato de participação. (Carlos, Trecho 62)

Notamos que a definição dos temas e conteúdos das atividades (rodas de conversa, jogos, brincadeiras, dinâmicas, práticas esportivas), bem com o modo como vão se conduzir as atividades (como a definição das regras), evidenciam não só um conjunto de valores e princípios por parte dos professores, fato que já é lugar comum, mas sobretudo a expressão e concretização de sua visão de mundo em sua atuação profissional, configurando um posicionamento ideológico claro, não escamoteado como no caso dos sistemas sócio-ideológicos dominantes e hegemônicos (como presenciamos, ainda que oculta e subliminarmente na mídia e na politicagem partidária, por exemplo).

As concepções éticas dos professores parecem orientá-los para o envolvimento e a vinculação com a realidade comunitária onde trabalham, não apenas na perspectiva afetivo-social, mas também ético-social, uma vez que se comprometem inclusive com sua luta pela libertação, indo além do cumprimento de um expediente de trabalho – por mais que desenvolvam tal compromisso dentro desse mesmo expediente, de forma integrada com o trabalho.

Tais observações embasamos na verificação de participação dos professores em inúmeros processos e situações significativas da comunidade. Entre as quais, destacamos: eventos organizados pela comunidade, e também realizados na comunidade; articulação de atores e equipamentos sociais, bem como entidades e grupos comunitários; processos político-participativos da comunidade (como Orçamento Participativo, eleições da associação de moradores).

Além disso, observamos ainda o conhecimento considerável que os professores têm sobre a dinâmica comunitária, destacando de forma fluida e espontânea, ao longo de suas entrevistas, as principais atividades e formas de participação que seus alunos vivenciam para além do núcleo de esporte e lazer. Isto nos sugere a existência de um acompanhamento sistemático (ainda que não sistematizado), bem como um interesse por parte dos professores pela vida comunitária extra-núcleo, como nos retrata Carlos no trecho abaixo:

Tem... Interessante que tem no voleibol um... Teve um grupo de adolescente que deixou de jogar, porque se organizou pra jogar, jogo na internet, *on line*, por equipe, né. Se organizaram pra fazer alguma coisa, né. Eu achei interessante também, né. Inclusive, procurei saber qual era o jogo pra mim participar, pra

mim ver como é. Até pra compreender o linguajar deles e o que é que motiva eles pra fazer o jogo, né. (Carlos, Trecho 104)

Temos aqui um exemplo bem expressivo da busca por parte professor em aprofundar continuamente seu processo de inserção comunitária, impulsionado por seu compromisso ético-social, com vistas à melhor compreensão da realidade intersubjetiva de um grupo formado por alguns jovens ex-participantes. Destacamos ainda a abertura que o professor demonstra diante de uma forma alternativa, pouco convencional, do que podemos chamar de uma organização coletiva por parte de ex-participantes, qual seja, o interesse dos jovens por jogos eletrônicos nas *lan houses*, assunto comumente rechaçado ou visto com desdém ou preconceito pelo senso comum.

Mesmo diante do fato de esses jovens abandonarem a prática do voleibol, seu então ex-professor Carlos vislumbra a relevância dessa opção, antevendo a questão do desenvolvimento de um senso de organização coletiva, o que finda por legitimar mesmo a escolha e o processo grupal desses jovens. Além disso, vai à busca de se inserir nessa nova modalidade de jogo, abrindo-se para mergulhar nessa nova perspectiva, no mínimo inusitada, a fim de conhecer melhor seus códigos comunicacionais, bem como as motivações pessoais dos jovens para a atividade.

Ainda com relação ao envolvimento do professor Carlos com a dinâmica comunitária, agora com foco em seus processos político-participativos, temos seu relato sobre seu acompanhamento de assembléias do Orçamento Participativo, programa de fomento à participação popular do poder público municipal.

Orçamento Participativo. Nós fizemos uma... No meio do Orçamento Participativo, nós fizemos um trabalho sobre o que era o OP, o que que a comunidade necessita, como a gente devia ser organizar... (Carlos, Trecho 54)

Isso no núcleo, né... E, inclusive, o OP era num colégio no núcleo, né... E nós também tivemos essa participação, também... Foi bem interessante né. Alguns pais procuraram ir, né, foram... Eu tive só num momento no núcleo, porque no dia seguinte tinha um passeio, então eu tive que me ausentar do OP pra poder mobilizar o pessoal pra poder participar do passeio, né. (Carlos, Trecho 55)

Pelo que podemos perceber, o professor buscou integrar as atividades realizadas no núcleo à organização da comunidade para participar do OP, que conta com várias etapas, com assembléias preparatórias, eleição de representantes da comunidade, dentre outras. Mais uma vez, notamos a influência do compromisso ético-social do

professor na definição dos conteúdos e atividades desenvolvidas, bem como na distribuição de sua carga-horária de trabalho dentro da comunidade, uma vez que o acompanhamento de tais atividades requer tempo, muitas vezes disposição para horários “não-comerciais” (como turno da noite e fim-de-semana). Cabe lembrar ainda que o professor, além de fomentar a discussão e o envolvimento da comunidade no OP, participando também de seu processo, leva como tema gerador para os participantes do núcleo de esporte e lazer, baseado na leitura que realizara durante o processo, a organização e participação da comunidade no OP, exemplo que tratamos na categoria “criticidade”.

O envolvimento com a dinâmica comunitária apresentado pelo professor Allan, aqui associado a seu compromisso ético-social, assume, segundo nos parece, uma perspectiva diferenciada. Primeiramente, pela intensidade de sua inserção comunitária, que lhe permite acompanhar um sem-número de eventos, projetos, ações e demais iniciativas próprias e, ou, localizadas na comunidade. Em segundo lugar, pelo caráter assistencial que nos parece assumir, para além da dimensão técnico-profissional, conforme discutimos mais acima, tematizando a relação entre a “questão humana” e sua atuação profissional.

Com base nessa leitura que ora fazemos da atuação de Allan como expressão de seu compromisso ético-social com a realidade comunitária, identificamos uma série de iniciativas da comunidade em que o professor participa, acompanha, conhece e, ou, apóia, como: montagem da biblioteca da comunidade, com a associação de moradores; captação e intermediação para realização de curso profissionalizante (funilaria e pintura) para jovens e adultos e curso de computação, em articulação realizada junto a uma ONG externa à comunidade; atividades da Agenda 21, vinculadas ao Banco do Nordeste do Brasil; processo de melhoria habitacional na comunidade (remoção de famílias, demolição, construção e entrega de moradias etc.); participação em eventos da comunidade, como Dia das Crianças, inauguração da cooperativa, apresentações artístico-culturais de *hip-hop*. Tais atividades aparecem citadas entre os trechos 51 e 54, bem como entre os trechos 58 e 65 de sua entrevista.

As atividades e iniciativas comunitárias acima mencionadas têm em comum o fato de visarem envolver ou incidir sobre o contexto comunitário de uma forma geral, por mais que possam ter públicos diferenciados, até mesmo com perfis delimitados por critérios, como no caso dos cursos, do hip-hop, da melhoria habitacional etc. Contudo, mesmo que aparentemente desarticuladas e assistenciais, parecem almejar e possuir um potencial de impacto mais ampliado, sobre o conjunto da comunidade, sejam as oriundas da própria organização comunitária, seja as que são trazidas por instituições externas à comunidade.

Além dessas, destacaremos três iniciativas do professor Allan, que têm um caráter, segundo nossa ótica, distinto das anteriores, por se configurarem como ações assistenciais mais restritas realizadas por Allan na Comunidade da Santa Fé, quais sejam: a participação direta na cota do leite e na cota do enxoval, promovidas pela Pastoral da Criança e do Adolescente da Igreja Católica (trecho 60); a aquisição e o apoio nas vendas de produtos da cooperativa da comunidade (trecho 52); a arrecadação de alimentos junto a amigos fora da comunidade, para montagem e distribuição de cestas básicas para famílias em situação de extrema vulnerabilidade psicossocial (trecho 58).

É interessante destacar a percepção que o professor Allan tem sobre sua participação nessas atividades. Podemos afirmar, com base em um conjunto de trechos de seu discurso, que o professor associa essa sua forma de participação e envolvimento na atuação primeiramente à necessidade de se vincular com a comunidade; depois, a seus princípios, religião e filosofia de vida; e, em último plano de relevância, à questão profissional propriamente dita, onde constaria, por exemplo, a proposta político-pedagógica que orientaria seu trabalho na comunidade.

Tal ordem de significância, que acima identificamos, sinaliza enfaticamente o papel do compromisso ético-social do professor Allan com a realidade comunitária da Santa Fé, sugerindo-nos que tal compromisso transcende a própria proposta político-pedagógica do trabalho, por mais que a ela não se contraponha, no sentido de mobilizar existencial e profissionalmente o professor, de forma anterior e para além de seu emprego.

Podemos afirmar, a partir das análises realizadas acima, que o professor Carlos também expressa de forma significativa compromisso ético-social junto à Comunidade do Sol. De modo diverso do professor Allan, Carlos alicerça a expressão de seu compromisso sobre sua opção político-ideológica, demonstrando se identificar com a proposta político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”, que integra na qualidade de professor.

4.4.2. Estímulo da práxis junto aos participantes

As situações que abordaremos aqui para tratar a integração reflexão-ação não raro também são analisadas em outras categorias, em especial “diálogo” e “críticidade”, o que aponta para uma efetiva indissociabilidade entre tais dimensões da práxis libertadora, ainda que possamos discernir, para efeitos didático-conceituais, suas delimitações e especificidades teórico-metodológicas, como faremos a seguir no caso da dimensão ora analisada.

Ao longo de vários trechos extraídos das entrevistas com os professores Carlos e Allan, percebemos momentos em que ambos estimulam sistematicamente, junto aos participantes do núcleo de esporte e lazer, o exercício integrado de reflexão e ação. Podemos ainda observar, de uma forma geral, que os professores visam com tal postura pedagógica fomentar processos de transformação atitudinal, mediante os quais os participantes seriam convidados a analisar criticamente e a experimentar vivenciar atitudes pautadas em um conjunto específico e diferenciado de valores e princípios ético-sociais, como a cooperação, a solidariedade, a abertura e o respeito à diversidade das diferenças, a criticidade, a cidadania ativa, a convivência harmoniosa e organização comunitária.

Tal direcionamento ético-social, próprio de um processo pedagógico, é assumido e expresso ao longo dos discursos dos professores (seja individualmente como pessoas, seja institucionalmente como trabalhadores contratados), bem como na proposta político-pedagógica do programa “Esporte na Comunidade”. Sobre essa relação entre o processo pedagógico, a assunção de um posicionamento ético e a formação humana, apresentamos um ponto de vista de Paulo Freire (2008):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no

exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (p. 33)

Tal enfoque dado à promoção de uma formação humana no âmbito da práxis educativa, que nos remete à promoção de transformações atitudinais junto aos educandos, parece-nos significativamente sublinhado na fala de ambos os professores, embora possuam tônicas diferenciadas. Segundo observamos, o professor Allan repousaria seu foco predominantemente sobre a dinâmica afetivo-social individual e interpessoal, abordando aspectos relativos, por exemplo, a: projeto de vida, auto-estima, auto-imagem, auto-conceito, mediação de conflitos no grupo, dinâmica interpessoal familiar, desenvolvimento de competências laborais, dentre outros – processos que nos remetem à problemática do fortalecimento da identidade pessoal em Psicologia Comunitária (GÓIS, 1994, 2003, 2008; MONTERO, 2006).

Já a atuação do professor Carlos, relativa à formação humana e a transformações atitudinais, apresenta em seu discurso mais ocorrências associadas à promoção de valores e princípios ético-sociais; a condutas político-participativas; e à convivência grupal e comunitária. Não sendo, assim, verificadas ocorrências significativas de um enfoque sobre a dinâmica mais especificamente afetivo-emocional individual e particular de participantes.

Trazemos também os discursos das crianças participantes do grupo, alunas do professor Carlos, que possuem inúmeras ocorrências que podem ser associadas ao desenvolvimento da integração entre a reflexão sistemática (pedagógica e cotidianamente estimulada) e a ação concreta (expressa em atitudes, posicionamentos, visão de mundo). Nesse caso, as posturas, atitudes e condutas dos alunos condensariam os possíveis desdobramentos oriundos da práxis pedagógica do professor, ao mesmo tempo em que expressam a práxis de si próprios, uma vez que retratam a forma como agem e interagem, entre si, com a dinâmica grupal e com a comunidade, dentro e fora do núcleo de esporte e lazer.

Para abordar, então, as falas propriamente ditas, apresentamos uma situação trazida pelo professor Allan, em que parece fomentar, mediante a integração reflexão-

ação, o fortalecimento individual de participantes a fim de que superem efeitos da situação de pobreza e marginalização social que, vivenciam em seu cotidiano na comunidade. É o que podemos observar nos trechos abaixo, em que o professor retrata uma intervenção sua junto a uma aluna do núcleo.

Aí... Foi um curso pra lá, do empreendedorismo social, e eu falei “Samara, participa, porque tá no seu perfil”... “Não professor, eu num consigo não, eu num gosto não”... Eu digo “como é que você não gosta do que você não conhece?”... Aí eu digo “ah, você tem medo, porque você acha que num tem capacidade”... “É professor, eu num sei nem digitar direito”... “Mas você aprende”. (Allan, Trecho 89)

Aí eu disse assim: “quer ver, vamo fazer uma brincadeira aqui”... Aí, na hora surgiu uma brincadeira que não tinha nada a ver, que eu inventei, que era o seguinte: correr e dar a passada maior possível... Aí eu disse: “então vamo fazer o seguinte: tu acha que tu pode pular daqui até aonde? Eu vou botar a pedra onde você disser”... Aí ela disse: “ah, professor, posso pular daqui ali”... Eu disse: “tá certo, então tu vem correndo e dá o teu pulo... É o máximo que tu consegue, né? Tá bom”... Aí ela veio correndo... Pulou bem mais do que ela pensava... Eu digo: “viu como você pode fazer muito mais?” (Allan, Trecho 90)

Em primeiro lugar, observamos indícios da ocorrência de um acompanhamento sistemático do professor com relação à aluna, pela diversidade de informações que o professor demonstra ter, em trechos que antecedem os acima colocados, sobre a realidade vivida pela aluna, que também encontra eco na pertinência que as colocações do professor tiveram sobre a vivência da participante. Diante da relutância da jovem em participar do curso, hesitando frente a sua recomendação, Allan deflagra uma intervenção com elementos de diálogo e de reflexão crítico-existencial, colocando em evidência aspectos relativos à identidade pessoal da aluna, como auto-estima, auto-conceito e valor pessoal, ao mencionar a associação entre o medo e o sentimento de incapacidade, que para o professor, estaria subjacente à relutância da aluna, leitura que parece ser por ela confirmada.

Com base na confirmação de sua leitura, o professor parte para um outro momento dessa sua intervenção, cuja finalidade parecia ser superar com a aluna seu auto-conceito marcado pelo sentimento de incapacidade, o que a conduziria à participação no curso de “empreendedorismo social” (que, em tese, exigiria posturas pessoais antagônicas às então apresentadas pela jovem, como proatividade e capacidade integrada de criação e realização). Para tanto, propõe um jogo, que visaria mostrar concretamente para a aluna

que ela possui potenciais que desconhece, e que poderia, portanto, “fazer muito mais” do que imagina poder.

Podemos observar nas intervenções da Allan, nos dois momentos acima retratados, que o professor buscou efetivamente promover mudanças de ordem afetivo-emocionais e atitudinais, portanto sócio-psicológicas, junto à aluna, em quem detectara alguma sorte de “obstáculo” a seu processo de crescimento pessoal, como poderíamos afirmar com Rogers (1983). A partir daí, intenta promover com a aluna a superação desse obstáculo, referente ao sentimento de incapacidade, estimulando a reflexão crítica associada a uma atividade lúdica, que favoreceria ainda a tomada de consciência em torno dos caminhos de superação pessoal da situação.

A atividade lúdica, nesse caso, como uma prática, tendo, portanto, uma dimensão concreta de ação, já parece evidenciar à aluna novos elementos relativos a sua dinâmica psicológica, trazendo-lhe à percepção consciente, por exemplo, tanto as habilidades que possui em potência, ainda não efetivadas, bem como as habilidades e recursos que possui já conscientemente disponíveis e efetivados. Tal percepção, fomentada em ambiência dialógica, junto a uma figura significativa (o professor), parece ter deflagrado um processo de tomada de consciência suficientemente capaz de favorecer a resignificação de elementos de seu auto-conceito e auto-imagem, o que leva a jovem a pleitear a participação no referido curso e conquistar uma vaga. Com isso, podemos perceber uma expressiva evidência de uma transformação atitudinal decorrente da integração entre o refletir crítico-dialógico e o agir, que, inicialmente lúdico, se desdobra em uma decisão e um conjunto de ações, sintetizadas na participação em um curso sobre “empreendedorismo social”. Para ratificar tais evidências, trazemos o trecho abaixo, em que Allan comenta o próprio processo dessa sua intervenção pedagógica.

Aí ela passou, no curso, né, naquela classificação... No dia que ela passou... Aí ela chegou pra mim e falou assim: “professor, eu passei por causa do senhor”... Rapaz, aquilo ali foi lá dentro do meu coração! Eu disse: “por causa de mim por quê?”... Ela disse: “não, porque foi o senhor que mostrou que eu podia”... Eu disse: “não, eu só despertei... Você tem capacidade... Você tem capacidade de conquistar muito mais coisas, que num sou eu que vou lhe mostrar não, a vida vai lhe mostrar... Se alguém disser que você é marginal, que você é pobre porque você mora na Santa Fé, que seu futuro é prostituição diga ‘não, num é não... Num é porque eu não quero! Eu quero é isso e isso e isso pra mim...’ E batalhe pra ver se você num consegue!” (Allan, Trecho 91)

Essas palavras, que refletem a postura pedagógica de Allan na situação, remetem-nos ao processo de fortalecimento da identidade mediante a consideração e a expressão do valor pessoal e do poder pessoal, abordados pela Psicologia Comunitária, com vistas à superação da identidade de oprimido e de explorado. Góis (2008) definirá o valor pessoal como um “sentimento de valor intrínseco”, que se expressa justamente quando o indivíduo entra em contato direto com seu “núcleo de vida”, que por sua vez o impulsiona à auto-realização. De modo concreto, manifesta-se na auto-estima positiva, no se sentir capaz de criar e manter relações interpessoais, desempenhar trabalho, dentre outras. Já com relação ao poder pessoal, o autor se inspira em Carl Rogers (1978) para afirmar ser a potência inerente ao indivíduo que o mobiliza à transformação eminentemente objetiva de sua realidade vivida, envolvendo sua capacidade de influência sobre as relações de poder e suas repercussões sobre a vida pessoal e coletiva.

Assim, podemos afirmar que as intervenções do professor Allan, logo acima tratadas, mantêm estreita relação com o fortalecimento e a expressão tanto do valor pessoal como do poder pessoal da aluna, o que, com base nas elaborações da Psicologia Comunitária, tende a gerar integração e fortalecimento de sua identidade pessoal (GÓIS, 1994, 2003, 2008).

Nesta mesma perspectiva, identificamos um outro momento do relato de Allan que apontaria para o que aqui estamos chamando de fortalecimento da identidade pessoal, especialmente a partir do estímulo do valor pessoal e poder pessoal, em um clima marcado pelo diálogo problematizador. Segue abaixo o trecho.

Mas isso [a participação ativa e crítica entre os alunos] é uma construção demorada, tá entendendo... Num é uma coisa que com um estalar de dedo você consegue não, vai conseguindo no diálogo do dia-a-dia, mostrando que “você pode... Você, você é pobre, mora aqui na Santa Fé, só tem até a quarta série, mas você pode, ainda estudar e mudar, mudar o seu perfil como pessoa e mudar a sua comunidade, trazer idéias novas pra cá, tirar essas crianças da rua, trazer idéia... Vamo fazer um curso se arte... O que é que vai, o que é que esse curso de arte vai trazer? É abrir a mente pras várias possibilidades que existem fora dessa realidade social onde vocês vivem... Quem sabe num sai uma pessoa aqui interessada numa arte gráfica, em projetos ligados com a arte, que não seja só pintar com tinta guache, mas que sejam coisas mais grandiosas, né?” Por isso eu trabalho com arte-educação... (Allan, Trecho 71)

Nesse caso, percebemos que o professor associa diretamente o desenvolvimento progressivo de uma participação ativa e crítica (relatada no trecho 70) ao processo de diálogo permanentemente instalado no cotidiano do núcleo de esporte e lazer, um “diálogo do dia-a-dia”. Observamos também que o professor associa ao diálogo o papel de “mostrar”, evidenciar, destacar o potencial de desenvolvimento e crescimento pessoal dos participantes em meio a suas condições sócio-econômico-culturais, via de regra desumanizantes.

Portanto, a intervenção do professor, nesse caso, afasta-se de um moralismo acrítico, aproximando-se de uma formação ético-moral crítica e contextualizada, posto que não simplesmente afirmaria ou depositaria “poder” e falsas esperanças no ser dos participantes, apoderando-os ou os empoderando⁹, de fora para dentro, o que originaria o que podemos chamar de um empoderamento bancário da identidade, fruto de uma práxis pedagógica bancária, conforme as elaborações de Paulo Freire (1969, 1983).

Faz-se relevante também destacarmos a abordagem integrada que o professor realiza de aspectos do valor pessoal e do poder pessoal, relacionando-os em sua problematização dialógica. Isso se torna evidente quando o professor não apenas ressalta perspectivas de um projeto de vida pessoal, próprio de cada indivíduo, mas também aponta para ações de caráter comunitário, sublinhando a dimensão coletiva do projeto de vida pessoal, o que se expressa de forma transparente na oração “mas você pode, ainda, estudar e mudar, mudar o seu perfil como pessoa e mudar a sua comunidade, trazer idéias novas pra cá, tirar essas crianças da rua” (trecho 71). Com tal intervenção pedagógica, Allan aborda, com os alunos, seu potencial de desenvolvimento humano pessoal, repercutindo em iniciativas de desenvolvimento social, voltado para uma realidade coletiva, no caso, a comunidade dos participantes.

Tal postura do professor nos remete à finalidade ético-ontológica de uma práxis pedagógica libertadora, que é facilitar o processo de formação dos indivíduos como

⁹ Maritza Montero (2006) desenvolve uma preciosa abordagem crítico-propositiva acerca do termo empoderamento e apoderamento, esforços de tradução para o castelhano e português do neologismo inglês *empowerment*, propondo, com consistente fundamentação ético-ideológico-conceitual, o emprego do termo “fortalecimento”, que melhor refletiria a práxis desenvolvida pela Psicologia Comunitária na América Latina, segundo as conclusões dessa notável psicóloga, autora, professora e pesquisadora venezuelana.

atualização de seu potencial para “Ser Mais”, para permanentemente humanizar-se, tornar-se humano, constituindo-se continuamente como sujeito e como projeto de si, posto que inacabado e ciente dessa sua condição, que o lança à busca de si e à práxis solidária e transformadora (FREIRE, 1969, 1982, 1983, 2002, 2008).

Trazemos a seguir mais um momento da atuação de Allan, em que o professor sinaliza transitar, de modo integrador, pelo eixo ação-reflexão-ação, com vistas à promoção de transformações atitudinais, partindo de gestos e acontecimentos percebidos no cotidiano dos participantes.

Mas a partir do momento que você vai mostrando a importância que ele tem, dentro do conjunto social, dentro das construções, da cidadania mesmo, até das questões de jogar um lixo na rua, “ah, professor, mas a Santa Fé já é suja”... “Mas o seu lixo tá sujando mais ainda!”. Então isso faz que com eles vão começando a se sentir mais importantes. (Allan, Trecho 84)

Inicialmente, podemos perceber que o professor introduz o relato de mais essa sua intervenção pedagógica explicitando seu intento, que seria a finalidade mesma de sua práxis pedagógica junto aos participantes: “mostrar” a importância que o educando tem “dentro do conjunto social, dentro das construções, da cidadania”. Nesse caso, temos mais uma evidência (extremamente expressiva) de fortalecimento do poder pessoal dos participantes, conforme já qualificamos há pouco, com base na compreensão de Góis (1994, 2008) e de Carl Rogers (1978). O professor aponta claramente, a partir do exercício da reflexão crítica e problematizadora, para o potencial de influência que os participantes podem ter, a partir de suas ações individuais diárias, sobre a realidade da Comunidade da Santa Fé. A problematização surgiria, na verdade, como uma contra-problematização, haja vista que problematiza um questionamento lançado por um participante, que colocaria em cheque a reflexão do professor, bem como seu convite à revisão da atitude de jogar o lixo na rua.

Essa ocorrência – de uma contra-problematização, e a partir de uma problematização – aponta para a possível existência, também nessa situação, de uma ambiência dialógica, posto que as reflexões do professor (portanto seu papel pedagógico e seu saber) foram objeto de questionamento. Além disso, esse questionamento foi acolhido pelo professor, aprofundando a reflexão crítica, no sentido de implicar ainda mais os participantes na promoção do cuidado com a comunidade.

No trecho seguinte, Allan parece desenvolver uma reflexão que expressa sua compreensão sobre o processo de tomada de consciência (FREIRE, 1969, 1983) por si favorecido junto a participantes do núcleo da Santa Fé, a partir de sua atuação. Para tanto, realiza em seu relato uma certa análise comparativa entre o momento presente e passado, no começo de suas atividades na comunidade, traçando observações especialmente sobre o desenvolvimento da participação ativa e crítica dos alunos.

Então, eu detectei o problema, a não participação, né... Eles não participam, eles não participavam, eles não tinham uma vida própria, vamos dizer assim... Quando eles tiveram consciência, aí eu já vou entrar numa reflexão mais até... É, É... A caverna, né, de Platão... Porque quando eles... Saindo daquela escuridão ali, vendo que eles são... É, é... Uma célula viva, que eles têm uma importância dentro daquele mecanismo, que eles podem mudar alguma coisa de alguma forma, mesmo que seja pequena, no sentido de dizer: “ei, o professor disse que num pode sujar não, viu... Se a gente sujar a gente tá sujando a nossa casa”... A partir desse instante, eles começam a abrir a mente... (Allan, Trecho 85)

Chama-nos a atenção, de início, a alusão que o professor Allan faz ao “mito da caverna”, do filósofo grego Platão (1979), para ilustrar sua atuação junto aos participantes, dando foco, contudo, ao seu movimento de tomada de consciência, que os levaria a se perceberem dentro de uma “caverna”. Podemos associar, em coerência com o discurso do professor, que a imagem da caverna se referiria ao conjunto de condições de vida dos participantes, em grande medida opressoras e desumanizantes (FREIRE, 1983), apresentadas “ilusoriamente” (ou melhor, histórica e ideologicamente) como amarras e correntes das quais não se poderia libertar, mantendo-os presos à “escuridão” da caverna. Assim, a realidade, o mundo e a vida se reduziriam às sombras e vultos que parcamente tais indivíduos podiam perceber dentro da caverna, com todas essas limitações.

Para o professor, o que promoveria a saída dos participantes dessa condição de imersão obscurecedora da consciência para se assumir a vocação ontológica do ser humano para ser sujeito da história e de sua realidade diariamente vivida (idem, 1969, 1983), seria, nesse caso, a tomada de consciência acerca do poder pessoal. Aqui, podemos apontar para o encontro entre o que Paulo Freire (1969) chama de “poder criador” e o que Carl Rogers (1978) denomina de “poder pessoal”.

O educador pernambucano, em uma discussão de caráter ontológico sobre a condição humana, proporá como marca indelével do ser humano a capacidade de criar a si e a realidade em que vive, (inicialmente uma realidade eminentemente natural), em um movimento permanente, mediante sua capacidade promover uma ação transformadora, que consistiria no próprio trabalho – a ação humana transformadora da natureza. O produto primaz do trabalho seria a cultura, a natureza transformada em realidade humanizada. Tal capacidade definidora da condição e da identidade humana seria seu poder criador, que, efetivado e desdobrado a partir de sua potência, marcaria a transição entre o indivíduo imerso em seu contexto de vida e o sujeito inserido de modo ativo, crítico e transformador. Por suas próprias palavras, Paulo Freire nos esclarece mais sobre o que vimos colocando:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1969, p. 43)

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. (...) Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (idem, 1983, p. 108)

Percebemos, assim, uma forte aproximação entre as duas conceituações, colocadas pelos dois autores, pensamentos que inclusive se encontram articulados no corpo teórico-metodológico e na práxis da Psicologia Comunitária (GÓIS, 1994, 2003, 2008). O próprio Carl Rogers (1978) registra em um capítulo de uma de suas mais expressivas obras, “Sobre o poder pessoal”, suas considerações sobre sua leitura de escritos de Paulo Freire (no caso, “Pedagogia do oprimido”), em meio às quais afirma: “Concordo com as concepções básicas de Freire. Já indiquei, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos, sobre os quais ambos parecemos estar de acordo, a todas as situações de aprendizagem” (ROGERS, 1978, p. 111).

Podemos afirmar, enfim, que a atuação do professor Allan, nesse caso, teria estimulado o contato dos participantes, mediante situação de diálogo problematizador, com seu poder criador, favorecendo seu processo de constituição como sujeitos perante suas realidades compartilhadas. Com isso, aponta para o potencial real de transformação de aspectos dessa mesma realidade vivida, ainda que estruturalmente limitado por outras

determinantes histórico-culturais e sócio-econômicas mais profundas. Allan parece apresentar tal percepção sobre limitação do impacto da transformação atitudinal, bem como sua relevância e significado pessoal e social, que identificamos quando o professor pondera: “eles podem mudar alguma coisa de alguma forma, mesmo que seja pequena”.

E, ainda que os novos gestos aparentem uma modéstia circunstancial diante do conjunto de fatores estruturais que engendram as grandes problemáticas sócio-ambientais, o professor Allan afirma que são suficientes para “abrir a mente” dos participantes. Aqui, podemos apontar para um processo de tomada de consciência, deflagrado, como vimos, pela integração reflexão-ação, com repercussões sinalizadas sobre atitudes dos participantes.

Ao tomarmos o expressivo conjunto de situações que envolve a questão das regras, identificamos momentos de significativa relevância para a análise da integração reflexão-ação, promovida junto aos participantes pelos professores. Como pudemos observar na análise das categorias “diálogo” e “críticidade”, a diversificada dinâmica de construção e implementação das regras fomentaria diretamente a participação ativa dos alunos, marcada pelo diálogo e pela reflexão-crítica. Isso tenderia a favorecer a constituição desses participantes como sujeitos de suas situações de aprendizagem e de vivência das práticas de esporte e lazer, em seu contexto comunitário. Para tanto, tem papel fundamental a integração entre a reflexão crítica sobre as regras (e toda sua dinâmica) com a ação mesma, concretizada em sua implementação, aplicação e desenvolvimento.

O processo de criação e vivência das regras parece ter permitido aos participantes experimentarem de forma integrada os momentos que caracterizam a práxis, tanto em seus aspectos mais relacionados à dimensão da reflexão, como relativos à dimensão da ação. Com base especialmente nos relatos do professor Carlos, identificamos os seguintes momentos:

- a) identificação da necessidade de regulação da convivência grupal mediante a criação de regras, envolvendo e implicando os participantes, com diálogo e reflexão crítica;

- b) problematização, contextualização e resignificação de atitudes e práticas sócio-culturais evidenciadas pela aplicação das regras;
- c) expressão de novas atitudes e práticas na convivência grupal e comunitária.

Por mais que a primeira formulação sobre a regra, seu funcionamento e objeto de aplicação pareça partir, nos diversos casos, do professor, verificamos, todavia, sua iniciativa em envolver diretamente os participantes, não só na aplicação das regras, mas em sua significação, no aperfeiçoamento de sua aplicação e funcionamento. Isso se daria eminentemente mediante um processo de problematização em situações dialógicas grupais, caracterizado pela presença de reflexão crítica fomentada pelo professor junto aos participantes. Sobre isso, trazemos os trechos abaixo, em que Carlos nos retrata esse processo.

E eles assimilaram isso muito bem, na questão de evitarem, né... Inclusive, a gente... Nós fizemos uma avaliação verbal com eles. Se isso é bom, se isso pode ser repassado também pra outros ambientes em que eles convivem. Como escola, em casa, né. E eu argumento muito com eles: “ei quando vocês chegam em casa, aí vocês olham pra mãe de vocês, aí vocês dão um palavrão e vão dormir ou vão tomar banho?” Aí: “não”... “E porque que aqui na quadra se usa palavrão?”. “Ah, todo mundo usa né.” E esse “porque todo mundo usa” a gente questiona, a gente... “Se outro... Se fizer isso nós temos que fazer também... Determinada ações, né? Como matar, usar droga, né...” Coisas desse tipo, coisas absurdas. Dizem: “não”. “Então os exemplos eles tem que partir daqui, de vocês. A consciência do que vocês estão fazendo”. Então isso aí foi... É bem interessante, né. (Carlos, Trecho 23)

É... Dentro do processo de construção, eles construíram a nível de limites né. Qual seria o limite né? Então eles sugeriram o seguinte, então o limite, né... Da questão do palavrão, né. Palavrão não pode ser dito quando o professor chegar, né. E isso é repassado entre eles, né, e, inclusive, quando chegam... Alunos novos eles já avisam logo: “ó, não pode falar palavrão.” É, o que é que pode ser... Aí já passa a questão da falta de respeito e a questão do carrinho, né. (Carlos, Trecho 39)

Nos trechos acima, temos um momento com elementos de diálogo problematizador (FREIRE, 2002) que toma como assunto o uso do palavrão, e como tema, de modo mais aprofundado, a questão ética do respeito ao outro. A reflexão crítica sobre tal tema – identificado como problemática a ser superada no cotidiano dos participantes, por prejudicar a convivência entre eles – aponta para a adoção de uma medida, de um agir sobre a situação, que seria a implementação de regras para regulação da convivência grupal.

Por estarem inseridos nesse processo, mediante o diálogo grupal animado pelo professor, os participantes podem vivenciar essa dimensão predominantemente reflexiva e crítica da práxis. Ampliam sua participação, e, conseqüentemente, seu movimento de apropriação das regras, na medida em que interferem nos limites que a regra poderá ter, aspecto fundamental para sua dinâmica de aplicação. O que, nesse caso, resultou na decisão coletiva de que as regras valeriam quando o professor chegasse ao núcleo, ainda que não tivessem começado as atividades, e que deixariam de estar em vigor quando o professor deixasse o núcleo. Ainda que tenha repercussões claras sobre a convivência grupal, esse momento ainda é marcado pela dimensão mais reflexiva da práxis.

Em um outro momento, em que as regras já se encontram implementadas e em desenvolvimento, surgem problematizações advindas justamente de sua aplicação, que interfere sobre o agir dos participantes, bem como sobre sua interação durante as atividades e sobre sua convivência grupal de uma forma geral. Como exemplo, podemos citar de forma palpável o impacto sobre o desempenho das equipes nos jogos, diante da aplicação das penalidades previstas nas regras. Nesse processo crítico-reflexivo, já mais intimamente interligado com a ação, posto que dela decorre e a ela se dirige, são revelados novos elementos que aprofundam a caracterização do objeto de regulação da regra, desdobrando sua aplicação e capilarizando seu raio de ação. Avança-se, assim, do uso do palavrão para a questão da falta de respeito, para outras situações que geram constrangimento, como é o caso de desqualificação do outro e do uso de apelidos desconcertantes.

Cabe ressaltar que esse salto qualitativo é dado a partir de situações vexatórias e de desrespeito vivenciadas pelos participantes, não contempladas pelas regras existentes e que, mediante a reflexão crítica em condições dialógicas, fomentadas pelo professor, passam a integrar os objetos das regras então em vigor. Aqui, podemos verificar uma integração já mais nítida no *continuum* ação-reflexão-ação, promovendo transformações de teor crítico e participativo, com significativa efetividade para a regulação do comportamento grupal, protagonizadas pelos próprios participantes.

Carlos traz em seu relato algumas transformações atitudinais que verifica nos participantes, associadas a sua vivência nesse processo de criação e desenvolvimento das regras, como podemos observar no trecho que segue.

No início teve uma dificuldade grande, porque todos falavam palavrão, né. Hoje não, hoje raramente sai um pênalti, devido a esse motivo, né. (Carlos, Trecho 24)

Então, gera dentro da aula vários questionamentos, muito sobre a questão do convívio, da forma de conversar, da forma de estar presente, né. E... Eles vêm aprendendo nesse sentido também. (Carlos, Trecho 26)

Dentro da atividade, eles já conseguem conviver... Né... Com as suas diferenças. Inclusive, isso foi um assunto bem debatido que todos nós: somos bem diferentes, mas nós somos iguais perante os direitos, né... Eles já conseguem conviver sobre a questão do diferente, uma coisa que... No início, nós debatemos muito foi a questão do apelido, né. (Carlos, Trecho 83)

É interessante lembrarmos que Carlos afirma ser a regulação da convivência do grupo a finalidade básica da regra, que se associa diretamente às mudanças de atitude, verificadas nos alunos, o que se refletiria na diminuição da ocorrência de situações de desrespeito entre os participantes (diminuindo, portanto, a quantidade de pênaltis), bem como no aumento da consideração respeitosa das diferenças verificadas entre os participantes no grupo. Nesse último caso, tem-se a problemática do apelido, que se mostrou associada, na fala do professor Carlos, à questão do constrangimento e da falta de respeito, o que também foi incorporado às regras, como objeto de regulação, a partir de vivências e reflexões sobre tais vivências junto aos participantes.

É digna de nota a menção que o professor faz acima (trecho 26) sobre a abordagem da convivência pelos participantes, ao longo das atividades promovidas, trazendo expressões como “forma de conversar” e “forma de estar presente”. Tais expressões apontariam não apenas para reflexões em torno de valores e condutas, mas sobretudo para a corporificação mesmo (mediante a vivência, associada à reflexão) de determinados princípios ético-sociais e atitudes, posto que são trazidos e tratados como “maneiras”, “jeitos” ou “formas”, enfim, modos de ser e de interagir.

Sobre esse ponto, também nos chama a atenção a divisão que o professor apresenta em sua fala, distinguindo tais modos de ser: a interação verbal (“forma de conversar”), de um lado, e a participação (“forma de estar presente”), de outro. Isso nos

leva a identificar uma percepção mais acurada por parte do professor sobre as particularidades dessas duas manifestações atitudinais, que também evidenciam a práxis junto aos participantes, ao que parece, captada pelo olhar de Carlos.

Sobre possíveis repercussões em suas vidas, associadas às atividades do professor Carlos, as crianças no grupo focal sinalizam para os mesmos elementos atitudinais que Carlos almejava, relativos à regulação autônoma e crítica da convivência grupal e comunitária. Quando questionadas sobre o que aprendiam nas aulas, as falas das crianças giravam em torno do respeito ao outro (inclusive fora do núcleo, na família), bem como a redução da frequência do uso do palavrão, como manifestações de respeito, segundo podemos perceber nos trechos abaixo.

Jeferson: Eu aprendi a respeitar os outros. (Grupo focal, Trecho 165)

Rui: Eu aprendia a não falar mais palavrão, e aprendi a respeitar minha mãe. Porque antes eu não respeitava ela, mas agora... (Grupo focal, Trecho 166)

Menino não identificado: Aprendi a respeitar os outros, ser educado... De primeiro, ninguém podia falar alguma coisa comigo que eu começava a esculhambar os outros. Agora, só falo quando me escapuliu... (Grupo focal, Trecho 168)

Jailson: Do começo eu falava muito palavrão, que toda vida era (...) com o professor, aí quando é agora não... Eu respeito todo mundo... Só quero que me respeite também, que eu respeito todo os outro. (Grupo focal, Trecho 169)

Tiago: Eu aprendi a não falar mais palavrão, ensinou a gente... Eu falava muito palavrão, agora não falo mais não. (Grupo focal, Trecho 170)

Acreditamos, ao observar o sentido presente nos conteúdos dessas falas das crianças, quando do grupo focal, que tais transformações atitudinais se associariam significativamente à dialogicidade problematizadora com que o professor Carlos procedeu ao desenvolvimento das regras no núcleo.

Chama-nos a atenção, inclusive, o teor crítico que perpassa as falas das crianças, voltado sob si mesmas, quando relatam suas próprias condutas e atitudes, quando são convidadas a comparar seu modo de ser no início das atividades (decorrido um ano e meio), com o presente momento. Trazemos abaixo alguns trechos em que as crianças se expressam sobre isso.

Jailson: Antes eu falava muito palavrão agora eu não falo mais. (Grupo focal, Trecho 173)

Tiago: Antes eu falava muito palavrão, agora eu aprendi a não falar mais, a respeitar o outro. (Grupo focal, Trecho 174)

Jeferson: Eu não sabia que ia ter professor, a primeira vez que eu vim era o primeiro dia que ele vinha... Aí o professor já falava: “palavrão aqui...”. Aí fui aprendendo. Agora eu falo só um pouco. (Grupo focal, Trecho 175)

Rui: Eu falava palavrão, agora eu não tô mais falando... Agora eu aprendi. (Grupo focal, Trecho 176)

Jailson: Antes de fazer parte da atividade eu falava muito palavrão, eu esculhambava os outro, eu esculhambava a mãe dos outro... E hoje eu fui desapegando, eu fui desapegando na igreja... E tudo aquilo que o professor falava... Eu fui desapegando disso, hoje não falo mais... Só às vezes, mas peço perdão a Deus. (Grupo focal, Trecho 177)

O moderado tom de criticidade aqui apareceria especialmente no reconhecimento por parte dos alunos da mudança de atitude em si, em que se percebem com uma gama de atitudes comumente praticada antes (uso do palavrão e falta de respeito), sobre a qual surge uma intervenção externa, de caráter pedagógico e problematizador (crítica de viés superador do uso do palavrão e das práticas de constrangimento moral), e o surgimento de novas atitudes e condutas diante dos mesmos contextos interacionais (brincadeiras, jogos, conversas, dentro e fora do núcleo de esporte e lazer).

Ainda sobre novos elementos atitudinais que se verificariam na conduta dos participantes, associados à atuação do professor no núcleo, temos mais esse relato de Carlos, contido no trecho abaixo.

Uma coisa bem interessante saída do... De um jovem desses... Porque terminou o horário do [programa] “Esporte na Comunidade”, né, e ele me pediu pra ficar com a rede... Do programa, né. Eu disse: “não, tudo bem! Quando for quinta feira, 6 horas você me entrega a rede, não tem problema nenhum, não tudo bem”. Quando eu saí da quadra, quando tava saindo mais cedo com o restante do material, ele falou assim: “continuam as regras do professor, né?”. Tudo bem, as regras não são do Professor, foram construídas lá, mas que regras são essas? A forma dele se expressar, né... Talvez na intenção dele, continuam as regras... Né, que estavam antes. Mas ele falou dessa forma, porque talvez o entendimento dele não abrange a questão da regra construída com eles lá. (Carlos, Trecho 78)

O jovem a quem o professor se refere acima tem idade mais avançada, entre dezoito e vinte anos, no limiar de cobertura etária do programa “Esporte na Comunidade” – que visa envolver crianças e jovens entre sete e dezoito anos. Carlos destaca o nível de

envolvimento do jovem com o programa, que se dispõe a assumir a responsabilidade pelo material do programa, em troca de continuar se beneficiando dele para garantir sua prática de esporte e lazer. Todavia, o professor chama mais nossa atenção para a apropriação e a irradiação das regras (construídas no núcleo e *a priori* com validade para seus participantes durante suas atividades) para a regulação da convivência comunitária em torno da vivência do lazer, para além das atividades do programa. Carlos acrescenta que essas regras especificamente destinadas ao voleibol, dizem respeito não só à conservação do material, mas também à convivência respeitosa entre os participantes, de modo mais amplo.

É digno de nota ainda que, por ser esse jovem o dono da bola, ele poderia sugerir, movido que poderia ser somente por seus próprios interesses particulares, que se mantivessem apenas as regras relativas à conservação do material (não poder chutar a bola, ter que devolvê-la à outra equipe por baixo da rede etc.). Contudo, optou por garantir, mediante sua posição destacada de poder – como “dono-da-bola” –, as regras na íntegra, destinadas à promoção do respeito na convivência comunitária quando do jogo.

Aqui, temos uma possível repercussão político-pedagógica da atuação do professor, desdobrada ativamente por participantes moradores da comunidade de uma forma mais ampla. Tratar-se-ia tanto da incorporação das regras, significadas, adotadas e legitimadas como mediadores da conduta dos participantes e do grupo, como também, e sobretudo, da opção por promover os valores, princípios e atitudes ético-sociais que fundamentam a existência, a constituição e o funcionamento dessas regras. Poderíamos apontar, assim, para uma alteração no processo de orientação e regulação do comportamento individual (atitudes pessoais) e coletivo (interações grupais), que favoreceria uma convivência comunitária mais crítica, solidária e cooperativa.

Ressaltamos que não apenas o “dono-da-bola” protagonizaria essa atuação, mas também o conjunto dos participantes do jogo que aceitam e aplicam as regras, autorregulando-se autônoma e coletivamente, sem a presença do professor, fora das atividades do programa. Vislumbramos, assim, um gesto que pode refletir uma transformação atitudinal, tanto na figura do “dono-da-bola”, como em participantes da situação, que

poderá, inclusive, tender a se constituir como um aspecto sócio-cultural de organização comunitária, em torno da (con)vivência do lazer, próprio da Comunidade do Sol.

Com relação a outras possíveis transformações atitudinais, verificadas junto à turma e associadas a sua atuação, o professor Carlos nos aponta também o desenvolvimento da comunicação entre os alunos e de sua participação ativa.

Essa repercussão já começa a ter resultado, eles já começam a se colocar de uma forma participativa... Comunicativa... Antes eles se comunicavam... De forma... Normal pra idade deles. Mas hoje eles passaram a se comunicar melhor. Já começaram a realmente ter algo a mais, né, fruto da convivência, né. Isso lógico, né, deve ter se ampliado pra casa deles, pra escola, pra outros grupos que eles freqüentam, mas ainda não dá pra gente perceber, porque a gente não sentou, não conversou não, né... Principalmente quem vai dizer isso melhor são os pais. (Carlos, Trecho 120)

Em coerência com o discurso de Carlos, podemos propor que a comunicação a que o professor se refere associa-se à interação verbal comumente compreendida, no sentido de expressão verbal de conteúdos como opiniões, questionamentos, sugestões, queixas e afetações sócio-interativas de uma forma geral, podendo sinalizar também para um teor mais cooperativo, como veremos logo adiante. Percebemos esse caráter especialmente quando o professor afirma que anteriormente os participantes se comunicavam de modo “normal para a idade deles”.

Além disso, destacamos uma associação, que nos é sugerida pela menção ao termo “comunicativa” logo em seguida ao termo “participativa”, com que o professor busca designar resultados de seu trabalho, apontando para uma relação entre o incremento da capacidade comunicativa e o exercício da participação no núcleo. Tal fica mais explicitamente colocado quando o professor associa o desenvolvimento da comunicação com a questão da “convivência”, que por sua vez traz um modo específico de participação intensiva e “cotidianizada”, ainda que em um contexto interacional mais restrito – qual seja, o grupo.

Associamos essas considerações sobre o potencial de comunicação e de participação dos alunos, acima colocadas, a elementos que observamos diretamente quando do desenvolvimento do grupo focal com as crianças. A realização do grupo foi

marcada por entusiasmo e significativo envolvimento das crianças com a entrevista, com considerável fluidez verbal e interação entre si em torno das questões que lançávamos para o grupo. Era comum todas as crianças falarem, inclusive simultaneamente, sobre os pontos tratados, articulando suas falas entre si, complementando-as ou desenvolvendo novos assuntos.

Diante do elevado entusiasmo, foi preciso inclusive, para poder compreender e captar com mais nitidez suas falas e expressões, sugerirmos a adoção de (mais uma) regra pelo grupo, proposta, combinada e criada naquele momento com eles, que consistiu em levantar o dedo para falar, e evitar falar ao mesmo tempo que o outro. Em coerência com os relatos do professor Carlos, as crianças receberam bem e assimilaram rapidamente a pequena regra, como também passaram a regular sua participação mediante seu uso, o que associamos às práticas desenvolvidas no núcleo, fundamentalmente marcadas pela existência de regras.

Chamava a atenção também a propriedade e segurança com que as crianças colocavam seus pontos de vista, bem como suas críticas à própria comunidade e aos demais usuários da praça, apresentando riqueza na articulação entre elementos presentes no cotidiano da vida comunitária, que em sua absoluta e destacada maioria se referiam à violência urbana e ao uso e tráfico de drogas, lícitas e ilícitas. Examinamos esse aspecto específico de forma mais detida na análise da categoria “criticidade”.

Carlos traz também em seu relato algumas observações relativas ao envolvimento ativo e consciente dos participantes nas atividades por si desenvolvidas no núcleo de esporte e lazer, destacando aquelas que buscam promover uma convivência grupal e comunitária pautada na cooperação, na solidariedade e na participação ativa – os jogos cooperativos. Vejamos o que o professor relata sobre isso nos trechos que seguem.

Essa participação nesse sentido [nas atividades promovidas] é muito boa. Muito boa mesmo, eles... Tão se identificando... Com essa metodologia... Tão realmente vivendo... Se envolve... Se envolvendo... Na... Principalmente na questão dos jogos cooperativos, jogos de participação... Têm consciência disso. O interessante é que eles têm consciência que aqueles jogos, geram participação, né, e não exclusão. (Carlos, Trecho 65)

Isso é repassado pro jogo tradicional também, onde eles mesmos... É... Quando tem... Quando a gente vai formar quatro times pra jogar futsal... E tem 23 alunos... Eles mesmos tira o reserva e o interessante é que a regra pra se tirar o

reserva... O reserva é assim: quando é um gol os dois têm que entrar e tal, são dez minutos, e tal. (Carlos, Trecho 66)

É interessante destacar o fato de o professor sublinhar a tomada de consciência por parte dos alunos, acerca da opção pedagógica pela promoção da participação direta da turma nas atividades (expressa, por exemplo, no uso dos jogos cooperativos), em detrimento de práticas que promovam a exclusão de participantes, embora esta última seja amplamente difundida e comumente encontrada nas vivências, comunitárias ou não, de esporte e lazer.

A percepção do professor sobre esse nível de envolvimento da turma com as atividades participativas, associado à identificação dos alunos com a metodologia, pode refletir um nível significativo de apropriação e incorporação de tais práticas no dia-a-dia desses participantes, o que favoreceria um desdobramento da vivência de outros valores e atitudes, que fundamentam e perpassam o desenvolvimento desses jogos e brincadeiras. É o que vimos um pouco mais acima, quando retratamos as falas das crianças no grupo focal sobre o desenvolvimento de atitudes mais pautadas no respeito.

Tal desdobramento já se verificaria, com base no relato de Carlos, em atitudes que surgem quando da participação dos alunos nas práticas de esporte propriamente ditas, em seu formato tradicional, como no exemplo do “racha” do futebol de salão. Pelo que observamos, o grupo tem participação ativa na coordenação da organização da prática (como na formação das equipes – “tirar os times”, “time de fora”, entrada dos reservas) e seu desenvolvimento, com atenção inclusive às regras (em torno de: palavão, apelido, falta de respeito, formação de times, “time de fora”, “carrinho”), contando com o acompanhamento, aparentemente pouco ostensivo, do professor. Aqui, podemos perceber indícios expressivos de autonomia, cooperação e criticidade permeando a conduta grupal, aspectos atitudinais metodologicamente fomentados pela atuação do professor.

Essa participação ativa também é mencionada durante o grupo focal, quando as crianças relatam a organização de um torneio de esporte no núcleo, aproximando-se do formato de gincana, no qual não apenas marcar a maior quantidade de gol seria necessário para consagrar uma equipe como campeã. Sobre o torneio, fala uma criança: “Às vezes,

chega de brincadeira, né. Aí, fala do torneio com nós pra acabar o ano. O torneio que nós tamo organizando” (Grupo focal, Trecho 139). Quando perguntamos, em tom de problematização, sobre a abrangência da expressão “nós”, se “nós” era na prática o professor, as crianças solidarizam-se na resposta: “Não, nós! Nós e o professor!” (Grupo Focal, Trecho 141).

Além disso, podemos apresentar ainda indícios de repercussões, relativas à convivência grupal e comunitária dos alunos, quando da própria prática esportiva em si. No grupo focal, as crianças associam a prática da modalidade esportiva ao desenvolvimento de um senso ético-social, que diz respeito especialmente a valores e princípios de convivência grupal e comunitária. Os trechos abaixo refletem tal relação.

Tiago: Eu gosto mais quando é o futsal e a conversa, professor ensina a gente mais sobre o mundo, o que não deve fazer, o que deve fazer. (Grupo focal, Trecho 158)

Edilson: Eu gosto mais do futsal, porque a gente aprende muita coisa no futsal, aprende as regras, aprende a não falar palavrão. (Grupo focal, Trecho 160)

Célio: Eu gosto do futsal, porque tem muitas regras, o professor respeita a gente... Nós respeita o professor. (Grupo focal, Trecho 163)

Menino não identificado: Eu gosto do futsal porque o professor ensina nós, o que é pra fazer e o que não é pra fazer, aí fica melhor pra nós, pra quando tiver brincando ter mais respeito com os colega. (Grupo focal, Trecho 164)

Um aspecto que nos chama bastante atenção nesses trechos é a relação dos conteúdos colocados com a questão que fora lançada às crianças, que buscava saber quais suas atividades preferidas no núcleo de esporte e lazer, promovidas pelo professor Carlos. A associação, verificada na grande maioria das falas, entre a prática da modalidade esportiva em si e a vivência de valores ético-morais de convivência parece sinalizar, ainda uma vez, para uma significativa apropriação por parte das crianças frente a elementos da proposta político-pedagógica das atividades realizadas pelo professor. Além disso, pode refletir também uma incorporação de novas posturas e posicionamentos desses mesmos alunos diante dos referidos contextos sócio-interacionais, como é o caso do “racha”, do jogo de vôlei ou futebol de salão, atitudes essas atravessadas por valores como respeito e cooperação.

Neste sentido, salta-nos aos olhos uma peculiaridade substancial na fala das crianças, referente aos motivos por que preferem uma determinada atividade ao invés de outra. É que apontam tanto para a satisfação que lhes traz o jogo esportivo, bem como para as interações que tradicionalmente se encontrariam em segundo plano, que são as conversas sobre temáticas, a vivência das regras, a vivência propriamente dita dos valores (perceber-se ajudando e respeitando, e também se sentir sendo ajudado e respeitado, por exemplo). Teríamos, caso essa nossa leitura seja minimamente pertinente, um significativo salto qualitativo: a expressão da atração das crianças pela convivência grupal e pela interação comunitária, por seus aspectos lúdicos, formativos e socializadores. Tais elementos apontam para o fortalecimento da identidade pessoal, integrando aspectos psicossociais relativos à dinâmica individual (existencial e interpessoal) e à dinâmica coletiva (familiar, grupal, comunitária).

Outro indício de expressão dessa participação ativa no núcleo surge no grupo focal quando as crianças relatam gestos seus de auto-regulação da convivência grupal, focado no cuidado com o espaço da praça, onde se realizam as atividades do núcleo. Os meninos relatam enfaticamente, em forte tom de indignação, seus embates oriundos de seu desacordo com as atitudes de outros participantes e moradores, conforme nos revelam os trechos abaixo.

Jailson: Tem uns menino que mija na quadra, aí quando a gente vai jogar bola (...). Aí, às vezes tá molhado a gente vai e cai (...). Mija em todo mundo, mija até no alambrado, fora da quadra... Aí, o mijo vai todinho pra quadra. (Grupo Focal, Trecho 87)

Ao serem perguntados sobre qual a atitude que tomam quando presenciam essa situação, respondem: “Quase todo mundo fala, mas às vezes tá errado e ainda quer ser certo” (Grupo Focal, Trecho 92). A resposta do grupo aponta para uma forma de expressão relativa à participação ativa direcionada à preservação das boas condições de uso do espaço comunitário público. As crianças trazem ainda outras situações, em tom de denúncia, em que destacam e condenam atitudes de outros participantes moradores da comunidade diante de si e do espaço, relativas a agressões e desrespeito, contidas nos trechos abaixo.

Milton: O parquinho ali... Os brinquedo era tudo completo, né. Os brinquedo tá tudo ali agora... Por causa que todo mundo quebraram, arrancaram, ficaram fazendo besteira... Aí, os brinquedo quebrou. Aí... Só tem a gangorra e... O macaquinho. (Grupo focal, Trecho 72)

Milton: Na quadra o pessoal... Tirava aqueles ferros de arame, alambrado, abria um buracoção bem grandão, aí quando a gente vai pegar a bola e às vezes até embarca. (Grupo focal, Trecho 74)

Edilson: Botaram uma rede ao redor da quadra, só que arrancaram. (Grupo focal, Trecho 76)

Jeferson: Quando a gente tá jogando bola, eles fica arrodando [de bicicleta], pode até atropelar um. (Grupo focal, Trecho 93)

Tal postura de denúncia, que expressa uma desaprovação e desejo de mudança dessas situações, figura a nós como um indício de expressão de uma participação e inserção crítica das crianças frente a seus contextos de vida comunitária. Esboçam, com isso, atitudes que remetem a seu processo de constituição como sujeitos comunitários, que toma como foco aqui o cuidado com a preservação de um espaço comum, envolvendo tanto elementos físicos como também sócio-interativos.

Entendemos que o desenvolvimento dessas atitudes críticas e participativas de denúncia, marcadas pela enfática indignação registrada no tom de suas falas, estão associadas aos valores e princípios ético-sociais abordados pedagogicamente pelo professor Carlos ao longo dos vários tipos de atividade, o que nos sugere, portanto, uma integração entre as reflexões realizadas e a promoção de ações criticamente renovadas e diferenciadas – haja vista que inclusive se confrontam com outras ações, fruto de atitudes que se lhe contrapõem.

Com a análise aqui desenvolvida em torno da integração reflexão-ação, encontramos evidências significativas da práxis dela decorrente, tanto na vivência dos professores, na articulação entre suas concepções e atitudes, expressões de seu compromisso ético-social junto à realidade comunitária, como também na promoção da práxis junto aos participantes do núcleo, com vistas ao estímulo de transformações atitudinais.

Assim, além da vivência e da expressão do compromisso ético-social, apontamos outro sentido para a integração entre ação-reflexão-ação que é a reflexão crítica, problematizadora, sobre ações e atitudes dos participantes e dos moradores da

comunidade, em que são convidados a refletir crítica, ética e, ou, moralmente sobre suas práticas, condutas e valores.

Percebem-se, pelo relato dos professores, algumas mudanças no comportamento dos participantes associadas a momentos de diálogo e, ou, reflexão crítica, em que se parte da ação concreta do participante, se reflete sobre a ação, e se propõe outra conduta, gerando novas ações, novas condutas – processo que consistiria no que vimos chamando de transformação atitudinal. Isto também aparece em dados momentos dos jogos e brincadeiras durante as atividades, bem como em visitas domiciliares e interação com os moradores nos arredores do núcleo.

Sobre a amplitude das iniciativas, aparecem predominantemente no âmbito individual, relativas ao fortalecimento da identidade pessoal, com foco no crescimento pessoal. Ainda assim, como tendem a fomentar a expressão do poder pessoal e do poder criador, tenderiam a apresentar uma repercussão também sobre a dinâmica comunitária, considerada na integração reflexão-ação.

Contudo, não têm muito destaque iniciativas que se destinem a um impacto mais estrutural sobre a dinâmica da comunidade, focando mais na promoção da cidadania, na “construção de cidadãos”, junto aos participantes do núcleo. É o caso do estímulo à busca do trabalho, à participação em cursos, à resistência diante das tendências desumanizantes oriundas da marginalização sócio-político-econômica (drogas, prostituição, roubos), à superação das condições sócio-econômicas a partir de seus próprios esforços pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, ofereceremos aos nossos leitores alguns apontamentos em que buscaremos delinear reflexões gerais em torno dos achados construídos nesta nossa investigação. Tais reflexões possuem mais um caráter organizador, de síntese e sistematização, do que propriamente conclusivo, haja vista as modestas pretensões do estudo que ora desenvolvemos.

Ainda que nos mantenhamos atentos aos limites deste trabalho, colocados especialmente pela complexidade do objeto delineado, bem como pelas vicissitudes próprias à dinâmica do poder público, nosso cenário ampliado, traçaremos algumas considerações críticas, problematizadoras e propositivas acerca das elaborações desenvolvidas ao longo de nossa interação com nosso campo de ação: a realidade de atuação do profissional de Educação Física junto a comunidades pobres e marginalizadas, a partir da política pública de Esporte e Lazer de Fortaleza.

Sobre nossa viagem...

Iniciaremos nossas considerações finais trazendo algumas reflexões sobre o processo mesmo de realização desta pesquisa. Desde o primeiro momento, quando decidimos concretizar o projeto de uma pesquisa acadêmica junto ao contexto de ação do poder público municipal, tínhamos em mente um desafio de consideráveis dimensões. Suas amplitudes se tornaram ainda mais vultuosas quando o projeto de pesquisa começou a se tornar um *ato* de pesquisa, quando essa espécie de roteiro planejado de “viagem” começou a ganhar as cores e formas dos caminhos percorridos. Contudo, não tínhamos a intenção apenas de realizar uma “viagem” de passeio, tampouco somente a curiosidade nos movia (ainda que científica).

Uma das repercussões dessa postura frente ao ato de investigar, para além da curiosidade por si só, se expressou na construção de nosso objeto de estudo, que desde o início girava em torno do desenvolvimento de atuações de caráter emancipatório no seio de políticas públicas governamentais. Apesar dessa convicção, sentimos a dificuldade que existe em traduzir uma problemática real e deveras complexa, tanto quanto séria e estratégica, na sistemática acadêmica de um fazer científico. Para tanto, necessitamos

elaborar e re-elaborar inúmeras vezes nosso projeto de pesquisa, em busca de melhor delinear o famigerado “problema de pesquisa”, cujo desenho fora alvo de tantas e tantas críticas e revisões. Contudo, ao fincarmos de volta nossos passos nos caminhos do campo de ação onde nos inseríamos, e direcionarmos nossa consciência à realidade mesma, que transcende quaisquer formalismos e convencionalidades academicistas, percebemos que a tentativa de extrair de uma realidade um problema “claro e evidente”, como no diria René Descartes, acabou mesmo evoluindo de um problema de pesquisa a um problema para a pesquisa, entavando nosso caminhar. Ao re-orientarmos nossa caminhada, inclusive por aprendizados com os próprios sujeitos do campo, descobrimos e confirmamos a relevância do desenvolvimento da problemática e da problematização, cuja apreensão e compreensão não eram ensinadas em manuais de “metodologia do trabalho científico”.

Diante disso, tal “viagem” teria por objetivo aprofundar a compreensão, mediante construção sistematizada de conhecimentos, sobre um certo lugar e sobre algumas de suas práticas. Esse lugar seria o ocupado por professores de Educação Física e pela comunidade, em torno da promoção de práticas e vivências de esporte e lazer, ensejadas por uma ação governamental do poder público municipal. Para nós, nesse caso, mediante esse estudo, lançar-se nessa “viagem” pela seara da política pública social em ação, significou exercitar o próprio desenvolvimento da práxis, com vistas à identificação e ao fortalecimento de possíveis estratégias emancipatórias, pontos de resistência e focos contra-hegemônicos de libertação no mar de contradições que parecem ser as políticas públicas governamentais.

Com isso, deixamos claro com que parte celebramos nosso compromisso: as pessoas, grupos e populações negadas e marginalizadas, especialmente de nossa América Latina, Nordeste brasileiro e Ceará, que estão expressivamente representadas pelas comunidades em torno das quais realizamos este trabalho. Desse modo, nossa “viagem” por essa nossa tão familiar realidade, ganha ares diferenciados, haja vista que tem um propósito que transcende o academicismo, bem como busca driblar o ativismo, constituindo-se como um que-fazer científico crítico e criativo, figurando como uma investigação dialógica. Mais ainda, uma investigação que surge a partir da necessidade de favorecer atuações emancipatórias no âmbito das políticas públicas, no caso específico,

intentando contribuir com o fortalecimento de vetores de libertação no campo do Esporte e do Lazer.

Nesse percurso, tivemos que exercitar intensamente a prática da criticidade e a postura ética, uma vez que integrávamos estrategicamente o quadro de funcionários da Secretaria de Esporte e Lazer. Aqui, procuramos utilizar a familiaridade e a intimidade com a realidade do cenário geral da pesquisa tão somente para nos orientarmos quando da elaboração das estratégias metodológicas que deveríamos seguir, como a construção de critérios para seleção dos participantes, o convite e a aproximação com eles, o delineamento do objeto da investigação etc. A postura crítica que buscamos manter ao longo da pesquisa nos rendeu um retorno significativo, por parte dos sujeitos diretamente participantes, bem como dos demais colegas de trabalho, que demonstraram notório respeito diante da investigação.

Neste momento final de nossa “viagem”, neste trabalho relatada, retornamos à questão que inicialmente nos orientou nessa busca, qual seja: *haveria indícios que apontassem para elementos de uma práxis libertadora em ações da Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza?* De acordo com nossos achados, podemos efetivamente apontar para a existência de elementos fundamentais ao desenvolvimento de práxis libertadora na referida ação governamental. Contudo, a efetivação propriamente dita de uma práxis libertadora, em seu sentido estrito, não encontramos de forma expressiva, significativa e, ou, consistente. E será em torno dessa relação, entre seus elementos constituintes e a efetivação plena da práxis libertadora, que teceremos as considerações que seguem.

Primeiramente, podemos afirmar, segundo nossa leitura analítica frente a todo o *corpus* construído nessa investigação, que características essenciais ao empreendimento da práxis libertadora foram verificadas de forma significativa nas atuações dos participantes entrevistados junto a suas respectivas comunidades. Lembramos que tais características, justamente por termo-las como essências à definição da práxis libertadora, constituíram nossas categorias de análise dos conteúdos oriundos do *corpus* investigativo. São elas: *dialogicidade, criticidade, inserção comunitária e integração reflexão-ação*.

Ao analisarmos a ocorrência e o desenvolvimento dessas quatro características básicas na atuação dos participantes da pesquisa, encontramos sua comum expressão basicamente sob dois eixos principais: a) a vivência desses princípios e atitudes por parte dos professores, como sujeitos da práxis; e b) a promoção dos constituintes da práxis junto às comunidades e seus moradores, fomentada por intervenção político-pedagógica do professor em suas atividades no núcleo comunitário de esporte e lazer.

Sobre vivências em torno da práxis libertadora

Pudemos constatar que o *diálogo* aparece de forma expressiva nas atitudes dos professores junto à comunidade, seja durante as atividades ordinárias de esporte e lazer, seja em outros momentos de interação menos estruturada e sistemática com a realidade comunitária – em suas atividades mais específicas (como reuniões, eventos, encontros, passeios), ou mesmo diretamente com seus moradores.

De uma forma geral, os professores adotam uma postura marcadamente dialógica frente à comunidade e a seus moradores, tanto de modo *espontâneo*, como de modo *estratégico*. Espontaneamente, percebemos que os professores entrevistados são pessoas afeitas à interação dialógica, pautada na reflexão crítica (em que entraremos mais adiante), no entendimento mútuo, na compreensão, no respeito e, ou, tolerância às diferenças, na leitura e ação conjunta sobre a realidade (con)vivida e compartilhada, bem como na crença no potencial de ser sujeito e de Ser Mais (como nos diria nosso Paulo Freire) das outras pessoas.

Estrategicamente, ou melhor, metodologicamente, a postura dialógica surge para os professores como um caminho fecundo, eficaz, produtivo, integrador e mais ameno para a realização de seu trabalho na comunidade, dentro do contexto comunitário, e, de modo mais amplo e profundo, para o desenvolvimento de sua atuação com a comunidade. Aqui, destaca-se a faceta instrumental da ação dialógica, na qual o diálogo figura como uma ferramenta de trabalho, um recurso pedagógico extremamente potente para a promoção da práxis.

Por também envolver a dimensão existencial e considerar a dinâmica afetivo-emocional – concretamente registradas e expressas no conjunto de experiências vividas e saberes construídos e acumulados pelos sujeitos dialogantes –, o diálogo favorece processos interativos e integrativos de vinculação existencial, afetivo-social e gnosiológico-cultural, valorizando as experiências, emoções, sentimentos e saberes das pessoas. Ao envolver, por outro lado, a reflexão individual e a coletiva, o olhar junto, o admirar a realidade (con)vivida, favorecendo o encontro de consciências e a mútua compreensão, construindo entendimentos e versões coletivas (prehes de sentido, significativas) sobre a mesma realidade, o diálogo articula vontades, visões, valores e potências dos dialogantes, que mais facilmente se traduzem em ação político-cultural coletiva e transformadora, de si mesmas e de suas realidades forjadas na concretude cotidiana.

Nessa perspectiva, os professores exercitam o diálogo, ora de forma sistemática (semi-estruturada, dentro das aulas do núcleo de esporte e lazer, junto aos alunos), ora de forma assistemática (não-estruturada, posto que vivencial, em suas interações mais amplas que extrapolam as atividades diretamente relacionadas à prática do esporte e do lazer na comunidade). Nesse último caso, chama a atenção o papel que a postura dialógica representa, vivencial e pedagogicamente, durante o processo de inserção comunitária realizado pelos professores. Ambos adotam claramente a atitude dialógica diante do contexto comunitário e de sua complexa dinâmica, muitas vezes expressando textualmente sua opção pelo diálogo, como estratégia mesma de aproximação, entrada, vinculação, conhecimento e atuação na (e com) a comunidade.

Ainda assim, verificamos, a partir de algumas pouco frequentes interações – porém expressivas –, o quão desafiante é o exercício do diálogo para um profissional, agente externo, contratado para a realização de um trabalho que provavelmente outrora seria realizado por militantes políticos ou missionários religiosos. Apesar da predominância das práticas e discursos favoráveis e atravessados por vivências significativas do diálogo, encontramos também dois momentos isolados de opressão e de atitudes anti-dialógicas. Daí emergiram fortemente: o desrespeito à visão de mundo e vivência do aluno; a falta de capacidade de compreensão; e a agressividade opressora

atrelada às palavras (em tese, emancipatórias...), autoritariamente voltadas para a promoção do bem-estar do aluno.

Tais contradições, contudo, se nos revelam como expressão da condição ontológica inacabada do ser humano, de seu atraso (amplo e irretristamente posto em cada uma de nossas ações e gestos de auto-destruição da Vida), em processo de busca e de libertação, e que se encontra perpassado por tendências subjetivo-culturais *tanto* opressoras *como* libertadoras. Inspirados em Paulo Freire, afirmamos que, assim como uma consciência em trânsito reflete uma sociedade em trânsito – rumo a uma abertura humanizadora –, um espírito em busca representa criativamente as buscas do seu mundo. Se nos for permitida uma paráfrase de um ensinamento indígena de nativos (autênticos e naturais) da América do Norte, afirmamos que prevalecerá ao sujeito sua tendência que, em detrimento das outras, for alimentada, cultivada, fortalecida...

Nessa perspectiva, o cultivo da dialogicidade e da atitude dialógica se verifica também entre os professores, em sua vivência e trajetória de vida. Aqui, chamamos a atenção para o processo mesmo de humanização desses sujeitos, para sua caminhada sócio-ontológica, para o tornar-se humanos. Sublinhamos o papel de suas bases sócio-ideológicas, arcabouços de princípios, valores e crenças básicas, que dão sustentação existencial (e também política) à atuação dialógica, à opção pelo exercício do diálogo nas relações e interações com as pessoas, inclusive no trabalho comunitário. A gênese dessas bases axiológicas associamos a contextos interacionais diversos, segundo o discurso dos professores, como: a convivência e os valores familiares; experiências de marginalização sócio-econômica; experiências acumuladas de trabalhos com comunidade; contato com educadores críticos na educação formal.

Consideramos que, em muitas vezes, é justamente essa base axiológica, ético-moral, que sustenta a atuação do professor na comunidade, frente aos imensos desafios postos pela complexidade do contexto comunitário pobre, do oprimido e do marginalizado – agravados ainda mais pelas graves precariedades das condições de trabalho desses profissionais (que vão desde as relações contratuais de trabalho até a disponibilidade de material para a realização das atividades básicas nos núcleos). Fica assim amplamente

evidenciado o papel que a dialogicidade desempenha na atuação desses profissionais, bem como diante da própria manutenção das atividades do núcleo comunitário de esporte e lazer, podendo lançar importantes bases para uma práxis efetivamente libertadora.

A dialogicidade também aparece vinculada a uma outra característica imprescindível à práxis libertadora, que é a *críticidade*. Embora não raro possam ocorrer separadamente, diálogo e reflexão crítica, quando se unem, favorecem enormemente os processos de constituição do sujeito da práxis, quais sejam, seus movimentos de ampliação e aprofundamento da consciência pessoal e social (conscientização); sua integração transformadora com a realidade vivida e a própria atuação coletiva emancipatória. Juntas, a dialogicidade (arte do encontro inter-humano entre consciências) e a criticidade (capacidade infinita de refletir e resignificar os nexos intrínsecos à dinâmica da realidade) configuram o diálogo problematizador.

A vivência da criticidade por parte dos professores dirige-se basicamente à proposta e também às condições necessárias à realização de seu trabalho. Aqui, observamos um acurado senso crítico no sentido de identificar e apontar as contradições que atravessam (e muitas das vezes distanciam) os objetivos e as ações promovidas pelos serviços públicos de esporte e lazer. Acreditamos que tal característica dos professores em muito contribuiria para o desenvolvimento e, quiçá, consolidação da Política Pública de Esporte e Lazer, especialmente em meio ao tensionamento entre as tendências mais emancipatórias e aquelas alienadoras, conflitantes nas políticas públicas. Diante desse conflito, percebemos ainda alguma disposição por parte dos professores em contribuir com o fortalecimento de práticas progressivamente emancipatórias, para o que apresentam, a nossos olhos, considerável potencial de trabalho.

Diante da proposta político-pedagógica trazida pela Secretaria de Esporte e Lazer (SECEL), temos a expressão da criticidade dividida em dois aspectos: por um lado, uma postura crítica que aponta limites e restrições éticas e metodológicas às diretrizes da SECEL, que resulta na crítica pela opção consciente de não se adotar essas orientações metodológicas (há uma tomada de consciência em torno do ato de optar, escolher); por outro, uma criticidade que destaca desafios à implementação de tais princípios na

concretude da realidade comunitária, buscando, contudo, efetivar crítica e criativamente as diretrizes metodológicas recomendadas pela SECEL. Podemos afirmar que este tipo de criticidade mais se aproxima de uma integração e inserção crítica, transformadora, portanto, da realidade de convivência e de atuação, enquanto que aquele se dirige mais a uma adaptação ou ajustamento, ainda que também criativo, posto que acomoda a atuação à existência das diretrizes, mesmo sem se orientar fundamentalmente por elas.

Percebemos também que a apropriação conceitual e, provavelmente, o nível de compreensão desses professores frente à proposta político-pedagógica e as orientações metodológicas daí decorrentes estão associados aos tipos de criticidade que expressam. A postura crítica que tende a se afastar do diálogo com a proposta político-pedagógica revela consideráveis contrasensos e certo grau de desconhecimento da proposta a seguir, segundo analisamos nos discursos. Por vezes, a percepção e compreensão sobre os objetivos e filosofia de trabalho, idealizados pela equipe do programa “Esporte na Comunidade”, por exemplo, não condizem com os textos referenciais que balizam a prática desse mesmo programa. Por outro lado, a postura crítica que busca se integrar ativamente à proposta desse programa aponta para um maior conhecimento, inclusive ideológico e metodológico, identificando de forma criticamente consistente desafios e experimentando iniciativas de superação.

É digna de nota também a vivência da criticidade dos professores frente ao contexto comunitário e sua dinâmica própria. Como agentes externos, buscaram criticamente se inserir no contexto específico, realizando leituras contínuas, orientando-se e revisando seus passos na medida em que caminhavam, diante de várias situações peculiares. E, uma vez dentro, inseridos e vinculados, conservaram sua perspectiva crítica de percepção e leitura sobre os acontecimentos, relações e interações próprias da comunidade, o que os ajudou a aprofundar e consolidar suas atuações. Os aspectos e marcas identitárias das comunidades que se lhes revelaram também deram base para leituras e intervenções críticas dos professores em momentos próprios da vida comunitária, nas quais se inseriram, como processos de mobilização e participação social e organização político-comunitária.

Essa vivência da criticidade se destinou ainda com certa ênfase ao processo de formação do professor de Educação Física, bem como ao perfil profissional daí decorrente, frente às necessidades e exigências postas pela realidade do trabalho junto a comunidades pobres, marginalizadas e oprimidas. Tal atitude crítica se manifesta no fato de os professores não se deterem diante dos limites chauvinistas do corporativismo na área de Educação Física, e apontarem, a partir de dentro, limitações estruturais, sejam elas conceituais, metodológicas, éticas ou ideológicas, que se distribuem entre estratégias de disputa, ampliação e reserva de mercado (como, por exemplo, registros profissionais mercantis), ênfases curriculares nos projetos político-pedagógicos dos cursos das Instituições de Ensino Superior, e acúmulos de experiências de exercício de práxis transformadora junto a realidades sócio-culturais negadas e expropriadas de seus direitos básicos.

Como já vínhamos mencionando acima, os professores também se destacam por desempenharem outro processo basilar à construção de condições de uma práxis libertadora, que é a *inserção comunitária*. Observamos que sua vivência pode ser organizada em torno de: a) um processo espontâneo e básico ao trabalho de um agente externo dentro de um contexto que não lhe é compartilhado; e b) uma estratégia de desenvolvimento e consolidação do trabalho realizado, mediante o cultivo e fomento de processos de vinculação afetivo-social.

Acreditamos que provavelmente devido a experiências acumuladas em outros trabalhos com comunidade, bem como pelo exercício e adoção de atitudes dialógicas e da reflexão crítica, os professores conseguiram desenvolver de forma significativa um efetivo processo de inserção comunitária. Dessa forma, a sustentação, a fundamentação e a consistência da inserção comunitária e, portanto, da relação de progressiva familiarização com a comunidade, não encontrou bases em uma sistematização de conhecimentos organizados, mas antes, segundo compreendemos, na capacidade de diálogo e reflexão crítica dos agentes externos, e nas consequentes capacidades de interação, vinculação e convivência pautadas no respeito, autenticidade, compreensão e tolerância frente às diferentes realidades (individuais e coletivas).

A inserção dos professores nas comunidades, da qual decorre a vinculação afetivo-social, repercute diretamente sobre a apropriação dos moradores e participantes frente aos serviços e atividades desenvolvidas no núcleo de esporte e lazer. Uma das formas em que tal apropriação se expressa é a atitude de defender a existência do núcleo e a permanência daquele professor naquele mesmo núcleo ao longo de praticamente dois anos, que se evidencia quando surgem, por exemplo, rumores sobre possíveis substituições dos profissionais. Por um lado, podemos apontar o medo da comunidade de perder o serviço, e, além disso, correr o grande risco de precisar percorrer todo o processo experimental de nova interação, relação e vinculação com outro profissional, alheio e estranho à realidade comunitária. Há ainda, paralela a essa questão mais objetiva, outra de teor mais subjetivo, pois se encaminha pela seara das relações humanas entre pessoas concretas e vivas: não raro se constituem, entre os moradores da comunidade e o agente externo, vínculos de respeito, amizade e admiração, bem como podem também surgir aqueles menos saudáveis, de dependência afetiva, alienação e manipulação emocional, enfim, vínculos próprios de quaisquer relações interpessoais.

A inserção comunitária criou condições, dentre outras coisas, para um maior conhecimento da comunidade pelos agentes externos, em termos objetivos e subjetivos, bem como para a construção de processos de identificação, que, ao que percebemos, se desdobraram ainda em níveis de vinculação mais diferenciados, como um envolvimento afetivo-existencial e um compromisso ético-social. Por ocasião da inserção comunitária, dá-se o *encontro* entre a realidade comunitária (em suas nuances individuais e coletivas) e a realidade pessoal do agente externo (em suas nuances existenciais, éticas e ideológicas). Com base em nossas análises nesta investigação, que corroboram nossas experiências acumuladas no assunto, afirmamos que tal encontro entre a realidade do agente externo e a realidade da comunidade tem caráter fundamental ao desenvolvimento da atuação comunitária, inclusive a governamental, pois cria condições básicas para sua implementação, como redes de relações, vínculos de confiança, cooperação, acesso e troca de informações estratégicas, controle social e mobilização para as atividades propostas, para citar apenas as mais óbvias.

De tal encontro, formula-se um mútuo *convite* à celebração de um novo laço, um outro nível de compromisso, que não apenas se orientará por um regime (mais ou menos precarizado) de trabalho-emprego, mas por um gesto de compartilhar sonhos, utopias e anseios, bem como valores e princípios que anunciam um outro mundo, uma outra sociedade, uma outra comunidade, uma outra forma de ser, de estar e de conviver.

Acreditamos que os professores entrevistados atenderam a esse convite, aceite que se evidencia na expressão de seu *compromisso ético-social* com as pessoas das comunidades e com seus dramas, individuais e coletivos, expressão autêntica da integração entre a reflexão e a ação dos sujeitos em suas atuações. Percebemos, por parte dos professores, uma intensa vivência de seus valores e princípios pessoais quando de sua atuação junto às comunidades, o que sinaliza uma significativa *congruência sócio-ideológica e ético-social*.

Essa vivência ora assume contornos mais políticos, fomentando a conscientização e a ação em torno da organização comunitária, reivindicação de direitos, mobilização em torno da garantia de conquistas históricas, participação direta em instâncias de controle social; ora assume contornos mais assistenciais, no sentido de praticar ações pontuais e emergenciais movidas por valores e crenças pessoais, alicerçadas, por exemplo, sobre uma base ideológico-religiosa. Seja como for, expressa uma coerência – intrínseca ao que-fazer dos professores entrevistados – entre suas concepções sobre o mundo e o ser humano e suas ações no mundo com os seres humanos, que se apresentaram intimamente interligadas.

Nesse sentido, constatamos que a atuação desses professores junto a esse tipo de comunidade transcende o âmbito estritamente profissional, empregatício, laboral, posto que aponta para dimensões espirituais, existenciais, ideológicas e políticas. Na diversidade desses quatro planos citados, que atravessam e constituem a atuação comunitária dos referidos professores, vislumbramos alguns pontos de convergência, quais sejam: a) a emancipação social; b) o desenvolvimento humano vinculado ao desenvolvimento social; c) a luta de libertação e superação das relações desumanizantes de opressão e negação da

vida; d) o engajamento pessoal; e e) a vinculação afetivo-social e sócio-histórica com as realidades e suas pessoas.

Assim, acreditamos que tomamos fundamentos suficientes para sugerir a concreta existência desses acima desenvolvidos elementos constituintes de uma práxis libertadora na atuação desses dois professores entrevistados. Para nós, não se trataria, de saber, por meio desta investigação, se a suposta prática libertadora é ou não oficial, é ou não institucional, é ou não hegemônica... Mas se trata, antes e fundamentalmente, de perceber se ocorre ou se pode ocorrer, se é *possível* se dar. Em sendo positiva a sinalização, à guisa de resposta, tratar-se-ia de criar elementos simbólico-representacionais (códigos linguístico-científico-acadêmicos) para compreender de que forma tal agir se gerou e se desenvolveu, apontar esboços de seus elementos constituintes, suas condições de construção e desenvolvimento, bem como suas possibilidades de desdobramento.

Esta pesquisa constitui-se também como uma investigação inspirada, que parte de um intenso *pathos*, nem sempre linearmente apreendido por um *logos*. Um que o representa bem, e que nos brota agora, é a imagem de um jardineiro praiano que busca, na imensidão árida e de colorido humilde que marca nosso sertão, um coqueiro e as florzinhas delicadas e multicores que crescem a sua serena sombra, à beira-mar, interessado que está em ver (esperançoso que deve ser, buscando ser) como a sensibilidade da Vida acontecia naquele ambiente, naquele cenário, naqueles e entre aqueles seres.

De alguma forma, essa busca investigativa nos remete também a outra imagem, não tão amena como a anterior. Trata do gesto de buscar o sentido de viver nas existências, e fortalecer o *sentido das Vidas* de seres humanos – ainda que feitos

prisioneiros de um campo de concentração, inspirados que estamos agora por Viktor Emil Frankl (1987).¹⁰

Desse modo, compreendemos que alcançamos a finalidade básica a que se pretendeu objetivamente este trabalho: buscar esperançosa e criticamente indícios e notícias acerca do possível florescimento da práxis libertadora pelos *campos* das comunidades de Fortaleza, hegemonicamente campos de futebol, campos que *concentram* pessoas em torno de uma prática lúdica, esportiva e competitiva, mas que se constitui, sobretudo, em uma vivência subjetivo-corporal, sócio-cultural, humana. Campos que concentram, também, indivíduos pela prática da adoração de ídolos, com os quais não se pode manter uma vinculação afetivo-social, mas se pode efusiva e compulsivamente consumi-los.

Concentram-se tão intensamente os indivíduos nos mesmos objetos idolatrados, e são tão concentrados os indivíduos entre si, pelas mesmas mãos que lhes trazem e lhes sustentam esses tais objetos, que se compactam em um só bolo (quase uma só e mesma bola...), em uma só massa, ideologicamente apelidada de “povo popular”. Assim, fez-se-nos mister vislumbrar possíveis vestígios de práxis libertadora por alguns campos, de variadas dimensões, como: a Política Pública de Esporte e Lazer de Fortaleza; a Secretaria de Esporte e Lazer; o programa “Esporte na Comunidade”; o trabalho de professores de Educação Física nos núcleos comunitários de esporte e lazer; a atuação de dois agentes externos junto a duas comunidades; as expressões sócio-psicológicas de Allan e Carlos diante de suas experiências vividas com a Comunidade da Santa Fé e a Comunidade do Sol.

Tal busca trouxemos sistematizada nos nossos objetivos, que giraram em torno da verificação crítica da ocorrência de elementos que apontassem para uma práxis

¹⁰ A inspiração que agora nos toma nos faz evocar (e não apenas citar) a práxis libertadora de elevada excelência vivida por Viktor Emil Frankl, registrada em seu livro “Em busca de sentido” (1987). Nessa sua obra-prima, o ícone da Terceira Escola Vienense relata vividamente o desenvolvimento dos fundamentos de todo um coerente e consistente corpo ético-teórico-metodológico de intervenção psicológica, constituindo uma mundialmente reconhecida abordagem da área da Psicologia, especificamente podendo ser vinculado ao campo da psicoterapia humanista-existencial, uma perspectiva da Análise Existencial. O diferencial, todavia, de sua obra está no fato de que seus pressupostos mais basilares também foram forjados por um prisioneiro

libertadora na atuação desses professores; como também da análise sobre a compreensão dos professores sobre sua atuação nos núcleos de esporte e lazer; além da identificação de possíveis repercussões na vida cotidiana de moradores envolvidos por essa atuação.

Acreditamos que acima vínhamos traçando apontamentos relativos ao desenvolvimento dos dois primeiros de nossos três objetivos específicos. Doravante, nos dedicaremos a considerar o desenvolvimento de nosso terceiro objetivo, acerca de possíveis repercussões sobre as vidas dos moradores participantes, que reunimos em torno de transformações atitudinais expressas e, ou, percebidas pelos professores junto a seus alunos.

Esse objetivo foi especialmente atravessado pela análise da categoria “integração reflexão-ação”, realizada no capítulo quatro deste trabalho. Nessa leitura conceitual, pudemos verificar a inter-relação, a interação e a integração dos quatro elementos constituintes entre eles mesmos, apontando para como a práxis libertadora pode contribuir sócio-psicologicamente ao desenvolvimento humano, que Paulo Freire tão bem retrata com as noções de “desenvolvimento libertador” e de “humanização”, no (decisivo) clássico “Pedagogia do Oprimido”, de 1970.

As repercussões da vivência de princípios constituintes da práxis libertadora pudemos depreender dos sentidos e significados articulados em harmonia com os discursos e falas dos participantes (registrados reflexiva, sistemática e intuitivamente), que refletiriam a nós nuances de seus processos sócio-psicológicos, relativos à constituição de si mesmo como sujeitos de uma práxis, indivíduos que ocupam, desempenham e vivenciam a experiência demasiado singular de protagonizar (inclusive) pré-reflexivamente o desenrolar de suas vidas pelo mundo e pela história humana. No nosso cenário, como indivíduos formados em Educação Física, que estão trabalhadores da Política Pública Municipal de Esporte e Lazer, desempenhando a função de professores de Educação Física, em um serviço público que oferece a prática de vivências do Esporte e do Lazer para comunidades pobres.

Assim, percebemos junto a esses professores que sua vivência (em seus serviços públicos às comunidades) do diálogo, da criticidade, da inserção comunitária e da integração entre reflexão e ação, na qualidade de elementos constituintes de uma práxis libertadora, tiveram significativas repercussões em suas vidas cotidianas, em sua identidade pessoal. O nível de afetação que os professores demonstram frente às comunidades junto às quais trabalham se mostra expressivamente pela ousadia que apresentaram ao se lançarem efetivamente no trabalho comunitário. Isso não quer dizer que esses professores “vivam” unicamente desses trabalhos comunitários; mas quer dizer que parecem considerar como “salário”, além de *status* e de dinheiro, a possibilidade de permitir que outros indivíduos também (sobre)vivam e se realizem como pessoas.

A vinculação afetivo-social, decisiva em um processo de inserção comunitária, nesse momento se integra ao compromisso ético-social e político-ideológico. É um instante totalizante de vivência, posto que se trata da concretização do abstrato, da objetivação do subjetivo, da realização do idealizado. Momentos e etapas distintos se tornam um só processo, possuindo características e traços próprios, desenhando um outro perfil original, bordando uma identidade. Princípios, valores, sonhos, ideais, caminhos, atitudes, companhias, grupos, lugares, organizações, trabalhos, atividades, transformação, realização: passos que percebemos acontecer na atuação dos professores entrevistados, pelo contato que tivemos, inclusive por ensejo desta pesquisa.

Assim, características eminentemente pessoais e particulares, como a orientação religiosa e política, apresentaram-se como definitivas à construção de processos eminentemente sociais e coletivos, como o desenvolvimento da consciência social e da subjetividade comunitária¹¹. Não fosse pela capacidade de diálogo, bem como pela opção ideológica pela prática do diálogo no trabalho comunitário, ajuntada à aplicação do diálogo como ferramenta de trabalho e como recurso político-pedagógico de formação do espírito humano, não seria possível a efetivação exitosa do processo de inserção comunitária. Sem o que tenderia ao fracasso a implementação e sustentação do núcleo

autor, então já Dr. Frankl.

¹¹ Por subjetividade comunitária compreendemos – com base na perspectiva de análise da Psicologia Comunitária do Ceará (GÓIS, 1994, 2003, 2005, 2008) –, a dimensão humana que se encarna na interseção dinâmica entre processos bio-físicos, sócio-psicológicos, histórico-culturais e espirituais, vivenciados tanto na corporeidade como na cotidianidade vivida por indivíduos moradores de uma mesma comunidade.

dentro da comunidade, que não “abraçaria” de fato sua proposta e atividades. Sem as atividades, o professor certamente não interagiria mais sistematicamente com aquela comunidade – para o que seria inclusive incentivado financeiramente.

Por outro lado, sem uma postura crítica, o processo de inserção comunitária também não se teria dado a contento, e passaria apenas a ser um processo de vinculação afetiva e ajustamento do professor à dinâmica da comunidade, mediante o que tenderia a se configurar como uma mera relação de prestação de serviços públicos aos moradores da comunidade, antagônica à promoção práxis libertadora, ou ainda como uma atuação significativamente atravessada pelo viés caritativo-assistencial. A reflexão crítica e a prática contínua da problematização (estruturada ou não) permitiram aos professores qualificar e aprofundar sua compreensão sobre a realidade comunitária e sua dinâmica, construindo um conhecimento crítico sobre essa mesma realidade, que embasaria suas atuações.

Com isso, queremos apontar também para a integração entre os quatro elementos constituintes da práxis libertadora aqui identificados, integração essa que toma corpo no momento da atuação dos professores junto às comunidades. Ao que parece, tais elementos se encontram não apenas relacionados, mas sobretudo correlacionados, uma vez que a ocorrência de um, a um só tempo, é condição e também desdobramento da ocorrência de outro, como pudemos perceber na correlação entre postura dialógica, inserção comunitária e criticidade, ou mesmo entre integração reflexão-ação, criticidade e dialogicidade, ou ainda entre inserção comunitária e integração reflexão-ação.

Essa integração nos revela a grande complexidade que perpassa a atuação comunitária voltada para a promoção de práxis libertadoras, diante do que destacamos o papel de processos ampliados de formação permanente dos agentes que voltem seus trabalhos para tal. A formação permanente, se desenvolvida em estruturas de participação crítica e ativa, e fundamentada na dialogicidade, pode propiciar o aprimoramento de habilidades e conhecimentos mais úteis e pertinentes à promoção da práxis libertadora, o que dificilmente pode ser logrado em um processo tradicional e burocrático de capacitação continuada.

Com relação à promoção de transformações atitudinais junto aos moradores participantes do núcleo de esporte e lazer, constatamos uma significativa expressão de novas condutas e momentos de criação de novas formas de interação e convivência grupal-comunitária. Relatos trazidos pelos professores, bem como algumas falas de crianças alunas de um dos professores, sinalizam para efeitos específicos sobre a conduta dos participantes diretamente associados à promoção de elementos constituintes de uma práxis libertadora, ensejada pela atuação dos professores.

Para tanto, pudemos perceber que a prática do diálogo, a postura crítica, o movimento de inserção comunitária e a integração entre reflexão e ação, vividos pelos professores, foram fundamentais a suas intervenções político-pedagógicas junto aos participantes. A vivência desses aspectos da práxis libertadora pelos professores conferiu-lhes propriedade para promovê-las pedagogicamente junto aos participantes, permitindo que lhes aparecessem de modo mais congruente como autênticos educadores-educandos. Tais aspectos vivenciados, e promovidos pelos professores, nos figuram como decisivos na facilitação da constituição de novas atitudes verificadas em moradores participantes, atitudes atravessadas pelo respeito e tolerância às diferenças; reflexão crítica; participação ativa e cooperativa, agrupados em torno de um senso ético-afetivo-social comunitário.

Assim, compreendemos que os elementos que destacamos como básicos e constituintes de uma práxis libertadora podem apontar para a microgênese sócio-psicológica de processos de emancipação humana, que nos remete, em outro plano de desenvolvimento e construção do humano, à autonomização, ao ser sujeito, vocação ontológica dos indivíduos da espécie humana, em sua caminhada espiritual-existencial, afetiva e política de humanização.

Estado, políticas públicas e práxis libertadora

Gostaríamos agora de realizar uma breve digressão sobre o papel do Estado-governo na criação deste modesto espaço de contradição, qual seja, o que compreende focos de fomento a práticas emancipatórias junto às comunidades pobres e oprimidas. No gesto de investir nesse tipo de trabalho, o Estado retiraria algumas horas de mão-de-obra

qualificada e precarizada (trabalho do professor de Educação Física) do empresariado, para colocá-las, de algum modo, a serviço de uma de suas populações que deveria atender e, também de algum modo, prover.

Esses trabalhadores, em suas atuações nas comunidades, seriam contratados pelo próprio Estado, inclusive, para denunciar práticas e posturas de exploração capitalista empresarial, alienação e opressão, estimulando os indivíduos a se tornarem cada vez mais sujeitos críticos e ativos, cidadãos mais efetivos. Ou seja, seriam remunerados para denunciar a própria classe dominante (grupos e elites político-econômicas), cuja hegemonia ostenta diuturnamente nos seus diversos aparatos jurídico-administrativo-comerciais estatais, e que é a principal beneficiária da existência e da ação do Estado, que por sua vez, provê a remuneração daqueles mesmos agentes problematizadores.

Tal contradição gera, ainda que de forma microscópica, uma brecha histórica, que enseja momentos de “inéditos viáveis”, ao modo dos tão intensamente vividos e testemunhados por Paulo Freire. Todavia, também são microscópicas as diversas outras formas de vida que tantas vezes marcaram e ainda por muitos longos períodos narrarão a história da humanidade, como o são os vírus e bactérias.

Dessa forma, se nos ratificam ainda mais expressivamente as graves contradições que constituem, edificam e mantêm a estrutura e o papel do Estado, bem como a relevância da nossa conscientização, como sujeitos e povo, frente a esse espaço institucional em disputa (em nenhum aspecto franca), na qual deveríamos urgentemente tomar claras posições que favorecessem a justiça, o respeito ao ser humano e a proteção da Vida no Planeta Terra. Apesar de não ser a tendência central hegemônica e marcadamente constituinte do Estado, constatamos que *pode ocorrer* práxis libertadora, mediante a ação estatal-governamental comunitária, posto que identificamos expressivamente alguns de seus elementos constituintes que julgamos básicos.

Por outro lado, evidenciam-se grandes entraves e desafios postos pela realidade institucional do Estado-governo à práxis libertadora, o que se pode estender, grosso modo, aos diversos campos do que-fazer científico-profissional libertador, rol no

qual se encontra a Psicologia Comunitária do Ceará. Desafios que se desenham mais claramente quando se retoma e se radicaliza nessa disciplina da Psicologia o *viés libertador*, com base no fomento à conscientização; à participação político-popular criticamente qualificada; à organização comunitária ético-solidária e auto-gestionária; ao fortalecimento identidades amorosas e de sujeitos comunitários; ao desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento social ecológica e socialmente sustentável. Como Psicologia, contribuiria para a compreensão e facilitação da expressão plena e saudável da integralidade orgânica do sujeito comunitário, em interação mutuamente constitutiva com seus contextos de vida, especialmente os de natureza comunitária. E, nesse mister, tal que-fazer em Psicologia vai intensamente de encontro a um conjunto de interesses mais ou menos evidentes, posto que ideologicamente constituídos e disseminados, que são sistematicamente pautados e, na grande maioria das vezes, contemplados e efetivados pela ação pública do Estado.

Sobre possibilidades de contribuição

Acreditamos, devido justamente a essas considerações, ter tido relevância explorar nesta investigação o desenvolvimento da práxis libertadora em situações e cenários desenhados, produzidos e promovidos pelo poder público estatal-governamental. Isto porque se nos evidenciou o caráter estratégico, cada vez mais marcantes, das iniciativas político-pedagógicas pautadas na participação (cri)ativa e no diálogo, seja atravessando ferramentas de gestão, seja embasando as atividades de execução dos serviços. Aqui, evocamos particularmente a experiência que tivemos na gestão da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza, à frente da Coordenação Pedagógica e de Planejamento (COOPEP), entre julho de 2007 e meados de maio de 2009, na qual estimulávamos basicamente o desenvolvimento organizacional da Secretaria, com foco na Formação Permanente, no Planejamento Estratégico Participativo e na Integração Intersetorial.

Com esta pesquisa, sinalizamos que os processos relativos ao desenvolvimento organizacional na gestão do serviço público podem se configurar como importantes espaços de tensionamento e disputa, bem como de produção de interferências e de resistências à concretização dos projetos da classe dominante, decorrente dos processos de

luta pela libertação dos contextos e populações negadas e marginalizadas. O aprofundamento da pesquisa sobre tal temática pode lançar luz para grupos-gestores públicos interessados em desafiar estrutural e essencialmente a finalidade do próprio Estado (minando suas próprias bases históricas de sustentação e funcionamento), buscando promover práxis libertadoras, ou políticas públicas de fato emancipatórias (inclusive relativamente a si mesmas), mediante suas ações – comprometidas, estatais que são, com a manutenção das mesmas misérias humanas das quais visariam a libertar seus cidadãos.

Por outro lado, os frutos deste estudo podem encontrar ressonância junto a trabalhadores que operam e executam as políticas públicas, com relação a aspectos metodológico-conceituais, destinados a atuação ou intervenção comunitárias propriamente ditas, bem como diante de aspectos ideológicos, políticos e existenciais, uma vez que socializa, sistematiza, teoriza e problematiza o desenvolvimento de suas atuações junto a comunidades pobres e marginalizadas. As reflexões que construímos por meio das análises, especialmente no capítulo quatro, podem fomentar aprofundamentos acadêmico-conceituais, bem como práticas de pesquisa-ação e investigação-ação-participante, que busquem compreender e atuar melhor no intertúscio gerado pela interação entre a ação do Estado e a ação da sociedade civil, na direção de um horizonte de práxis libertadora. Tal nos parece ser o caso, por exemplo, do conjunto de trabalhadores que compõem o programa “Esporte na Comunidade”, seja sua equipe de supervisão geral e específica, sejam seus professores nos núcleos comunitários de esporte e lazer.

Sugerimos como alguns possíveis temas geradores de investigações atuantes e de atuações investigativas:

- a) estratégias de atuação comunitária libertadora no âmbito das políticas públicas sociais;
- b) formação de agente facilitadores de práxis comunitárias libertadoras;
- c) a práxis libertadora como fenômeno sócio-psicológico – gêneses, dinâmica de desenvolvimento e facilitação técnico-social;
- d) estratégias tecno-políticas de resistência libertadora frente às diretrizes e projetos da classe hegemônica dentro da ação do Estado;

- e) sistematização crítica de experiências de atuação e desenvolvimento integrado de corpos teórico-metodológicos, identificando e aprofundando interfaces entre teorias, abordagens e sistemas atravessados pelo Paradigma da Libertação na América Latina.

Para a Psicologia Comunitária, acreditamos que este trabalho pode oferecer mais alguns elementos sobre o papel da Psicologia frente às políticas públicas, muito mais do que dentro dessa forma de ação estatal-governamental. A Psicologia Comunitária se nos mostrou como um corpo conceitual efetivamente capaz de embasar a análise, a significação e a problematização dos fenômenos circunscritos pelo objeto dessa pesquisa. Permitiu-nos aprofundar e ampliar a compreensão sobre a atuação comunitária desenvolvida por agentes profissionais que não são da área da Psicologia, e que desempenharam de modo bastante significativo, segundo constatamos em inúmeras situações nas análises, diversas intervenções político-pedagógicas e sócio-psicológicas, de nível individual e comunitário.

Além disso, tomar a Psicologia Comunitária como marco teórico nos propiciou sistematizar, criativa e criticamente, alguns esboços de inovações conceituais em torno dos fenômenos abordados, oriundos das vivências, interações e intervenções ocorridas entre os professores e as comunidades aqui tratadas. Dentre tais sistematizações, citamos a organização conceitual que fizemos em torno do processo de inserção comunitária, texto cujos excertos já foram inclusive utilizados em espaços de formação profissional (aulas e capacitações). De onde apontamos a necessidade de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos sobre a inserção comunitária, haja vista seu caráter fundamental aos trabalhos sociais junto a contextos comunitários. Tal necessidade estendemos também à noção de atuação comunitária, e sua relação com a noção de intervenção comunitária, haja vista a maior proximidade que a expressão e a prática da atuação comunitária tem com a promoção da práxis libertadora.

Nessa direção, ressaltamos também o próprio esforço empreendido para elaboração de um arranjo conceitual-metodológico em torno da noção de práxis libertadora, a partir de uma perspectiva sócio-psicológica, tomando como horizonte ético-

social e como solo epistemológico o Paradigma da Libertação na América Latina, no qual se referenciam a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora, as teorias de base de nossa investigação.

Essa destacada eficácia teórico-metodológica confirma a consistência conceitual interna da Psicologia Comunitária desenvolvida no Ceará, assim como sua diferenciada capacidade de abordagem crítico-propositiva e dialógico-superadora de realidades e contextos sócio-culturais diversos, como o lócus constituído pela interseção entre o espaço da realidade comunitária e o espaço da ação governamental, sobre o qual se voltou nossa investigação. O que se soma a sua já bastante reconhecida potencialidade de transformação pessoal e social, quando de suas singulares perspectivas de atuação e intervenção comunitária.

Por fim, lançamos a reflexão sobre o potencial de atuação de teorias e abordagens assumidamente libertadoras como a Psicologia Comunitária e a Educação Libertadora no âmbito do aparato estatal, mediante as ações governamentais, como as políticas públicas sociais. Haja vista que concebemos o Estado como uma sociedade política institucionalizada em disputa (nada franca, reafirmamos), e não sendo um corpo institucional hegemonicamente libertador, a atuação da Psicologia Comunitária junto a si só poderia ser uma: *favorecer os focos de resistência e de promoção de práxis comunitário-libertadoras, almejando o desenvolvimento humano e a construção de sociabilidades mais éticas, justas, participativas e ecologicamente viáveis* – caso efetivamente se oriente por um horizonte ético-social de libertação e emancipação humana. Vemos aqui uma tensão entre projetos de sociedade e de ordenamento político-cultural, que se polariza basicamente entre um horizonte eminentemente libertador e emancipatório, de um lado, e um conjunto de propósitos que apontam para marginalização das grandes maiorias populacionais, opressão e negação de seu direito à Vida digna e participação no usufruto das riquezas e recursos sociais, de outro.

Para evidenciar tal contradição de projetos, colocamos as seguintes questões, cuja reflexão poderá favorecer a compreensão de nosso ponto de vista: como seriam as comunidades, as pessoas e os eleitores delas oriundos se se desenvolvessem sistemática e

permanentemente tais movimentações libertadoras? Que tipo de posturas participativas assumiriam perante as políticas públicas (seus corpos técnico-interventivos e gerenciais) e ao Estado, juntamente com diversos aparelhos institucionais? Será que o conjunto de grupos que exercem a hegemonia de classe sobre o funcionamento do Estado, e do corpo da sociedade civil de uma forma geral, teriam a mesma facilidade em manter essa mesma hegemonia, perpetuando-se estruturalmente no poder?

Ao ensaiar refletir sobre essas perturbadoras questões, ponderamos que a práxis libertadora, difundida e desenvolvida em vários planos pela Psicologia Comunitária e pela Educação Libertadora, não atenderia aos autênticos, profundos e fundantes interesses do Estado contemporâneo, especialmente em sua esfera governamental, posto que golpearia os interesses e as contínuas estratégias de consolidação da dominação dos grupos hegemônicos sobre o conjunto de nossa sociedade.

Ainda assim, seguimos caminhando e buscando caminhos, encontrando novos campos, para ajudar a outros caminhantes e buscadores na sementeira e no cultivo das possibilidades de criação e expressão de Vida, de luta e de resistência a toda e qualquer forma de opressão e destruição da Vida. Seguimos, doravante, com nosso compromisso ético-social fortalecido pelo inspirador mergulho no que-fazer transformador de Allan e Carlos, com mais firmeza e esperança no potencial e no papel que pode cumprir a Psicologia Comunitária da Libertação, se realmente for ao encontro das pessoas e das comunidades que buscam, necessitam e se lançam por caminhos de Vida libertadora, para tocar seu viver. E que, assim, fazem de sua Vida uma genuína luta pela libertação, libertos que já estão por conseguirem resistir à morte em Vida. Por sonharem, por esperançarem, por dançarem, e, com sua dança diária, ao sabor dos múltiplos ritmos, harmonias e melodias cotidianos, criarem formas e formas e formas de anúncio de novos amanhãs, de outros mundos mais possíveis de se viver.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Políticas públicas e juventude. FREITAS, V. de F.; PAPA, F. de C. (Org.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORDA, O. F. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In: **La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos**. Madrid: Editorial Popular, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 09 jun. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Orientações para o acompanhamento das famílias beneficiárias do programa Bolsa Família no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Proteção básica do Sistema Único de Assistência Social: orientações técnicas para o Centro de Referência de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006b.

BUBER, M. **Eu e tu**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1977.

CARNOY, M. Estado e teoria política. Campinas: Papirus, 1994.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 9 ed. Campinas: Papirus, 1994.

- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Porto Alegre: Sulina; São Leopoldo: Sinodal, 1987.
- FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução a Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 12 ed. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. R. N.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Noções básicas de psicologia comunitária**. 2 ed. Fortaleza: Viver, 1994.
- GÓIS, Cezar Wagner de L. **Biodança: identidade e vivência**. 2 ed. Fortaleza, 2002.
- _____. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **Psicologia comunitária – atividade e consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.
- _____. **Saúde comunitária: pensar e fazer**. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- LAURELL, A. C. et al. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTIN-BARÓ, I. **Psicologia de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1988.

MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria.** Buenos Aires: Paidós, 2007a.

_____. **Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos.** Buenos Aires: Paidós, 2007b.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 6 ed. Lisboa: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** 2 ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza.** São Paulo: Cortez Editora e Brasília, UNESCO, 2003.

NEPOMUCENO, L. B. et al. Por uma psicologia comunitária como práxis de libertação. In: **Revista Psico**, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 4, p.456-464, 24 abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/issue/current>>. Acesso em: 8 jun. 2009.

NEPOMUCENO, L. B. **Nordestinos e nordestinados: elementos para uma reflexão psicossocial sobre subdesenvolvimento no Brasil.** 2003. 49f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

COLIGAÇÃO FORTALEZA CADA VEZ MELHOR. Setorial de Esporte e Lazer. **Proposta de programa de governo da prefeita Luizianne Lins – mandato 2009-2012:** Tema – Esporte e Lazer, Fortaleza: 2008. 6p.

PLATÃO. O mito da caverna. São Paulo: Abril, 1979. (Coleção Os pensadores)

PORTO DE OLIVEIRA, F. **A permeabilidade entre a práxis de Paulo Freire e de Vigotski: círculo de cultura, zona de desenvolvimento proximal e conscientização.** 2003. 68 f.. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

PORTO DE OLIVEIRA, F. et al. Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, n. 10, p.147-161, 04 mar. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1516-3687/ing_pt/nrm_iso>. Acesso em: 8 jun. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Célula de Esporte e Lazer. **Agenda de trabalho e compromisso**. Fortaleza, 2007b. 15p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Célula de Esporte e Lazer. **Capacitação Participativa Unificada**. Fortaleza: 2007c. 02p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza. **Relatório de Gestão 2005-2008**. Fortaleza: 2009. 46.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza. **Agenda de Trabalho e Compromisso**. Fortaleza: 2008. 46.

RICHARDSON, R.J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas – vol. II**. Madrid, Espanha, Visor: 1982a.

_____. **Obras escogidas – vol. III**. Madrid, Espanha, Visor: 1982b.

_____. **El desarrollo de los procesos psicologicos superiores**. Barcelona, Espanha, Critica: 1996.

WERTSCH, James V. **Vygotski y la formación social de la mente**. Barcelona, Espanha, Paidós: 1988.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, SP, Loyola: 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

REGISTRO DE CAMPO – ENTREVISTA COLETIVA

Grupo Focal com crianças do programa “Esporte na Comunidade”

Data: 08-12-2008

Local: Associação de Moradores do Bairro – Fortaleza / Ceará

Duração: 68min

Descrição:

Conforme o combinado, o professor Carlos (entrevistado dia 20-11-2008) mobilizou os alunos para a participação na pesquisa, identificando os participantes do núcleo segundo os critérios que eu havia adotado (estar aproximadamente na faixa dos 12 aos 18 anos, estar há mais de 1 ano no núcleo, morar na comunidade onde funciona o núcleo, freqüentar regularmente as atividades do programa). Após aguardar (e observar assistematicamente) cerca de 40 minutos o final da atividade em que os participantes estavam envolvidos, no núcleo, fomos conduzidos à Associação de Moradores do bairro, local onde se realizaria a entrevista com o grupo de crianças.

Iniciamos o grupo focal com 8 crianças, por volta das 18:00h, chegando mais um participante na segunda metade da entrevista. O local era tranquilo, livre de dispersões, uma vez que a Associação estava fechada, tendo seu espaço cedido a pedido do professor Carlos, que também realizava atividades no local pelo mesmo programa, com capoeira. As crianças estavam bem disponíveis e mobilizadas para a entrevista. Minha interação com elas começou quando estava na quadra da praça, esperando acabarem suas atividades para começar a entrevista. Já estavam a minha espera. Alguns perguntaram sobre minha profissão, sobre como seria a entrevista, e demais curiosidades sobre meu jeito de ser e minha aparência, sinalizando abertura para uma relação amena, levemente informal e respeitosa. O professor me apresentou brevemente, nos conduziu ao local e nos deixou a sós, voltando para a praça para continuar suas atividades, e em seguida para outra dependência da Associação, à parte, onde conduzia a atividade de capoeira, de modo que não participou em nenhum momento do grupo focal, tampouco pudera escutar seu desenvolvimento.

A postura das crianças, mesmo na sua ausência, foi de inteira colaboração, respeito, entusiasmo em participar da entrevista e organização, atendendo prontamente às minhas sugestões de condução do processo. Mantiveram, de uma forma geral, concentração em torno dos temas e perguntas colocadas por mim, demonstrando uma significativa compreensão em torno dos temas trazidos. Houve momentos, contudo, de dispersão relativa aos temas, retomando temas latentes e aparentemente significativos para o grupo, mas que, por vezes, não podiam ser considerados “respostas” diretamente relativas às questões lançadas. São exemplos do temas latentes ao grupo: a violência (em suas várias manifestações), o comércio ilegal e o uso abusivo de substâncias entorpecentes. Contudo, tais temas traziam, via de regra, vínculos de sentido com os temas geradores das questões.

Praticamente todas as crianças se colocaram em grande parte das perguntas, ficando apenas uma ou duas crianças mais caladas ao longo da entrevista, embora se mantivessem claramente atentas às interações. Praticamente, não se fez necessário estimular a participação pela fala das crianças; pelo contrário, em cerca de dois momentos pedi para que falassem uma de cada vez, levantando o dedo para sinalizar a vontade de falar, o que era prontamente atendido. Chamavam a atenção a vivacidade, a espontaneidade, o respeito e o entusiasmo com que se dedicavam a responder às perguntas, bem como a facilidade com que falavam dos problemas e insatisfações que os afligiam, de forma consensual.

O clima do grupo focal manteve-se levemente irreverente, estabelecendo-se uma boa *rapport* com os entrevistados, que pareciam estar bem à vontade, haja vista a facilidade com que expunham questões de seu cotidiano, muitas das vezes chocantes, como no caso do tráfico de drogas, troca de tiros, roubos, agressões físicas, ameaças de morte, conflitos intergeracionais pela ocupação da praça, bem como sentimentos de indignação e de alegria, entusiasmo e gratidão. Investi consideravelmente para o estabelecimento da *rapport* com as crianças, buscando intensificar a expressão de informações sobre a entrevista, sobre a pesquisa, sobre o trabalho de psicólogo comunitário, e sobre outros constituintes identitários meus pertinentes para esse momento de vinculação afetivo-social.

A entrevista com o grupo foi marcada por um incidente que se faz digno de nota: um adolescente de 13 anos surge repentinamente no local da entrevista para participar, sem ter sido convidado pelo professor, e sem ter também permissão para entrar na Associação, posto que roubara um item de lá há algum tempo. A criança chega no local, senta-se à mesa, tomando parte no grupo, e se posta como participante, aparentando interesse em participar. Diante do que o professor surge e pede para que deixe o local, lembrando que ele não poderia estar lá (sem mencionar o furto, mas lembrando da proibição, acertada previamente com a criança).

O adolescente resiste como pode, brincando, não dando atenção, mudando de foco, sorrindo, provocando os demais. Até que finalmente atende o professor. Expliquei para ele que havia critérios para participar, e que por ele não estar participando com regularidade das atividades do núcleo, como o professor lembrou, não poderia ficar. Ressaltei que esse era o único motivo pelo qual ele não participaria, e falei ainda que teria interesse em ouvi-lo em outra ocasião, caso houvesse e se ele desejasse. Então, o adolescente deixa o local, a entrevista transcorre, e ele reaparece no final, tendo entrado pelos fundos da Associação, chamado por outra criança que participava da entrevista, dizendo que estávamos falando dele.

Os meninos falaram muito dele ao longo da entrevista, sendo retratado como uma criança com “má conduta”, comportamento violento e anti-social, envolvido com criminosos, roubos, tráfico de drogas, mas que também participava da hora do futebol de salão, quando sofria todo um rechaço do restante dos participantes, segundo mostram inúmeras falas durante a entrevista. Tivemos que dedicar alguns significativos minutos da entrevista para lidar com essa criança, que chamamos aqui de Jó. Chama a atenção também a postura do professor diante do imprevisto, atuando com assertividade e tranqüilidade, lembrando os motivos pelos quais ele não deveria estar ali, sem utilizar argumentos de autoridade, mas travando um diálogo que apontava para a assunção de responsabilidade do adolescente frente aos atos que cometeu.

Malgrado este incidente, a condução do grupo focal aconteceu de forma tranqüila, com bom nível de clareza e objetividade, ainda que tenha adotado uma postura mais aberta,

flexível, informal e lúdica com as crianças, opção feita pra melhor poder estabelecer a *rapport* e, conseqüentemente, acompanhar o processo de interação do grupo tanto entre si como com as questões colocadas, o que permitiu, por exemplo, mais flexibilidade diante de dispersões frente a algumas questões postas. O fato de já ter sido feita previamente a entrevista com o professor deste mesmo núcleo favoreceu significativamente a exploração dos temas, a vinculação com os participantes e a condução da entrevista de uma forma geral.

APÊNDICE B

REGISTRO DE CAMPO – ENTREVISTA INDIVIDUAL 01

Entrevista com professor do programa “Esporte na Comunidade” / “Comunidade do Sol”

Data: 20-11-2008

Local: Ginásio Paulo Sarasate – Fortaleza / CE

Duração: 78min

Descrição:

A entrevista com o professor, que doravante chamado Carlos (singela homenagem a Karl Marx e a Carl Rogers) aconteceu após algumas tentativas malogradas de agendamento com o professor, de forma imprevista, na ocasião em que o professor fora resolver assuntos administrativos na sede da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza (SECEL), que se situa no Ginásio Paulo Sarasate. Ao encontrar o professor em uma das salas da SECEL, averigüei se tinha tempo e disponibilidade para realizar a entrevista naquele momento. O professor aceitou prontamente, e cerca de 15 minutos depois iniciamos a entrevista, ao final de uma manhã, na arquibancada da quadra principal do referido ginásio, em um local reservado, livre de interrupções e distante dos demais setores e áreas de passagem de pessoas.

Após explanar novamente a finalidade da entrevista, contextualizando-a no processo de pesquisa de campo relativa ao Mestrado em Psicologia, retomando informações que já teriam sido enviadas previamente ao professor por e-mail, ressalttei a questão do sigilo e da importância de uma participação autêntica, bem como a duração aproximada e o porquê de estar sendo usado o gravador. O professor concordou com as condições, demonstrando-se bastante solícito.

A entrevista foi marcada inicialmente por um tom mais formal, especialmente por parte do professor entrevistado, que foi ficando progressivamente mais à vontade, mais relaxado, na medida em que a entrevista transcorria, mantendo, todavia, o tom de seriedade. O entrevistado estava bem concentrado na resposta e desenvolvimento dos temas que lhe

eram colocados por mim, não apresentando nenhuma dispersão significativa. Atinha-se, portanto, aos temas com objetividade e clareza.

A condução da entrevista foi feita com tranquilidade, apesar de alguma ansiedade de minha parte, pois foi o primeiro momento de campo, em que o roteiro de entrevista ganhava vida, e o diálogo com a realidade a ser pesquisada se iniciava. Vez por outra, pode ter influído no nível de clareza na compreensão de algum tema, sendo necessário repetir. Ao final da entrevista, após desligar o gravador, convidei o professor entrevistado a tecer mais algum comentário, de qualquer ordem sobre a entrevista ou seus temas, livremente. Ao que comentou sobre a admiração que tinha sobre meu trabalho na SECEL, à frente da Coordenação Pedagógica e de Planejamento, especialmente nos encontros ampliados de formação permanente com o conjunto de professores, e que tinha sido um prazer contribuir com a pesquisa, estando à disposição.

Agradei o reconhecimento do trabalho, e solicitei o seu apoio para a mobilização dos participantes de seu núcleo para a etapa seguinte, em que faríamos o grupo focal com seus alunos. Repassei então os critérios básicos para os alunos participarem do grupo focal: estar no núcleo há mais de um ano; ter a partir de 12 anos, preferencialmente; ter regularidade na participação das atividades; morar na comunidade onde funciona o núcleo. Ficamos de manter o contato e nos despedimos amistosamente.

APÊNDICE C**REGISTRO DE CAMPO – ENTREVISTA INDIVIDUAL 02**

Entrevista com professor do programa “Esporte na Comunidade” / “Comunidade Santa Fé”

Data: 20-11-2008

Local: Residência do entrevistado – Fortaleza / CE

Duração: 93min

Descrição:

Por uma feliz “coincidência”, a segunda entrevista, com o professor do núcleo da Comunidade da Santa Fé, que aqui o chamaremos de Allan (em homenagem a Allan Kardec, o codificador da Doutrina Espírita), aconteceu no mesmo dia da entrevista com o professor Carlos. Fora marcada para se realizar na própria residência de Allan, por motivos de comodidade e de exequibilidade. A entrevista se iniciou pontualmente, por volta das 16:00h, ao final da tarde da quinta-feira. Inicialmente, ficamos na sala da aconchegante casa, em que nos encontrávamos sós, mas tivemos de mudar de lugar por duas vezes, por interferências de ruídos externos (veículos e obras na casa do vizinho).

Após checar o aparelho de gravação, e nos acomodarmos adequadamente na sala da casa, retomei, em uma breve e informal explanação, as finalidades da pesquisa, sua vinculação com o Mestrado em Psicologia da UFC, a sistemática de escolha dos entrevistados e demais informações contidas na mensagem eletrônica que enviara aos professores, convidando-os a participar desta pesquisa. Em seguida, falei sobre a organização da entrevista individual, retratando, em linguagem não-técnica, seu caráter orientado e semi-estruturado. Além disso, destaquei as questões éticas implicadas (preservação da identidade pessoal contra exposição constrangedora), diante do que o professor se mostrou muito disponível, entusiasmado e cooperativo.

A entrevista foi marcada por um clima de proximidade e informalidade, sem prejuízo, contudo, para a objetividade na condução do processo, que se deu de forma flexível e bastante fluida, mas sem dispersão. A fluidez verbal, espontaneidade e o entusiasmo do

entrevistado nos rendeu uma entrevista de quase duas horas de duração, que gerou muito material para o *corpus* de nossa pesquisa. Os temas realmente figuraram como temas geradores, como questões de partida, a partir das quais o entrevistado associava e desenvolvia significativamente uma série de outros subtemas, geralmente pertinentes ao cerne das questões lançadas. Sua fala, bastante expressiva, autêntica, crítica, de forte teor afetivo, me ofereceu elementos atrevidos de rara vivacidade para a conformação de minha compreensão sobre a realidade da comunidade, a afetação gerada no professor por sua atuação e sua relação com seu trabalho. Contudo, tais elementos não comporão material integrante do *corpus* da pesquisa, dadas as limitações circunstanciais que encontro (e não por falta de pertinência, relevância e vontade).

Chamou a minha atenção, ao longo de toda a entrevista, o entusiasmo que o professor expressava, com contundência, autenticidade e seriedade, bem como a propriedade com que retratava a comunidade, sua vinculação com essa realidade e com seus moradores. Os relatos eram muito ricos em detalhes e informações, permitindo que visualizasse de forma significativa suas características e dinâmicas. O envolvimento e o engajamento existencial e social do professor, portanto, também nos tocaram particularmente.

Ao final da entrevista, falei a respeito da importância de realizarmos o grupo focal com os participantes do núcleo em que trabalha, tendo em vista os objetivos da pesquisa, momento em que teríamos acesso a outro nível e perspectiva de percepção, vivência e leitura da realidade de atuação no núcleo. O professor prontamente concordou, e sugeriu que o grupo focal fosse formado por participantes da ginástica, todas adultas, pois teriam uma compreensão diversa da apresentada pelas crianças, com o que concordei. Finalmente, marcamos a visita à comunidade para cerca de duas semanas depois, tempo em que mobilizaria as participantes para o grupo focal. Prestei meus sinceros e profundos agradecimentos pela cooperação com a investigação, e nos despedimos gentilmente.

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL ORIENTADA

- ✓ Você poderia retratar a **comunidade** e o **núcleo** onde trabalha?
- ✓ Fale um pouco sobre sua **interação com os alunos**.
- ✓ Como você percebe a **interação entre seus alunos**?
- ✓ Você poderia retratar como costumam ser suas **aulas do programa no núcleo**?
- ✓ Que tipo de **atividades** desenvolve com os alunos? Poderia descrevê-las?
- ✓ Você poderia falar sobre a **participação dos alunos** nessas atividades?
- ✓ De que outras **atividades na comunidade** seus alunos participam? Como você **percebe essa participação**?
- ✓ Como percebe a **repercussão das atividades** que desenvolve no núcleo no cotidiano dos alunos?
- ✓ Que elementos de sua **formação** contribuíram para que você desenvolva o seu trabalho hoje junto à comunidade?

APÊNDICE E

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Integração entre os participantes

- ✓ “Todos já se conhecem? Moram perto? O que mais costumam fazer juntos?”

Participação na comunidade

- ✓ “Além da aula do EnC, com o professor, o que mais vocês costumam fazer na comunidade onde moram? De que outras atividades vocês participam? Podem falar um pouco mais sobre elas?”

Participação no Programa “Esporte na Comunidade” (EnC)

- ✓ “Na opinião de vocês, qual o objetivo do EnC? O que ele busca alcançar com as atividades que faz com vocês?”
- ✓ “Como acontece a aula do professor? Podem descrever, do início ao fim? Que atividades vocês fazem?”
- ✓ “Vocês acham que aprenderam nessas aulas e atividades? O quê, por exemplo?”

Relação entre EnC e a vida na comunidade

- ✓ “Comparando com seu jeito quando começou no EnC, em que você acha que mudou? O que está diferente em você hoje em dia?”
- ✓ “Isso tem a ver com sua participação no EnC? Se sim, que mudanças dessas vocês acham que tem a ver com as atividades que o professor fazia com vocês?”
- ✓ “Vocês acham que as outras atividades que vocês fazem na comunidade têm algo a ver com vocês terem participado do EnC? Por quê? Podem dar exemplos?”

ANEXOS

ANEXO 1**Entrevista individual 01 – Dia 20 de novembro de 2008 – Duração: 78 minutos****LEGENDA**

- Trechos numerados – fala do entrevistado.
- Trechos entre parêntesis – fala e observações do entrevistador.
- Trechos em MAIÚSCULAS – fala do entrevistador.
- Reticências – pausas breves.
- Reticências entre parêntesis – falas inaudíveis e, ou, ininteligíveis.

PROFESSOR, A GENTE PODIA COMEÇAR, DO INÍCIO MESMO, NÉ. SE VOCÊ PUDESSE... RETRATAR PRA MIM AÍ, COMO É QUE VOCÊ VÊ A... A REALIDADE DA COMUNIDADE E DO NÚCLEO. RETRATAR PRA MIM A COMUNIDADE E O NÚCLEO.

01 - É... A comunidade é uma comunidade... Típica, não diferente das demais tem... É bem estruturada na questão de urbanização, né, tem... Tem favelas urbanizadas... Tem um canal, que ante... antes era uma açude, mas hoje é um canal e... De certa forma... Tá relacionada com... Com algumas coisas da comunidade a nível de lazer, a nível de sujeira, a nível de... Até mesmo de... De no caso, às vezes, o canal tá cheio de... De... De... Ver objetos ensangüentados... (HUM RUM...) Isso só com a violência, né... (HUM RUM...)

02 - Tem bons espaços de lazer na comunidade, tem uma quadra, tem um pólo de lazer da... Um pólo de lazer bem próximo, tem outras quadras também. E... Na questão do núcleo, né, na questão já do Programa... Esporte na Comunidade, ao chegar lá, né, já tinha turmas estruturadas, horários estruturados. Como a... O pessoal da capoeira e o pessoal do voleibol, né. Então, a minha inserção dentro da comunidade, a nível de estruturação foi na turma de futsal.

FUTSAL...

03 - Futsal foi a... Que eu tive que estruturar realmente, né, tive que ver com horário, ver com o pessoal do racha, ver a possibilidade, combinar horários, fazer trocas, né, de favores... Né... E isso realmente foi a que, que... De certa forma, foi a minha contribuição, né. (AN RAN...) O restante não, já tinha turma formada, eu fui só assumir mesmo os horários que já estavam lá.

AS OUTRAS MODALIDADES...

04 - Exatamente. Que era o vôlei...

VÔLEI...

05 - E a capoeira... (HUM RUM...) Eu assumi os horários. (AH TÁ...) E o futsal eu tive que realmente implantar, né, e... Implantar esse horário na comunidade.

E NO CASO JÁ TINHA... O PESSOAL JÁ PRATICAVA VÔLEI E JÁ PRATICAVA A CAPOEIRA, É ISSO?

06 - Isso. Com o professor da comunidade. (AH TÁ) Eu substitui os professores, né...

E ESSE PROFESSOR?

(Silêncio)

07 - É... quem são? Não...

NÃO... EU DIGO ASSIM, COMO É QUE ELE... FICOU A RELAÇÃO COM ELES?

08 - Minha ou da comunidade?

GERAL...

09 - Geral, né. Minha, a gente trabalha bem né, nós trabalhamos juntos, né. Continuam em outros núcleos... E na comunidade teve aquele... Aquele primeiro impacto de “ah, antes o

professor era melhor, o professor era assim”. E isso, logicamente, que a gente tá entrando tem esse... Essa... Esses questionamentos da comunidade, né. Aí passa a ter uma recon... Uma conquista, no meu caso, tive que conquistar os alunos que estavam lá e... E isso aí, de certa forma, fez com que muito alunos desistissem e outros entrassem, né, na atividade, né. (HUM RUM...) Mas até agora a gente conseguiu... Hoje a gente conseguiu o equilíbrio, né. Novos alunos com antigos alunos, né. Alunos que... e teve alunos também que deixaram atividade porque preferiam o professor anterior, né. Isso é real, né. (AN RAN.)

10 - Isso mostra também que... Que nós professores temos que fazer um trabalho de conscientização, que não é apenas o professor que deve... É... Dirigir a atividade, mas sim o próprio aluno, né. (HUM RUM...) Pela atividade, pelo o que tá sendo construído ali, e não simplesmente pelo convívio daquela pessoa. Porque a gente... Todos nós somos passageiros, dentro do que nós fazemos... (HUM RUM...) Independentemente do que se faça.

E NO CASO... É... TERIA MAIS ALGUMA INFORMAÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO?

11 – Núcleo, né?

PUDESSE RETRATAR AGORA MAIS O NÚCLEO...

12 - O Núcleo... O núcleo ele funciona à tarde... noite. É... Iniciando as suas atividades segunda, quarta e sexta, 4 horas da tarde, 16 horas... né. (HUM RUM...) Com a turma de futsal, são duas turmas de futsal, vai até às 18 horas e a partir daí são duas turmas de capoeira que vai de... Das 18 às 20 horas. E outros dois dias são turmas direcionada ao voleibol e futebol de travinha... (HUM RUM...) Que começam... começam... Voleibol, 17, e vai até às 16. Aí futebol de travinha e depois vem o voleibol pra os adolescentes, né. (HUM RUM...)

13 - Funciona dois dias na semana na quadra do chafariz, que é ao... Dois quarteirões depois da quadra principal, que é quadra que nós fazemos o futsal... E do lado tem a creche que faz... Que faz a capoeira. A capoeira, ela tinha a intenção de ser externa... (HUM RUM...) Ser na quadra, né. Que seria mais... Teria mais visibilidade, teria uma melhor participação da comunidade... Devido à questão de não ser num recinto fechado e tal. Mas, infelizmente, pela questão da violência, pela questão do racha, né... Porque a gente já ocupa duas horas com futsal... (HUM RUM...) Aí depois a gente vai ocupar um quarto da quadra com a capoeira. Então, acaba não utilizando o espaço adequadamente, né. (HUM RUM...)

14 - Então... E a questão da violência que influencia muito também, porque tem tiroteios, tem brigas... Infelizmente, na quadra maior, que é a quadra onde a gente faz o futsal, tem uma... Tem membros da comunidade, adolescentes, jovens que se utilizam de drogas. Que repa... Que repartem roubo, que combinam roubo, que estão armados, é... Enfim que fazem aquele local também um ponto de encontro, pra a partir dali fazer coisas que não são... Ações que não são... Normais a nível de comunidade, né. São infelizmente atitudes marginais, né. Estão fora da margem da lei.

15 - É... e a capoeira por já ser 18 horas, a gente levou pra creche, com consentimento da comunidade e também da associação comunitária que lá... Lá... É, existe, né. A comunidade lá tem uma associação que é participativa, que tem a sua influência dentro da comunidade, que mobiliza a comunidade para determinados interesses da associação e da comunidade, né. Como é... Na questão de... De festa junina, de pré-carnaval, de busca pra melhores condições da comunidade, a nível de habitação, né, e do posto de saúde e de reuniões de segurança... Tudo isso a gente presencia dentro da comunidade, a mobilização da associação nesse sentido.

E NO CASO, PROFESSOR, É... VOLTANDO AGORA MAIS PRA AULA... PROPRIAMENTE DITA, NÉ. COMO É QUE COSTUMAM SER AS AULAS? AS SUAS AULAS NO PROGRAMA, LÁ?

16 - As aulas. Vou retratar aqui a aula de futsal, mas ela é um exemplo pras demais, né... Do futsal. A gente... Os meninos normalmente já estão lá quando a gente, quando o professor chega e... Dependendo do dia, né, na segunda e na quarta a gente... Nós chegamos às 14... às 18 horas e na sexta-feira devido à questão de vir assinar o ponto a gente chega um pouquinho mais tarde, e na sexta-feira já está quase todos da turma lá, aguardando. Há aquele momento de euforia, de “ah o professor chegou.” (HUM RUM...)

17 - Sou recepcionado antes de sair do carro, já todo mundo fica em volta. “A bola professor! A bola! Hoje vai ter o racha?! Hoje vai ter o racha?!” Aí já é um momento que a gente já começa a intervir, né... “Vamo ter calma, vocês sabem que a atividade não é o racha. O que é a atividade? ‘Ah é aula... É aula’ Né. São as crianças chaman... Mais as crianças, né. Eles pegam a bola e automaticamente... Vão todos pra um local da quadra onde é mais frio, né... (HUM RUM...) Faz um pouquinho de sombra. E lá, nós nos sentamos, não em círculo porque senão em círculo a metade do círculo fica lá no sol.

18 - Mas bem aglomerados na parte da sombra, sentados, se iniciam as conversas informais, as brincadeiras a nível de... Perguntar como foi o dia de cada um. Perguntar não, mas... Eles começam a expor algumas brincadeiras, que no dia anterior, como não teve aula, se o fulano brigou, se o menino brigou, se... As conversas informais, então, a partir daí, a gente fazia a revisão da aula anterior e a trazer o assunto da aula atual, né.

19 - Depois desse, de se colocar o assunto, de... De trazer a problematização, eles... Alguns falam realmente, sim e fazem a interação, e outros só aguardam mesmo começar a atividade propriamente dita, né. Dependendo da condição da turma... Da quantidade, eles escolhem uma brincadeira que retrata a... Um pouco o que nós falamos, né. Como o nosso assunto é mais em cima da questão da cooperação, de comunidade, de todo mundo trabalhar junto, a brincadeira tem que ta relacionada a... A isso. A todo mundo trabalhar junto, sem ganhadores, né. Onde todos possam ganhar... (HUM RUM...) Sem um ganhador, aliás, né. Sem um campeão, mas onde todos podem ganhar...

20 - Depois da atividade, depois dessa brincadeira que está relacionada com o que se fala, né... É... A gente... Nós separamos a... O... É... Times. No caso, dependendo da quantidade, de três a quatro times... E, depois disso, a gente faz como... É... Faz jogos. Todos têm que jogar. E, sem exceção, todos. Por isso que, se tem 50 meninos, todo os 50 têm que jogarem... (HUM RUM...)

21 - Se tivesse é... Meninos que estão lá pela primeira vez, também têm que participar. Essa é uma regra que foi criada com eles... (HUM...) Ninguém pode ficar de fora da atividade. (AH É...) Quem ficar de fora por livre e espontânea vontade também não vai participar do jogo, né – que é o essencial pra eles, né? Então, isso aí a gente também criou como regra. O jogo em andamento, né, no caso de quatro times... Todo mundo joga contra todo mundo e... Tem algumas regras impostas, não relacionado ao futsal, mas sim relacionado ao convívio deles. (HUM RUM...)

22 - Exemplo. É... Palavrão ou falta de respeito, automaticamente, é pênalti. Automaticamente, sem argumento. Essa regra, ela se dá no... No... A partir do momento que se começa a aula. Então, a partir do momento que o professor chega na comunidade essa regra já esta valendo, né. Então, se o menino chamou o outro de palavrão lá, antes... O professor chegou, mas o professor tá a 100 metros, e outro chamou ele de palavrão, já está servindo como pênalti, a partir do momento em que aquele menino for jogar, né.

23 - E eles assimilaram isso muito bem, na questão de evitarem, né... Inclusive, a gente... Nós fizemos uma avaliação verbal com eles: se isso é bom, se isso pode ser repassado também pra outros ambientes em que eles convivem. Como escola, em casa, né. E eu argumento muito com eles: “ei quando vocês chegam em casa, aí vocês olham pra mãe de vocês, dão um palavrão e vão dormir ou vão tomar banho?” Aí: “não”. “E por que que aqui na quadra se usa palavrão?” “Ah, todo mundo usa, né.” E esse “porque todo mundo usa” a gente questiona, a gente, se outro se fizer isso nós temos que fazer também... Determinada ações, né? Como matar, usar droga, né, coisas desse tipo, coisas absurdas. Dizem “não”. “Então os exemplos eles tem que partir daqui, de vocês. A consciência do que vocês estão fazendo”. Então isso aí foi... É bem interessante né.

24 - No início teve uma dificuldade grande, porque todos falavam palavrão, né. Hoje não, hoje raramente sai um pênalti, devido a esse motivo, né. É... Primeiro também a gente foi só no palavrão e eles conseguiram, de certa forma, se utilizar da... Não se utilizar do palavrão, mas também começar desrespeitar o outro. Então, em vez de chamar o outro de palavrão, chamava o outro de burro... “seu cavalo! seu jumento!”... Aí, então entra aí, não o palavrão, mas a falta de respeito e... E começou a valer também, palavrão e falta de respeito... Seria um pênalti. Aí, amadurecendo cada vez mais, chegou à questão de o que seria falta de respeito, né.

25 - Então é... exemplo: “deixa de ser burro!” é a falta de respeito, né, aí de repente a gente tá na questão do jogo. A bola tá indo pra alguém, aí o outro diz: “ladrão! Ladrão!”, né... Isso é falta de respeito ou é gíria de jogo? Teve esse questionamento também. Bem interessante, a gente parou: “não, vamo separar o que é gíria de jogo e o que é falta de respeito”. Porque “ladrão, ladrão” é uma gíria de jogo, não tá chamando o outro de ladrão... “Ah, você é um ladrão, você tá roubando, você tá fazendo isso”... E isso seria uma falta de respeito, porque você não tem prova que o outro fez, né.

26 - Então ge... gera dentro da aula vários ques... Questionamentos muito sobre a questão do convívio, da forma de conversar, da forma de estar presente, né. E... Eles vêm aprendendo nesse sentido, também.

NO CASO, VOCÊS... PARARIA O JOGO PRA CONVERSAR SOBRE ISSO OU DEPOIS?

27 - Não. A gente pára no meio. Chama todo mundo. Quando tem algo nesse sentido, dependendo...

SURGE UMA PERGUNTA DESSA, COMO VOCÊ FALOU AGORA. “MAS ISSO É GÍRIA DE JOGO OU É...”

28 - Falta de respeito...

“...FALTA DE RESPEITO”?

29 - Pára o jogo, porque tem que combinar já com eles pro jogo prosseguir, né. (AH SIM...) Porque se a gente for demorar... Porque ali, naquele momento... Ali é um momento decisivo: é pênalti ou não é? E um pênalti, né, é que tem grandes chances de ser um gol, pode decidir um partida. (CLARO, CLARO...)

30 - Então, tem que classificar naquele momento o que seria é... É... A falta de respeito ou o que seria a gíria do jogo, né. É... Outra gíria de jogo que eles, a gente... A gente parou e conversou: “tá louco, meu?!”, né... Esse “tá louco, meu?!”, ou “tá louco!” significa gíria ou falta de respeito? Não, se aluno chegar, “você é um louco! Você é um doido!” é falta de respeito. Aí, o cara fez a jogada, errou aí “tá louco!”, jogou a bola à frente, ou pra trás muito forte... (HUM RUM...) Aí não, é gíria de jogo.

31 - Então... Até mesmo uma forma pra eles se perceberem na questão da... Do falar, do linguajar, né. De maneira nenhuma, a gente pretende mudar a forma deles falarem.

Assim... Da gíria que eles têm, mas dentro de uma questão de bom senso, a questão de se controlar a nível de palavrão, de desrespeito. (HUM RUM...) De eles saberem, terem consciência. Também não é... Dentro da perspectiva de “você não podem falar palavrão nunca mais!” Não, mas por que falar o palavrão? Né?

32 - Ah, teve um outro questionamento, né: “vamos pensar em palavras que a gente poderia substituir o palavrão”. (HUM RUM...) Né... então se eu perco o gol, aí o aluno... O aluno fala assim... Fala um palavrão, né, um palavrão qualquer... “Que palavra poderia ser substituída?”... Aí eles sugeriram “poxa!”, É... “Ai, meu Deus!”, aí foi surgindo vários, né, que poderia substituir um palavrão que não ia faltar com respeito, né. Uma vez, foi bem interessante, né, porque eles construíram as palavras que poderiam ser substituídas.

PROFESSOR, E NO CASO, O INICIO DESSA REGRA, COMO É QUE FOI? PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE O INICIO DESSA REGRA?

33 - O início foi pela questão de já no primeiro mês, né. Na hora do jogo. Eles se... LOGO NO INICIO DO TRABALHO DO SENHOR?

34 - No início do trabalho. Eles... Eles se tratavam com o palavrão e normalmente geravam... Gerava brigas, né. Essa questão da violência, porque um chamava... Dava um palavrão, aí o outro... Até mesmo relevava, só que aí aquele palavrão ia aumentando a intensidade, até chegar “filho da puta! Filho da mãe! Fi de rapariga!”... Aí não, aí começava a briga, porque falou da mãe. A mãe pra eles é sagrado, né... E dentro dessa questão de ser sagrado, porque a gente... com quem a gente tá convivendo, a gente consegue argumentar, mas quem tá fora, já é uma interferência... pros os que estão dentro. No sentido como: eles estão jogando; tem alguém que não participa do projeto, mas tá lá assistindo; aí, um perdeu o gol “ah seu filho da puta, você perdeu o gol!” O cara não tem nada a ver com a... Com o jogo lá, mas lá fora falou... O que tá dentro “ah você chamou a minha mãe disso, não sei o quê.”

35 - Aí começa a confusão, então teve também... Eu tive que parar com eles e falar: “bem gente, vocês agora, do jeito que vocês preferirem, podem esculhambar a minha mãe, pode inventar o nome que for.” Eles não falaram nada, né. Aí, eles ficaram pensativos, “mas por que professor?” “Tudo que vocês falarem da minha mãe, não vai ofender nada a ela, porque ela tá lá na casa dela, tá trabalhando. Tudo que vocês disserem não vai atingir de maneira nenhuma. Se eu quiser tomar uma atitude em cima do que vocês falarem, tudo bem. Mas eu não vou tomar.”

36 - “Da mesma forma que alguém que tiver lá fora, falar contra vocês, gente, são ofensas verbais, se você quiser to... Ter alguma atitude em cima disso, você tem. Mas se não quiser, não vai prejudicar você em nada, né.” Então também foi um dia bem interessante que a gente parou e argumentou sobre essa questão de falar da mãe é... “a sua mãe é uma puta.” “Mas sua mãe é? Não é, então pronto”... Então, foi bem interessante.

E, NO CASO, A CONSTRUÇÃO DA REGRA PROFESSOR? PODIA RETRATAR UM POUCO COMO É QUE FOI?

37 - A construção da regra do palavrão foi... Né... Foi pela... Foi pela questão, foi uma sugestão minha, né. De início, eles não quiseram aceitar... (HUM RUM...) Porque era muito forte... “Não”... É... É... Pela questão que seria pênalti, né. (HUM RUM...) E aí, depois foi que eles foram colocando outros elementos, né. Elementos como carrinho... Quem fizer carrinho era pênalti.

ELES SUGERIRAM?

38 - Não, essa... Essa também foi eu que sugeri, eles aceitaram, né. O CARRINHO...

39 - É, o carrinho. Por que o carrinho? Porque não tem... Poderia alguém se acidentiar e nós não teríamos como socorrer. Quebrou uma perna, quebrou um braço. Aí, eu passei isso pra eles, sugeri que carrinho também fosse pênalti, e eles aceitaram, e graças a Deus ninguém faz carrinho lá, né. Mas porque eles sabem disso, né. É... Dentro do processo de construção, eles construíram a nível de limites, né. Qual seria o limite, né? Então eles sugeriram o seguinte, então o limite, né... Da questão do palavrão, né. Palavrão não pode ser dito quando o professor chegar, né. E isso é repassado entre eles, né, e, inclusive, quando chegam... Alunos novos, eles já avisam logo: “ó, não pode falar palavrão.” (HUM RUM...) É, o que é que pode ser... Aí, já passa a questão da falta de respeito e a questão do carrinho, né.

40 - Outra coisa que... Que nós sugerimos lá quando chegamos, foi separar o que é racha, o que aula, né. Eles concluíram que aula seria início, meio e fim e tendo uma organização, diferente do racha. Racha, chegou a bola, “time de fora é meu e eu tô jogando e...” (HUM RUM...) Eles concluíram. Isso aí foi... Eles concluíram, né, a gente trouxe pra eles a diferença, trouxemos pra eles as duas atividade, as duas formas que eles tinham, né. Que eles também fazem o racha, quando a gente termina, chegam lá e eles continuam jogando normalmente.

41 - Não tanto a maioria dos alunos, mas alguns ficam com os outros alunos que não querem fazer atividade, ficam assistindo, têm a mesma faixa etária, brincam junto com outras brincadeiras... (AN RAN...) Mas não aceitam a intervenção do Projeto, dessa forma, né. (CERTO.) Que... Que não é a grande maioria, são dois ou três que realmente ficam sentado assistindo a atividade.

CERTO. PROFESSOR, E SÓ SOBRE AS ATIVIDADES... QUE O SENHOR COSTUMA DESENVOLVER NA AULA, O SENHOR JÁ FALOU UM POUCO, SÓ PRA FICAR MAIS CLARO, ASSIM... QUAIS SÃO OS TIPOS, AS ATIVIDADES QUE O SENHOR COSTUMA DESENVOLVER DURANTE A AULA COM OS ALUNOS?

42 - É... A gente... Nós procuramos dentro da atividade trazer sempre uma atividade lúdica que vise à cooperação, né... No caso jogos, né, que eles já tão dominando bem. Como a brincadeira da corrente, que é um jogo cooperativo, uma brincadeira cooperativa que a gente começa com um pegador, e todos vão ser, né... Alcançados. (HUM...) Esse... Essa brincadeira trouxe muitas discussões, né. Essa... Essa brincadeira, né... Mas nós temos outra que é a do muro chinês, né, também é uma cooperativa. Temos o nunca 3, que trabalha a atenção e a questão da participação, né, de você ficar isolado e não participar da brincadeira, tudo isso aí trouxe questionamento. O jogo do pega-pega...

43 - Então, assim, eu trago, levo pra eles mais jogos cooperativos, de participação, né. Que todos participem, que normalmente não tem ganhador, que todos são ganhadores, né, e isso depois a gente traz uma discussão sobre isso, né. “E aí... Tem outro lugar que todo mundo ganha?”... “Não!”... “E quais são as atividades que sempre tem que ter um melhor?” Aí começa: “na escola tem o melhor aluno, né, no trabalho tem que ter o tal, não sei o quê...”

ISSO EXEMPLOS QUE ELES TRAZEM?

44 - Exemplos que eles trazem, né. “Isso é bom ou é ruim, né”. A gente tá sempre trazendo essa discussão... Se é bom ou se é ruim, né. “O que é que você aprende com isso”, né? “Isso vai fazer com que a gente pense em que, né?”. Aí depois transfere isso pro próprio... Próprio... Pra própria atividade, né, o próprio jogo. “O jogo a gente... Tem... Tem esse trabalho em equipe, como é que deve ser esse trabalho em equipe? O que seria participação? Seria estar aqui, apenas estar ou ter algo mais, porque participar seria você falar, você dar sua opinião. É obrigado você concordar com tudo... com tu... Com o que se

é falado, ou não”. Né, então a atividade que a gente traz já é pra gerar esses questionamentos, né. São lúdicos, né, que têm um aspecto de participação geral e de cooperação, né. (CERTO.) São as atividades que a gente faz... Fazemos, antes de começar qualquer... Aquecimento, né, qualquer jogo.

ENTÃO SERIAM, BASICAMENTE, DUAS ATIVIDADES, NÉ. DOIS TIPOS DE ATIVIDADES PELO QUE EU TÔ ENTENDENDO, OS JOGOS TÊM ESSE ASPECTO MAIS LÚDICO, MAIS PARTICIPATIVO, JOGOS COOPERATIVOS E ESSES OUTROS JOGOS TRADICIONAIS, DIGAMOS ASSIM.

45 - Esses mais tradicionais, porque se não tiver...

VÔLEI, FUTSAL...

46 - Se não tiver, não tem aluno.

CERTO... É, MAS ALGUMA OUTRA ATIVIDADE QUE VEM SE DESENVOLVENDO NO NÚCLEO?

47 - É... Com a capoeira nós... Nós trabalhamos um pouco a mais, ela vai um pouquinho mais além porque é um... É a... É um público que tá num ambiente fechado, né, e a gente... Nós procuramos... Uma vez, nós fizemos trabalhos já... Trabalhos sobre, é... Trabalho, até que eles trouxeram cartazes sobre o corpo humano né, porque na capoeira a gente tem... Tem os movimentos chamado queda de rins né, então e tal a gente aproveitou esse ensejo pra fazer o trabalhos, né.

48 - E também sobre a questão da consciência negra né, que todos os anos a gente faz um trabalho sobre isso, né. (HUM RUM...) Consciência negra, né... O negro... A história do negro que é um... É repleta de lutas né que a gente tenta retratar isso dentro da atividade também né. Como... Aí a gente faz um jogo que é bem interessante que é o jogo do quilombo né, aonde precisa a cooperação, precisa a atenção do que é fugitivo, tá fugindo de quê? Quem é que tá perseguindo, perseguindo pra quê? Então tudo isso aí gera discussões, né. Dentro da capoeira...

49 - Na... Nos ambientes mais abertos como o do voleibol, como o do futsal aí fica muito difícil, um pouco mais difícil, não que seja impossível, mas difícil por quê? Porque são meninos que tra... Que vivem mais na rua, né. Eles têm uma relação de família, mas eles tão muito mais na rua, tão mais presente na rua do que em casa. Né? Então fica mais daquele conhecimento verbal, transmissão verbal e de exemplos reais, né.

50 - Aconteceu uma briga lá, inclusive, segun... Segunda-feira ocorreu uma briga no final da aula né. E a gente trouxe... Aí quando foi ontem... Só um veio, né, e aí a gente vai deixar pra conversar com os dois juntos, né. (HUM RUM...) O que venho ontem participou normal, quando tiver os dois juntos a gente vai sentar aí vai conversar porque é bom ter... Ambas as partes pra gente ter uma discussão geral, com todo mundo, né. (HUM RUM...)

51 - Mas é... E... É... Essa parte é mais exemplos reais, o que acontece na quadra, o que acontece na hora do jogo ou quando eles trazem algo... (AN RAN). Da... Algum exemplo que a gente para pra conversar sobre isso aí... Né.

52 - E algumas atividades externas relacionadas a capoeira são visíveis, né, a gente leva os meninos pra visitarem outros grupos... (HUM RUM...) Quando chegam, fazer a avaliação como foi a visita, o que foi que vocês viram de diferente, como foi... O que é interessante, o que não é, né, o que a gente procura fazer essa comparação porque tem muita capoeira lá na... É... Ao redor né... Que a gente... Traz isso aí... Pra as aulas também, né.

VOCÊS FAZEM ALGUMA ATIVIDADE EXTRA-GRUPO?

53 - Passeios, né, passeios... Né... É como o último foi aqui no Paulo Sarasate, né... A gente trouxe quem quis da comunidade, não só os alunos, mas quem quis... É assistir o

jogo pode vir... Não... Como foi uma coisa que foi dita em cima da hora, nós tínhamos sessenta vagas, mas vieram quarenta e quatro pessoas né, mas do que cinquenta por cento das vagas certo foi até ser bom, mas poderia ter sido os sessenta... Foi interessante... A maioria... Extra-núcleo seria mais passeios, seria...que nos já fizemos participação... É... Em eventos da comunidade como... O carnaval, como... A posse da associação... Né... Participamos também do... é da... Da eleição da comunidade, que a gente chama? “OP”.

ORÇAMENTO PARTICIPATIVO.

54 - Orçamento Participativo. Nós fizemos uma... no mei do orçamento participativo, nós fizemos um trabalho sobre o que era o “OP”, o que que a comunidade necessita, como a gente devia ser organizar...

ISSO NO NÚCLEO?

55 - Isso no núcleo né e, inclusive, o OP era num colégio no núcleo né... (HUM RUM...) E nós também tivemos essa participação também... foi bem interessante né. Alguns pais procuraram ir né, foram... eu tive só num momento no núcleo, porque no dia seguinte tinha um passeio, então eu tive que me ausentar do OP pra poder mobilizar o pessoal pra poder participar do passeio né. (HUM RUM...)

56 - Mas foi bem interessante né, as participações elas se limitam ou... a... outros eventos da própria secretaria... ou muito próximo da comunidade pela questão da locomoção... (HUM RUM...) Fora isso... é são as atividades que nós fazemos lá.

VOCÊS DESENVOLVEM ALGUM... ALGUMA...ALGUMA ATIVIDADE, ALGUMA INICIATIVA JUNTO COM A COMUNIDADE? ALGUM EXTRA-NÚCLEO...

57 - Mais ou menos...

JUNTO COM A COMUNIDADE...

58 - Ainda não. Porque é... a... falei né... o público lá...ele ainda é muito criança né, são poucos adolescentes, poucos jovens, então o que se pretende fazer ou o que se busca fazer é ampliar um pouco a discussão a nível de espaço de lazer, é onde a comunidade do chafariz... ou a comunidade... alguns alunos que participam lá...eles moram um pouquinho distante... lá onde eles moram tem uma quadra. Que é uma quadra perto do trilho, que se chama quadra do trilho... (HUM RUM...)

59 - E eu falei, alguns pais já me procuraram, disse “não, vamos nos reunir, vamos marcar uma assembléia e vocês vão redefinir os horários do núcleo.” Né. Mas, infelizmente, com a questão de mudança, questão de... questão de... de eleição e tudo, isso impossibilitou de nós fazermos uma reunião com os pais pra discutir essa situação né. Que isso aí, se a gente continuar né, a gente vai trazer isso aí pra janeiro. (HUM RUM...) A gente pretende fazer uma assembléia e refazer um direcionamento uma avaliação das atividades né, com os pais e com os alunos.

PROFESSOR, E COMO É QUE O SENHOR PERCEBE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NESSAS ATIVIDADES. ATIVIDADES PRÓPRIAS DO NÚCLEO NÉ, E TAMBÉM ESSAS OUTRAS ATIVIDADES EXTRAS?

60 - São boas. São boas a participação... a participação em está presente são boas né... mas fica a desejar no entendimento da participação. Exemplo, “OP”, o “OP”, que é uma participação essencial pra comunidade, é onde a comunidade podia redirecionar... o dinheiro que era investido nas comunidades, principalmente, na comunidade local que era o bairro Ellery, não teve uma boa participação né. (HUM RUM...)

61 - E um aspecto que eu achei... que depois eu levei até pra discussão... com os menino... foi que... tinha muitas pessoas... muitas pessoas que não era da comunidade presentes. Principalmente pessoas que traziam idéias que... né que se viam lá que era de interesse

próprio né. (HUM RUM...) Pessoas ligada a liga... esportiva né... e que queriam o benefício pra as ligas lógico né. (HUM RUM...)

62 - Então, é nesse sentido assim, questão de jogo todo mundo vem, foi pra casa, feliz. Mas na questão de mudar, de trazer um passo a mais na comunidade, ficou a desejar nesse sentido... não... não... não teve muita... muito significado no que diz respeito realmente ao fato de participação.

AI LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A FAIXA ETÁRIA DO PÚBLICO QUE O SENHOR ATENDE LÁ... PRINCIPALMENTE CRIANÇAS, PRÉ ADOLESCENTE NÃO É ISSO?

63 - HUM RUM.

ESSA FAIXA ETÁRIA ENTRE OS DOZE E VINTE ANOS, ENFIM... É COMO É QUE O SENHOR PERCEBE A PARTICIPAÇÃO DESSE PÚBLICO, ESPECIFICAMENTE, NAS ATIVIDADES DO NÚCLEO? POR EXEMPLO, VOCÊ FALOU AI DOS JOGOS COOPERATIVOS, BRINCADEIRAS COM O ASPECTO MAIS LÚDICO, MAS PARTICIPATIVO... É LIDAR COM ESSAS REGRAS... AS DISCUSSÕES QUE O SENHOR TA COLOCANDO. “NÃO ISSO AQUI GEROU DISCUSSÃO, ISSO AQUI ABRIU A DISCUSSÃO E NÓS LEVAMOS ESSA DISCUSSÃO...” NÉ... E TAMBÉM NOS JOGOS... NOS JOGOS NÉ... NOS JOGOS MAIS TRADICIONAIS NÉ. SERIA O RACHA, O RACHA DO VÔLEI... O RACHA DO FUTEBOL... A CAPOEIRA.

64 - É...

COMO É QUE A PARTICIPAÇÃO... DA MENINADA NÉ... NAS ATIVIDADES.

65 - Essa participação nesse sentido é muito boa. Muito boa mesmo, eles... tão se identificando... com essa metodologia... tão realmente vivendo... se envolve... se envolvendo... na... principalmente na questão dos jogos cooperativos, jogos de participação... tem consciência disso. O interessante é que eles têm consciência que aqueles jogos, geram participação né e não exclusão.

66 - Isso é repassado pro jogo tradicional também, onde eles mesmos... é quando tem... quando a gente vai formar quatro times pra jogar futsal... (HUM RUM...) E tem 23 alunos. (HUM RUM...) Eles mesmos tira o reserva e o interessante é que a regra pra se tirar o reserva...o reserva é assim quando é um gol os dois tem que entrar e tal, são dez minutos e tal. (CERTO.)

67 - E uma regra que eu coloquei que eu tava vendo que sempre ficava o aluno que tinha menos habilidade pra jogar como primeiro reserva né. Então o primeiro que eles têm que tirar é o reserva né. E como eles querem jogar sempre com os mais habilidosos, né. (HUM RUM...) Eles tiram os mais habilidosos e o mais habilidoso é o primeiro reserva né. Ai eles já começam né... (HUM...)

68 - Ai é... essas situações é interessante que, às vezes, eles começam a pensar maneiras de usufruir de um regra... de não quebrar a regra, mas se beneficiar né, de alguma forma daquilo né, então é bem interessante que ele começam a raciocinar: “não, tira primeiro fulano... tira primeiro sicrano” né. Porque é... (HUM RUM...) Ai já vai gerando aquela questão de se pensar uma situação, de resolver um problema, de jogo e tal... fazer... que mostre a criatividade que eles tem né... que deve ser relacionada a outras coisas também né. E ai... né... a participação deles realmente é muito boa.

69 - Os adolescentes do voleibol... que esses dão uma certa dificuldade na participação de... querer ouvir... de fazer a problematização. No jogo, excepcional né. Eu tive um... teve de certa a forma agora... a gente tá tendo uma certa dificuldade com eles... porque eles não querem tá... tá ouvindo a problematização, não querem tá no primeiro momento que é uma atividade lúdica, mas querem jogar. (HUM RUM...)

70 - Né... então percebendo... percebendo essa... essa posição deles... da maioria deles, a gente acaba fazendo... aguardando alguns chegarem, não chegam todos. A gente faz um primeiro momento, parte pro jogo, quando começa o jogo todos aparecem né, aí eles começam: “ah, time de fora é o meu.” Participação deles tá garantida... mas a imposição do professor... no que se refere: “professor, eu cheguei primeiro, time de fora é meu.” Não isso aí não é comigo e isso aí vocês vão resolver entre vocês, porque se vocês tivessem chegado no início da aula, dava todo mundo dentro... a gente ia sentar e ia ver qual é proposta de todo mundo jogar...” (HUM RUM...) “Mas como vocês não vieram pra aula...e agora tá no jogo e o jogo com os alunos que participaram da aula já se encerrou e a comunidade tá jogando, vocês vão...se adequar...” (HUM RUM...)

71 - Isso é pra eles, mostra que precisa uma participação deles. Isso pra despertar pra eles... na minha... no meu ver... pra despertar neles a questão de envolver realmente com o Programa né. Se a bola é do Programa, se a quadra... se a rede é do Programa... se o Programa tem um professor lá pra se orientar, pra trazer o lazer, mas antes do lazer tem que ter uma assim... uma reflexão. Que eu chamo pra eles: “vamos refletir sobre determinados assuntos que são de interesses de vocês, que podem também ser estendidos pra comunidade.” Esse podem por quê? Porque, a princípio, a gente tem que solucionar é... o... discutir assuntos individuais: egoísmo... ego... egocentrismo, né. Habilidades, menos habilidoso. (HUM RUM...) Pra depois... né...

72 - Em determinado momento chegaram pra mim e “Professor, nós vamos ter trabalhar fundamento.” Bem, quando eu cheguei aqui, vocês não queriam trabalhar fundamento de voleibol. Beleza. A gente tentando, discutindo depois a gente vai por jogo, não tem problema. Hoje vocês já querem trabalhar fundamento. Beleza, não tem problema não! Dep... dependendo da demanda de vocês, a gente vai se adequar, agora logicamente nós temos que compreender o que é que nós estamos fazendo”. Né, por quê? Porque amanhã... outra coisa, dependendo da compreensão que vocês tiverem, a gente vai tá fazendo outra coisa, mas tudo isso depende da compreensão. Compreensão, entender o que está fazendo, pra não ficar uma coisa solta ou uma coisa sem direcionamento né. Coisas que não devem ser mudadas ou não devem ser negociadas né. São as reflexões iniciais. (HUM RUM...) Isso aí... é... tem que ser o ponto forte... pode ter um aluno, ou pode ter mil. Mas isso tem que permanece né... quer dizer eles tem que ficar consciente disso aí também.

HUM RUM. É... PROFESSOR ESSA FAIXA ETÁRIA QUE O SENHOR FALOU DO VOLEIBOL QUE GERALMENTE OFERECE UMA MAIOR RESISTÊNCIA, PELO QUE EU ENTENDI NÉ. AÍ TEM O MOMENTO DA PROBLEMATIZAÇÃO, DA DISCUSSÃO, DO JOGO COOPERATIVO... QUE PARECE QUE NÃO APARECE NAS... NAS CRIANÇAS...

73 - Não, não...

NA FAIXA ETÁRIA MENOR NÉ. É MAIS OU MENOS QUE IDADE?

74 - De 14 acima...

DE 14 ACIMA?

75 - 14 acima. Mas 14 a 18 o que é atendido pela... (SIM...) Pelo Programa e... tem alguns membros da comunidade que são acima de 18 anos que eles... estes... consegue participar da aula. (AH... É?) Porque... num sei por ser acima da faixa etária e... e pra participar tem contribuir e também pela questão da identificação... de... de falta de opções de lazer... aí preferem participar. Inclusive tem alguns jovens né... da comunidade...

ACIMA DE 18?

76 - Acima de 18, que contribui a nível de chegar no horário... a... de... de... a... a... a disponibilizar material pra armar rede, de cal, de... de ouvir né... de... realmente participar né... ao contrário dos que estão dentro da faixa etária.

PARTICIPAR DE TODOS OS MOMENTOS? A AULA...

77 - Todos os momentos.

MESMO TENDO A FAIXA ETÁRIA DIFERENCIADA?

78 - É... assim 19 anos, 20 anos né... e inclusive... uma coisa bem interessante saída do... de um jovem desses porque terminou o horário do esporte da comunidade né, e ele me pediu pra ficar com a rede... do Programa né. Eu disse “não, tudo bem! Quando for quinta feira, 6 horas você me entrega a rede, não tem problema nenhum, não tudo bem.” Quando eu sai da quadra, quando tava saindo mais cedo com o restante do material, ele falou assim: “continuam as regras do professor né”, tudo bem as regras não são do Professor, foram construídas lá, mas que regras são essas? A forma dele se expressar né... (HUM RUM...) Talvez na intenção dele, continuam as regras... né que estavam antes. Mas ele falou dessa forma, porque talvez o entendimento dele não abrange a questão da regra construída com eles lá. (HUM RUM...)

79 - Que regras são essas? Não chutar o bola, porque também a bola era dele. Chutar a bola, a bola pode... passar e o carro passar por cima e estourar. Não jogar a bola por cima da rede quando for repassar a bola... (HUM RUM...) Porque... corre o risco da bola cair lá fora... demora mais tempo e tal. E também de não falar palavrão... né. Então e... é interessante que essa regra continua nos dias de racha deles, então isso já é uma forma deles... manter o material...manter a durabilidade do material que eles tem e também a questão do respeito né, tá jogando brincando sem tá se degra... degradando né, verbalmente... (HUM RUM...) Então... eu achei interessante a palavra desse rapaz que tava lá nesse dia.

OK, AÍ FALANDO UM POUCO MAIS SOBRE ESSE... PROFESSOR, COMO É QUE DE UMA FORMA GERAL O SENHOR PERCEBE A INTERAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES DO NÚCLEO. COMO QUE É A INTERAÇÃO ENTRE DURANTE A AULA, O SENHOR JÁ FALOU UM POUCO NÉ... A QUESTÃO AÍ... ALGUNS EXEMPLOS AÍ...

80 - Mas, dentro da atividade?

ISSO.

81 - Ou entre as atividades?

PODE SER TANTO DESSE...

82 - Geral...

DA ATIVIDADE, COMO ENTRE AS ATIVIDADES, NOS INTERVALOS DE UM...ENTRE UM ATIVIDADE E OUTRA.

83 - HUM RUM. Dentro da atividade, eles já conseguem conviver... né... com as suas diferenças, inclusive, isso foi um assunto bem debatido que todos nós somos bem diferentes, mas nós somos iguais perante os direitos né... (HUM RUM...) Eles já conseguem conviver sobre a questão do diferente, uma coisa que... que... que no início nós debatemos muito foi a questão do apelido né. Apelidos que são... que geravam discussões e apelidos normais né. Então, nós concluímos né... em discussão lá que a pessoa que se aceita ser chamada pela aquele apelido, que gosta, se identifica, tudo bem. Mas a pessoa que não aí seria falta de respeito, respectivamente pênalti... ou e tal né... Então isso aí foi bem assimilado, depois de uma discussão eles concluíram que seria a melhor maneira né.

84 - É... tinha isso... questão geral né, tanto da capoeira, como no futsal, no voleibol né... e isso foi discutido que se o aluno... o educando... é não se aceitasse ser chamado de

determinado apelido... se ele reclamasse seria pênalti né. Porque normalmente um chama de apelido, mas o outro reclama “ah chamou o outro de apelido”, não isso aí não. A pessoa mesmo teria que se sentir ofendida, então só seria ofensa se a pessoa se sentisse ofendida, não se alguém colocasse né. Porque isso? Porque tinha, normalmente, eles chamavam o outro de “dentão”... de... é “beijo de jumento”... né... é o que mais...

AÍ VAI...

85 - E a criatividade deles, vai... é olho... olho de jipe... é... *(Risos do pesquisador)*

86 - E a criatividade deles é imensa né... o interessante que...a gente como educador... a gente tem que se... aí entra a postura do educador...

PODE SE ABRIR NÃO NÉ, NA HORA... *(em tom de risos)*

87 - De maneira nenhuma!

É MESMO, É?

88 - Por mais engraçado que seja, por mais que você conviver que a gente sendo... juventude né, a gente se percebe em determinadas situações parecidas com aquelas né...

(Risos do pesquisador)

89 - A gente tem que... né... interessante que, às vezes, a gente se envolve com a turma... e a gente faz uma brincadeira. Não uma brincadeira de... igual deles, mas acaba sendo uma brincadeira que... e sempre tem um pra dizer assim: “é falta de respeito professor, pênalti.” Né...e isso é interessante. Por quê? Porque eles percebem que situações que geram desrespeito, elas são situações que não são legais pra aquelas pessoas né. E aí o momento que a gente para e “me desculpa e tal...”

APLICA A REGRA AO PROFESSOR NÉ.

90 - Tem que aplicar né. Isso mostra que o professor não tá isento. Que faz parte realmente... daquele cotidiano... o professor não está em cima das regras e nem está acima deles. Convive com eles, isso pra mim, no meu caso, isso é bom porque eu não estou isento né, das regras que são construídas no grupo. Como também no voleibol... às vezes jogando com eles... né... palavra de maneira nenhuma eu falo, mas aqui e acolá e a gente dá um chute. Também é... é colocado como regra pra mim, não tem... não tem distinção..então essa questão de professor e aluno... ela... o limite dela se dá quando há um desrespeito proposital né... e ofensivo... aí assim, aí chega um limite onde essa relação chega a ser quebrada, como aconteceu duas vezes. *(HUM RUM...)*

91 - Um aluno... um aluno... é aconteceu ... algo lá na quadra, eu não me lembro mais o que era. E eu disse: “ó, vai ser infelizmente por causa disso, vai ser a equipe, vai ser...” *(PENALIZADA...)* “Penalizada... é dois minutos sem esse jogador”, uma coisa assim aí teve um que falou... não ia ser substituído, teve um aluno que fez algo lá e foi substituído automaticamente. *(HUM RUM...)* Né, e é um dos melhores alunos daquele... daquele time, aí teve outro lá que: “ah, mas não pode, mas não pode, mas não pode, mas não pode!” Eu disse: “não”. Ele: “mas não pode.” Então você sai e ele entra no seu lugar. Aí na hora que ele saiu, houve... a questão da ofensa verbal né...tudo bem...

COM O SENHOR?

92 - Comigo. Aí ele não jogou mais, também já era a última partida. Quando foi na aula seguinte, eu levei... todo mundo calado. Eu disse “não.” Eles “o jogo vai começar?” Eu disse: “não, na aula passada aconteceu isso, isso, isso e isso e eu quero ouvir a posição do aluno que cometeu isso. O que é que... o que que aconteceu o que ele deve fazer né.” Ele... pediu desculpas, aí... falou porque falou aquilo né... porque ficou raiva e tal, e foi no momento da gente conversar sobre essa questão da relação professor-aluno.

93 - “Quantas vezes eu cheguei com vocês e... é agi de certa forma áspero... ignorante com vocês?” “Não.” “Quantas vezes eu cheguei pra vocês aqui e bati em vocês, tal”... então

tem aquele posicionamento pra reconhecer a posição que o professor tá ali e... (HUM RUM...) Pra favorecer. E não pra... né... pra punir... pra... Eles mesmos... também a conclusão que eles mesmos se... se punem. Como? São construídas regras que quando se quebra a regra é porque isso não tá contribuído. Isso também foi de discussões bem interessantes.

APROVEITANDO PROFESSOR, QUE A GENTE JÁ TÁ ENTRANDO NESSA PARTE. PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE A SUA INTERAÇÃO COM ELES? CONTINUAR FALANDO SOBRE ISSO... COMO QUE É A SUA INTERAÇÃO COM OS PARTICIPANTES LÁ DO NÚCLEO?

94 - A interação é... ela... ela... ela tem essa questão de quebrar o professor. Quebrar... de tá com eles, brincar com eles, respeitosamente... né... de rir com eles... de entender o cotidiano deles e dar exemplo do cotidiano do professor semelhante, mostrar que o professor não é um super-homem, que tem falhas né. E construir um relacionamento de... respeito né. Nesse sentido, de... de saber diferenciar os momentos também né... os momentos de aula, os momentos de brincadeira, os momentos extra-aula né... (HUM RUM...)

95 - E em todos esse momento, o professor tá lá como educador, extra-aula, na aula é educador. Não porque “ah... seu horário é até 8 horas, 8 e meia agora eu vou ficar aqui na pracinha, vou ficar... é as meninas passando, vou ficar... cantando as meninas ou vou ficar ouvindo som”. Não, não existe na concepção, todo momento do educador é momento de educação... seja extra... aula né, ou dentro da aula... dentro da aula é inquestionável também. Mas extra-aula também, então isso não impede que eu esteja dentro das aulas fora da aula.

96 - Inclusive, tem uma mãe de uma aluna... de duas alunas da capoeira que ela vende comida na praça. E eu até combinei “ó vou marcar um dia pra mim poder vir aqui, trazer minha família... e provar da sua comida.” Então, é uma interação... passa de uma interação né, e isso até pra quebrar com essa questão “ah, o cara veio de fora, veio pra cá e aqui quer mandar.” Não, tudo lá é conversa.

97 - Quando eu chego na quadra, a comunidade tá na quadra, que o horário começa às 14 horas, eles percebem a minha chegada... percebem os alunos ao meu redor e ficam olhando né. Quando chega num limite, 15 minutos depois da minha chegada... “galera, gostaria de começar a aula aqui.” Automaticamente, a comunidade sai e tal né.

98 - Teve um dia que... teve uma... teve uma semana que nós tivemos... uma semana de recesso... e a gente passou uma semana sem chegar na comunidade e na semana seguinte quando eu cheguei lá tinha algumas pessoas da comunidade que eram até ex-alunos que “ah, mas o professor não tá vindo mais não. Não realmente semana passada devido a isso, isso, isso não teve.” Foi até que um reconheceu “realmente esse horário é do professor aqui e sempre tá aqui, vamo sair da quadra, aí pegou a bola e saiu.”

99 - Mas sempre na questão do diálogo, de mostrar pra eles... não a importância... a importância eles reconhecem, não se mostra a importância, mas se mostra a construção daquele horário... né. A importância... das... do... das aulas... quem reconhece é a... são os alunos, os pais dos alunos e algumas pessoas da comunidade. Isso aí, não é professor que vai dar a importância que dar aula. Eu não... eu nunca cheguei e falei que a aula é importante, porque isso. Não, eles que colocam nisso, professor isso é importante, por causa disso, por causa disso, por causa disso. Alguns falam dessa importância na questão de tirar menino da rua né... (CERTO.)

100 - Aí a gente esclarece “não, nosso objetivo não é tirar o menino da rua, a rua é feito pra gente andar, pra gente estar na rua também, mas ter ele no meio do rua, tem que saber

o que é que se faz com ele no meio da rua. A proposta da Programa é trazer reflexões... a nível de compreensão de comunidade, de vida em comunidade né. Isso vai repercutir na sua vida individual também né. Mas não é tirar apenas... não é tirar o menino da rua. A rua foi feito pra andar. Praça foi feito pra gente tá junto né, inclusive, teve até uma discussão na semana passada, ou foi na segunda-feira sobre a questão de... de usufruir dos espaços da comunidade. Se a gente realmente tá usufruindo dos espaços né. E a conclusão foi que para usufruir dos espaços da comunidade, a comunidade tem que se organizar. (HUM RUM...)

101 - Porque todo mundo não pode utilizar daquele espaço ao mesmo tempo e pra isso... pra se utilizar precisa de organização... é foi citado... foi citado as organizações que se utilizavam do espaços né, e os meninos concluíram que o espaços da comunidade...que o esporte da comunidade é uma organização que usufrui da comunidade né. Por eles mesmos. Isso é bem interessante também.

PROFESSOR, UMA OUTRA QUESTÃO É... OS PARTICIPANTES DO NÚCLEO... O SENHOR NOTA... ELES TAMBÉM SÃO PARTICIPANTES DE OUTRAS ATIVIDADES NA COMUNIDADE? SE SIM, QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE ELES FAZEM NA COMUNIDADE? FORA A AULA, SEM A SUA PRESENÇA.

102 - Sim, participam né. Tem alguns alunos que participam na atividade na escola, como o teatro como... outros participam na comunidade... isso é questão de período né... não tem o ensaio da Via Sacra né, relacionado a Igreja, aí depois do ensaio já começa ou durante esse período já começa a quadrilha...

QUE ISSO AÍ, NO CASO, SÓ UM INSTANTE, É A QUESTÃO DA PAIXÃO DE CRISTO...

103 - Paixão de Cristo é... Via Sacra e tal né... (HUM RUM...) Aí tem a questão da quadrilha né... (QUADRILHA...) Tem... as danças... tem alguns que participam de danças, como hip-hop... outras danças regionais, tem outros que participam de outros times, ou participam de rachas organizados que são aqueles rachas que... que vão pra ambientes fechados, privados. Alugam né, e tão jogando semanalmente.

104 - Tem... interessante que tem no voleibol um... teve um grupo de adolescente que deixou de jogar, porque se organizou pra jogar, jogo na *internet, on line* por equipe né. Se organizaram pra fazer alguma coisa né. Eu achei interessante também né. Inclusive, procurei saber qual era o jogo pra mim participar, pra mim ver como é. Até pra compreender o linguajar deles e o que é que motiva eles pra fazer o jogo né.

105 - E a participações... participam das atividades da Igreja... Protestante né, são retiros, são acampamentos né que, inclusive, eles já chegaram e me pediram algo emprestado coisas como mochila, colchão, essas coisas... então são atividades que eles participam...alguns participam, não são todos.

MAS EM TERMOS QUANTITATIVOS, O SENHOR TENTASSE VER AÍ UMA PROPORÇÃO DA TURMA.

106 - 30%.

O SENHOR ACHA QUE PARTICIPE DESSAS ATIVIDADES...

107 - Anualmente né.

AO LONGO DO ANO. ATIVIDADE ASSIM MAIS SISTEMÁTICA, MAIS CONTINUADA... GRUPOS PERMANENTES NA COMUNIDADE...

108 - Não, esses aí... eu... eu não tenho conhecimento, eu não cheguei a indagar nesse sentido não. Esses aí... a gente percebe né, “ah eu não tô porque eu tô no ensaio da quadrilha, porque eu tô no ensaio da Via Sacra, porque hoje tem uma apresentação da

dança, apresentação do teatro, a semana cultural do teatro tal”. Essa aí a gente percebe do linguajar deles, pela... pelas expressões deles.

SILVANO, NO CASO... É... DA TUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS JÁ COLOCOU... DA TUA INTERAÇÃO COM ELES E COM RELAÇÃO A COMUNIDADE COMO É QUE É... VOCÊ JÁ FALOU TAMBÉM, TOCOU NO DIALOGO E TUDO É... SOBRE AS QUADRAS, HORÁRIOS, CONSTRUÇÃO DE HORÁRIOS, PODERIA FALAR ALGO MAIS SOBRE SE TIVESSE PRA VOCÊ FALAR... SOBRE A SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE? COMO É QUE É?

109 - A questão da comunidade é... ela... ela... se resume aos pais que são... que estão literalmente beneficiados ou estão participando por causa dos filhos né. (Sim.) Pessoas que usufruem da quadra, que tem um relacionamento bem próximo... e a associação de moradores né. (Sim.)

110 - É... esta é que de certa forma me orienta a nível de ocupação, a nível de... de prevenção, a nível de... reconhecer a... a dinâmica da comunidade. Os pais, no sentido de... de... de perceber se realmente as crianças estão participando né, inclusive tem pais “ah, se os meninos se danarem pode falar comigo!” “Não, não, aqui pode se danar... tem problema não.”

VOCÊ COLOCA PROS PAIS?

111 - Coloco. Não, pode se danar, porque eles se danando aqui a gente vai ver... se danando entre aspas né, normalmente é questão de... de... de energia, muita energia pra gastar e a gente traz lá... também pra isso né. Entra a parte do lazer né. E não deve ser esquecido em momento algum... então é essa relação... dentro e fora... dentro... a... do que eu não percebia... e não perceberia... (Hum).

112 - Se a supervisão não estivesse na comunidade... fora... no período que eu estava fora de aula. Teve essa semana de recesso que foi mencionada anteriormente, teve uma... uma visita da supervisão que eles entraram em contato com alguns alunos e pessoas que estavam nos ambientes de aula, principalmente nas quadras, e pessoas da comunidade. Com o meu retorno, essas pessoas que nunca tinha falado comigo... chegaram até mim né, até a minha pessoa e falaram “ó, teve lá, vieram um pessoal aqui perguntaram sobre você, que o senhor dava aula bem aí tal né.” Aí eu “vixi, foi mesmo? Nem me avisaram né, tudo bem, tem problema não.” “Então e aí? Não, o senhor ta aqui todo dia...” E eu não percebia que eles percebia isso né? Aí é que foi interessante. (HUM RUM...)

113 - “O senhor ta aqui todo dia que o Projeto é bom, que tem menino demais e a gente nem sabe como é que o senhor tem tanta paciência pra agüentar esses meninos todo dia.” Aí, não realmente o trabalho é esse né. E é legal, eles perguntaram, fizeram um bocado de coisas, eu achei interessante porque eles mostraram o que eles viam, viram e... sem benefício nenhum. Se eu tivesse se incomodando ou não eles poderiam ter dito e... certo né.

114 - Isso aí pra mim, profissionalmente, foi um aspecto muito positivo. Porque mostra que o trabalho e que... eu estou realizando na comunidade é significativo e posteriormente com... com... *feedback* da... *feedback* da supervisão né, e eles me repassaram e realmente bateu né. Então isso aí foi bem legal e é bem interessante, que realmente mostra a realidade nua e crua né. Sem ninguém combinar, sem ninguém fazer maquiagem pra... pra preparar alguma coisa.

115 - E... agora de certa forma foram contactados alguns membros da comunidade, que não participam da atividade, que não aceitam a atividade e, de certa forma, eles questionaram alguns procedimentos. Exemplo, eles querem rachar, então eles querem que o professor esteja lá pra dar a bola, pra eles racharem, né. Foi cobrado isso né e depois...

depois dessa visita eu fiquei sabendo quem era e fui conversar com eles né. E mostrei pra eles que o Programa não tem esse propósito, se fosse assim eu deixava a bola lá... “tá aqui a bola, tal hora eu venho buscar.” Mas, foi bem...

116 - Então esse foi relacionamento que eu não percebia, depois eu fiquei mais atento, a nível de quê? De cumprimentar, cumprimentar por quê? Antes não cumprimentava? Não, antes eu não sabia que eles me reconheciam né. Então fica difícil, se eu não... eu não tinha assim uma aproximação, quando eles se aproximaram de mim, aí começou essa relação né. Começa a criar vínculos né. Esses vínculos, pra se criar na comunidade, pra quem trabalha e pra quem tá com aluno lá na quadra é muito difícil, por quê? Ou eu chego muito mais cedo, infelizmente, como a gente trabalha em vários locais nem sempre é possível. Ou eu fico muito depois, também não é possível, porque o cara já tá cansado e tal. Ou terceira a possibilidade deixa os alunos lá jogando e vai conversar que depois os alunos vão tá reclamando. (HUM RUM...)

117 - É realmente difícil. Para aquele ambiente, chegou uma pessoa pra conversar, a gente tem que dar atenção, porque aquele momento ali é um momento único. Por quê? Porque é o momento que a pessoa tem disponível pra conversar com o professor e que o professor pode realmente conversar com ela e não pode deixar pra depois e isso interagindo também, observando a dinâmica da aula né. Então são momentos pra mim bem interessante, que é o momento de entrar em contato com a comunidade.

SILVANO, NESSA MESMA LINHA AÍ. COMO É QUE VOCÊ PERCEBE... DE UMA FORMA GERAL TAMBÉM, COMO É QUE VOCÊ PERCEBE A REPERCUSSÃO DO QUE VOCÊ TRABALHA NAS AULAS, QUE VOCÊ TRABALHA NO NÚCLEO, A REPERCUSSÃO DO SEU TRABALHO NO NÚCLEO NO COTIDIANO DOS PARTICIPANTES?

118 - Esse... esse... esse... essa percepção aí é ainda vai ocorrer, porque eu convivo com os meninos só naquele momento. Então naquele momento, é a gente percebe tudo ou percebe grande parte. É necessário ainda um momento com os pais, com as pessoas com que eles convivem, pra ver até onde nós conseguimos ampliar algumas... algumas reflexões que nós trazemos pras aulas né. E... e... é na questão da escola não dá pra perceber, o que eu percebo é o que eu vejo ali na quadra né. Então começa a surgir algumas coisas como companheirismo...

ENTÃO VAMO PEGAR SÓ MESMO A CONVIVÊNCIA DELES DENTRO DO GRUPO.

119 - Que a gente até já falou...

PRONTO, AQUELA PARTE DA INTERAÇÃO LÁ. NÓS JÁ PASSAMOS POR AÍ. EM TERMOS DE REPERCUSSÕES?

120 - Essa repercussão já começa a ter resultado, eles já começam a se colocar de uma forma participativa... comunicativa, antes eles se comunicavam... de forma... normal pra idade deles, mas hoje eles passaram a se comunicar melhor. Já começaram a realmente ter algo a mais né, fruto da convivência né. Isso lógico né, deve ter se ampliado pra casa deles, pra escola, pra outros grupos que eles frequentam, mas ainda não da pra gente perceber porque a gente não sentou, não conversou, não né... principalmente quem vai dizer isso melhor são os pais.

121 - A gente não teve uma reunião com os pais... porque de certa forma que a gente dependia da coordenação. Depois fiquei sabendo que eu posso fazer essa reunião sozinho né, e aí nós vamos fazer daqui pro final do ano, eu pretendo fazer uma reunião com os pais, mais no sentido também não só de avaliação, mas de confraternização...

122 - E uma proposta que eu vou lançar pros meninos, que eu tinha pensado, mas que eu não tinha colocado no papel, que o erro da gente é não colocar no papel, mas fazer um jo...uns jogos com os pais, tanto com voleibol, como no futsal, aí a gente vai estudar o dia...o dia mais apropriado, pode ser o final de semana porque a gente tem que se sacrificar, tem que investir no que a gente ta fazendo, pra fazer a interação, já essa questão de perceber né.

123 - Perceber as influencias que são colocadas lá na aula, mas... a gente já... já também vê essa dimensão no sentido que a grande maioria são crianças que convivem na rua né. Então se convive na rua é porque não tem um certo vínculo familiar mais chegado né. Questão de pais, de mãe, irmãos, então perceber isso, levar em consideração isso também. SILVANO, AÍ SÓ PRA FECHAR ENTÃO CARA. É... LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A FORMAÇÃO QUE VOCÊ TEVE CERTO. TANTO DENTRO, COMO FORA DA UNIVERSIDADE, PEGAR A FORMAÇÃO DE UMA FORMA GERAL NÉ. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, O QUE É QUE TEVE NA SUA FORMAÇÃO QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAL PRA O TRABALHO QUE VOCÊ FAZ HOJE? TIPO, “RAPAZ SE NÃO TIVESSE TIDO ISSO, ISSO E ISSO EU NÃO CONSEGUIRIA FAZER ESSE TRABALHO QUE EU FAÇO. ENTÃO, ISSO AQUI ME DÁ BASE PRA EU SER O PROFESSOR QUE EU SOU HOJE.” O QUE FOI QUE TEVE NA SUA FORMAÇÃO QUE SE TORNOU ALGO FUNDAMENTAL PRO TRABALHO QUE VOCÊ FAZ HOJE.

124 - A consciência política. Consciência política eu acredito que seja fundamental para o que nós fazemos hoje. Política no sentido de... de... perceber as nossas limitações a nível de classe e buscar soluções pra romper isso aí. De mais, qualquer pessoa pode fazer, a questão de... de levar uma bola, fazer uma brincadeira, jogar né. Isso dentro da questão do lazer. Da questão (SIM...)

125 - Assim como eu tô na questão do desenvolvimento infantil, isso é outra questão né, mas esporte e lazer onde se leva o lazer e o lazer ele é espontâneo, o lazer ele não é obrigatório, ele é participativo aí já é outra coisa. Mas a questão política, consciência política, é o que faz acreditar, o que me faz acreditar que aquelas crianças, aqueles adolescentes podem e devem e tem o direito de se perceberem como pessoas que podem mudar o social, o individual e o coletivo. (AN RAN...)

126 - Né. Sem essa consciência política, eu taria só vendendo abobrinha lá, “blá, blá, blá, blá, blá, blá.” Então eu dou ênfase nisso. “Por que que... porque que o pessoal da aldeota não vem jogar aqui com vocês?” “Por que é... porque o pai de vocês tem que trabalhar 12 horas por dia? E vocês tão se preparando pra mesma coisa? Por que que... quantas pessoas vocês conhecem que fazem faculdade... aqui na comunidade?” Né. “Por que que o ensino da escola pública é diferente da privada?” Então são questionamentos políticos que vão trazer uma referência política e são... pra mim são fundamental pra compreensão de povo... percepção de comunidade... né. “Por que é que a comunidade não se reúne pra reivindicar isso, aquilo outro?” Então isso é consciência política.

ENTÃO, PELO QUE VOCÊ TÁ COLOCANDO, ISSO TAMBÉM É NO TEU TRABALHO?

127 - No meu trabalho. Logicamente, trazendo isso pros menores né... devargazinho, conversando... a compreensão que vai se estender, uma semente né, mas é... política... eu vejo né que é uma questão política.

E COMO É QUE NA TUA FORMAÇÃO ISSO FOI SE DESENVOLVENDO? COMO EDUCADOR FÍSICO, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

128 - Isso começou... na minha vida, começou no oitavo ano com o professor de história. Que era trouxe essa discussão de classe, a questão do capitalismo, a questão da imposição da cultura dominante né. Isso no oitavo ano, isso a vinte anos atrás. Isso ficou adormecido, porque aquela professora passou acabou-se. Teve um certo despertar antes de entrar na faculdade. Dentro da faculdade, permaneceu adormecido e foi reavivado com a ideologia do Programa Esporte da Comunidade, onde traz essa ruptura... ruptura desse conhecimento menos elaborado com o conhecimento mais elaborado, onde a consciência de classe e essa consciência de classe é bem privilegiada. E formas de se buscar uma ascensão dessa classe dos trabalhadores. Aí né... parte essa questão de leitura, parte essa questão de... aí foi despertado né... isso a gente vai trazendo aos poucos e levando pra comunidade.

VOCÊ QUER FAZER MAIS ALGUM COMENTÁRIO SOBRE A TUA PRÁTICA, SOBRE ATIVIDADES, LIVRE AÍ PRA QUALQUER OBSERVAÇÃO, COMENTÁRIO.

129 - A prática... é falar mais sobre o trabalho. O trabalho não é fácil... é um trabalho que não vai ter um retorno que eu vou ver, porque eu não vou conviver com aquelas pessoas... por muito tempo. Mas, espero que... que o que for discutido, foi acrescido, o que foi resumindo, o que foi resolvido possa significar na vida e cada um lá né... em mim também.

130 - Procuo mostrar também né pra eles que nada que é visível é impossível de ser alcançado, que eu sou fruto também. Pais... pais pobres, sem condições de... toda minha vida estudei em escola pública, tive que pagar uma faculdade, trabalhei pra pagar uma faculdade né, então nada é impossível, desde que se busque, que tenha vontade, consciência do que esteja fazendo, sendo que se programe, se planeje pra isso.

131 - Eu espero que isso possa gerar algum estímulo neles... também né... e que... no futuro esse trabalho que a gente desenvolve seja cada vez mais desenvolvido com mais pessoas, com mais fundamentação né...que tenha um resultado social bom pra todo mundo né.

132 - Eu tenho... de certa forma eu tenho um temor que também historicamente a gente vê que toda classe inferior, que se organiza né, derruba a classe dominante e passa a ser a dominante, que isso não aconteça no futuro. Que a classe trabalhadora se organize, que alcance um patamar né... social ideal né... mas que ela não passe a ser a classe dominante. Porque se ela passa a ser a classe dominante significa que tem uma classe inferior a outra e aí repete-se a história né. E a história se construiu dessa forma né... dominado se reconhece como dominado, passa a buscar, derruba o dominante e passa a ser o dominador. E é assim vai, assim foi, assim vai, vai... Isso aí não deve ser na minha concepção o pensamento.

133 - Da classe trabalhadora sim, tem que galgar o seu espaço né, como... como... como de direito... um espaço social equivalente ao do dominador. Se o dominador, aliás, não deve existir dominador e dominado, deve existir uma classe que conviva... bem... em todas áreas né.

134 - Lógico, isso é uma utopia, ideologia, mas não se organize pra derruba e deixar o derrubado no chão e ficar pisando porque aí... questão de comunidade se acaba aí. Comunidade que se organiza pra pisar em outra comunidade... né... aí é complicado. Então espero que isso seja frutos né.

(Agradecimentos pela realização da entrevista).

ANEXO 2**Entrevista individual 02 – Dia 20 de novembro de 2008 – Duração: 93 minutos****LEGENDA**

- Trechos numerados – fala do entrevistado.
- Trechos entre parêntesis – fala e observações do entrevistador.
- Trechos em MAIÚSCULAS – fala do entrevistador.
- Reticências – pausas breves.
- Reticências entre parêntesis – falas inaudíveis e, ou, ininteligíveis.

ALLAN, A GENTE PODE COMEÇAR PELO COMEÇO MESMO... QUERIA QUE VOCÊ RETRATASSE PRA MIM, CARA, A COMUNIDADE E O NÚCLEO. QUE VOCÊ PUDESSE RETRATAR PRA EU TER UMA NOÇÃO A COMUNIDADE E O NÚCLEO ONDE VOCÊ TRABALHA.

01 - É, eu fui ali pra Santa Fé, né, eu... Primeiramente entrei no núcleo do Mucuripe, mas passei só um mês, porque... Uma série de mudanças lá, o professor ficou em alguns horários, tiveram que transferi-lo... E do núcleo da Santa Fé tava acabando de sair uma professora, que foi convidada a se retirar pela comunidade, porque chegou lá muito... Com um ar muito superior, e o pessoal não gostava da postura dela, e um dia ela teve uma confusão com um garotinho de 11 anos, e o garotinho riscou o carro todo dela e disse: “aqui cê num dá mais aula, não”, e realmente ela não deu.

02 - Então, eu já fui numa situação meio delicada, né... E quando eu cheguei, eu cheguei com... As pessoas me olhavam com um certo desprezo... Assim, eu era um corpo estranho dentro da comunidade... Na verdade, aquela professora ficou três meses, não deu certo, então, como era uma coisa da prefeitura, num tinha tanta credibilidade, porque achava que “ah, isso aí vai durar cinco meses, um ano, e vai acabar... Isso aí é só pra enganar”. E aí eu cheguei lá dentro desse raciocínio por parte deles...

03 - E aí fui tentando conquistar, fui fazendo ficha de inscrição, passei uns dois ou três meses fazendo ficha de inscrição, conversando, indo lá sem dar aula, pra conhecer as pessoas, não é... Lhe confesso que no começo realmente eu tinha um certo receio... até porque existe um preconceito de que a comunidade da Santa Fé é uma comunidade muito violenta, muito perigosa... hoje, coisa que hoje em dia, eu afirmo que não... eles podem ser perigosos fora de lá, lá dentro não... lá dentro... uma coisa que eu posso chamar de irmandade, vamos dizer assim, eles são, uns ajudam muito os outros lá...

04 - e eu tinha um certo receio, andava de cabeça baixa, ia de chinela de dedo, porque diziam “não, você vai ser roubado, porque lá ninguém anda assim, num sei o quê...”. Hoje, eu ando com minha digital lá, tirando fotos... tenho um arquivo enorme de fotos, depois você pode até ver. E... foi complicado o começo por causa disso, mas eu via que dependia de mim, e não deles... como eu vinha de fora pra dentro da história deles, da vida deles, dependia de mim quebrar determinadas coisas, determinados paradigmas, né...

05 - e aí eu fui, fui conversando, conquistando, mostrando meu entusiasmo em tá ali, minha preocupação em fazer um trabalho bem feito, de que não era uma coisa passageira, e que eu tava ali mesmo firme e forte, entendeu? E, as coisas parece que foram se engatando, foram vendo eu dar aula, eu ia pro meio do campo no sol quente, com minha sacolinha de bola... e ficava lá, se fosse dois alunos dava aula com o mesmo entusiasmo se fossem vinte, e aí foi, as coisas foram acontecendo...

06 - As senhoras tinham aula de ginástica, também perderam essas aulas de ginástica, e foram atrás pra saber se eu podia dar essas aulas de ginástica. Como eu sou professor de ginástica de academia há muitos anos, eu digo “ótimo, tou na minha praia, né...”. Aí fui,

montei um horário com elas, combinamos tudo, combinamos espaço, elas não queriam mais que fosse na rua, no campo, porque tinham algumas pessoas que ficavam mangando, brincando, elas não se sentiam à vontade, e as coisas foram pegando... e eu fui entrando na comunidade, eu fui, como eu disse pra você uma vez, eu fui costurando... Aí, eu fui me atentando a outras coisas, há outros movimentos que tavam acontecendo na comunidade, que não dizem respeito diretamente ao meu trabalho, mas que eu teria que estar próximo pra que as coisas fluíssem. Fui conhecendo o pessoal do hip-hop, fui conhecendo o pessoal da cooperativa de retalhos, que é... é... a menina dos olhos da comunidade da Santa Fé é essa cooperativa de retalhos, fui ficando amigo desse pessoal...

07 - fui tentando visitar as pessoas de uma forma assim... que elas notassem que eu num tava ali como um metido, mas que eu tava ali, que eu queria ser amigo, que eu queria saber a história delas, que queria conversar... vinham e desabafavam: uma mãe contava a história de um filho que ta com 17 anos, já é drogado, já trabalha no tráfico, entendeu... outra vinha e dizia que o marido batia nela... aí começou, tá entendendo?

08 - As coisas foram pegando um rumo que eu não esperava, mas que eu notei que se não fosse por esse rumo também a minha passagem por ali seria infrutífera, né, não daria frutos, eu não teria uma facilidade da comunidade... e foi o que aconteceu: eu comecei a me envolver com as outras pessoas, mas sempre um envolvimento sempre profissional... eu nunca me envolvi no sentido de trazer essas pessoas pra minha casa, ou final de semana, que num tem nada a ver eu estar lá, eu estar, tá entendendo? não... é dentro do meu trabalho, envolvimento dentro do trabalho, através do meu trabalho fui me integrando àquelas pessoas...

09 - e aí, o que eu achei que era difícil, hoje eu acho fácil demais... hoje eu consigo caminhar dentro da Santa Fé com uma facilidade incrível. Já levei um grupo de pessoas lá, da Secretaria de Esporte, pra uma reunião lá dentro mesmo, e saíram impressionados, tá entendendo, porque o grupo ficava “Ô, professor! Ô, professor!”... mas porque eu fui caminhando conforme o ritmo deles, eu num cheguei lá impondo nada não, entendeu... quem num queria jogar, tudo bem, ficava ali assistindo, quando tava na minha hora de ir embora eu ia, num ficava insistindo em ficar no horário do racha, pra atrapalhar o horário deles que a comunidade tinha...

10 - eu ia, fazia meu trabalho e respeitava meus limites... o que eu acho mais importante dentro desse trabalho, Fábio, é o respeito dos limites, entendeu? Você respeitando os limites como profissional, não invade o espaço de ninguém, arbitrariamente, mas também não permita que ninguém invada o seu... você é um profissional, mesmo que você tenha amizade ali dentro, como hoje eu tenho com as senhoras da cooperativa, com a D. Marta, com a Aurélia, com a Joana, com esse pessoal, mesmo eu tendo essa relação, mas é uma coisa que você tem que podar, não pode deixar ela tomar um rumo que entre pro lado pessoal, entendeu, pra intimidade, né, que aí fica um negócio complicado.

11 - Mas hoje eu faço um trabalho muito bacana lá, trabalho com os jovens e trabalho com as senhoras. E os eventos que têm na comunidade que eu posso participar, que não me dizem respeito, mas que eu posso, como o Dia das Crianças, que foi feito pela comunidade, não foi feito, não foi apoiado pela Secretaria de Esportes, mas eu estava lá... ajudando, ajudando a distribuir a pipoca... é uma bobagem? É, mas eu tava naquele instante fazendo parte da vida da comunidade, entendeu. Na inauguração da cooperativa, não precisava estar lá, mas eu estava...

12 - e é, quer dizer, uma série de coisas que você sutilmente, como profissional tem que abrir a mente pra isso... porque se você vai ali com sua bolinha pra dar esporte e ir embora, já já você vai ser queimado ali...já já você é convidado a se retirar, porque isso eles têm

com muita facilidade, entendeu... uma bolinha ali pra jogar é a coisa mais fácil que tem dentro da Santa Fé... agora, uma pessoa ali olhando a coisa do lado mais humano, tá entendendo, observando aquelas vivências ali, do dia deles, e conseguindo ter uma inter-relação com eles, é uma coisa que num é todo mundo que consegue não, você precisa ter uma mente, uma mente eu digo, um espírito aberto pra entender isso...

13 - porque, se você vai ser o profissional apenas do esporte lá dentro, eu acho que a sua vida, no sentido de trabalho, ali num vai demorar muito não, mas se você vai lá por essa questão humana, de tá empenhando pra ver realmente a comunidade melhorando. Eu pelo menos tou acompanhando agora, de forma carinhosa, a construção da primeira etapa do conjunto habitacional da Santa Fé, tou todo tempo, eu tenho um arquivo fotográfico muito grande da comunidade, das casas, das pessoas, das atividades que eles fazem.

14 - Então, isso aí faz com eles me vejam não só como professor que vem dar aula de esporte, sabe, alguma coisa a mais, que eu num vou classificar aqui... “o amigo-professor”, eu num sei como classificar, mas alguém a mais que não só professor, todos me chamam de professor, não me chamam de “Allan”, não, é “professor, professor”, e é... é como se fosse uma classificação, né, pra eles, mas é algo mais, tem algo mais, tá entendendo, me recebem com muito carinho, onde eu passo é café, “professor, tome café”, “professor, vá lá em casa, deixa eu lhe contar uma coisa”, tá entendendo... me contam, eu escuto, dou conselho, mas eu não ultrapasso meus limites...

ALLAN, E VENDO AS CARACTERÍSTICAS... QUAIS SERIAM AS CARACTERÍSTICAS MAIS MARCANTES DA COMUNIDADE E DO SEU NÚCLEO LÁ?

15 - Características físicas ou...

GERAL, QUE PUDESSE RETRATAR A COMUNIDADE PRA UMA PESSOA QUE NÃO CONHECE.

16 - É um núcleo pobre, é uma comunidade muito pobre, existe algumas casas, algumas famílias, que têm uma condição melhor, mas se você prestar atenção, a Santa Fé é como se fosse um triângulo, entendeu... o formato físico do terreno da Santa Fé é como se fosse um triângulo... aquela avenida que passa ladeando a Santa Fé, a avenida principal, ela é onde está as casas boas... aí logo depois tem o Xavante, né, tem o Realeza, o Realeza I e II, quer dizer, é um entrelaçado...

17 - aí, a Santa Fé mesmo, a comunidade mesmo, a sua grande maioria são pessoas carentes, né... os pais dos meus alunos são pedreiros, auxiliar de pedreiro, auxiliar de servente, você vê que é... a mãe lava roupa... é claro que você sabe que existe ali, é, os empregos, é... que estão posicionados no câmbio negro, né, o, no câmbio negro do emprego... pessoas que trabalham, que trabalham na questão da droga, né, as pessoas que trabalham com roubo... aí você diz “trabalham com roubo?”... Sim! Dentro do que eles vivenciam, é o trabalho deles... é tanto que hoje em dia você vê muitos marginais chamando as pessoas de vagabundo: “bora, me dá o dinheiro vagabundo!”, né... porque pra eles aquilo ali é o trabalho deles... quem sou eu pra questionar... isso é um problema muito mais profundo, né, que se a gente for entrar agora, a gente vai entrar em uma série de questões sociais, problemáticas sociais... mas a sua grande maioria são pessoas pobres...

18 - mas, ao contrário do que se pensa, pessoas muito boas... “ah, a Santa Fé é muito violenta!”... mentira! Se tiver violência lá, é por parte das questões relacionadas às drogas... mas a sua grande maioria, as pessoas são muito bacanas, são pessoas boas, pessoas que tão preocupadas em ver a comunidade crescer, em ver a comunidade dar certo... é tanto que essa cooperativa de retalhos é feita pela comunidade, tá entendendo, as mulheres vão pra lá, vão fazer tapete...

19 - eu tenho muita coisa feita aqui pela comunidade da Santa Fé... porque o ato de comprar os produtos que eles fazem já é um fator de valorização do trabalho deles, dessas senhoras, né... então, já vai me classificar não só como um professor que vai chegar ali e dar aula, mas como uma pessoa que se preocupa em ver as coisas dando certo (pausa para atender o telefone).

20 - Então, o que acontece... a comunidade... ela... de forma, de forma, eu vou dizer de forma invisível, posso falar com você assim, né? Então, de forma invisível ela tem uma série de carências... carência de reconhecimento, de que as pessoas, a sociedade, não veja ele como marginalizado, entendeu, porque moram ali, mas eles de forma invisível querem que você veja que num é, num é bem assim como as pessoas falam, que ali é um local de marginal, que ali é perigoso, que ali você num pode entrar...

21 - realmente, você num pode entrar de qualquer jeito ali não... você num pode chegar ali atrás de mim “Ei, eu preciso falar com o Allan” de qualquer jeito não, você tem que me avisar que vai... porque se você é um corpo estranho dentro dali, claro que você vai ser atacado, como um organismo... então, se você chega ali com *pen drive*, você chega ali com seu *walkman*, sei lá o que, visível, bem vestido, porra, ali é um local de gente pobre, gente que tem uma série de carências... aí chega um cara lá, que sabe que num é da comunidade, tá de bobeira ali, então pronto, então é mais fácil, entendeu...

22 - mas na sua grande maioria, isso não acontece, na grande maioria das vezes isso não acontece... hoje em dia, eu ando com a maior facilidade lá dentro, dou minha aula direitinho, quando não posso ir pro núcleo, comunico, tá entendendo... existe uma coerência, até da parte deles, no sentido de cobrar uma eficiência da minha parte... se eu der uma aula de ginástica de dez minutos, eles vão dizer “professor, por que o senhor deu só 10min? O senhor tem que dar uma hora”, entendeu... então, isso é uma consciência política, dentro dos seus direitos, né... ele sabe que eu tou ali pra dar uma hora de aula, então eu dou uma hora de aula de ginástica...

23 - e o que eu vou fazer que vai fazer com que eu me ausente de lá, eu comunico, explico por quê, entendeu... existe um respeito... se não existe esse respeito, aí vai virar aquilo que ele falou “ah, isso aí vai durar pouco tempo, isso é coisa da prefeitura, isso aí num dura muito não”...

VOCÊ TÁ HÁ QUANTO TEMPO LÁ ALLAN?

24 - Eu tou há um ano e meio.

E, QUE TEM NÚCLEO LÁ?

25 - O núcleo tá há um ano e... nove meses.

E FOI JUSTAMENTE OS TRÊS MESES DA OUTRA PROFESSORA, NÉ?

26 - Foi, isso mesmo...

ENGATOU MESMO...

27 - Isso mesmo...

NUM FICOU NEM UM PERÍODO SEM TER PROFESSOR LÁ NÃO, NÉ?

28 - Sem ter aula, professor, não, porque, quando a moça saiu, logo depois eu entrei... quando eu entrei fiquei um tempo sem dar aula pra conhecer, né, mas... sem professor, não.

(Pausa para mudar de local, devido a ruídos externos de veículos)

VAMO FALAR UM POUCO AGORA, ALLAN, SOBRE A AULA PROPRIAMENTE DITA, DENTRO DO NÚCLEO. COMO É QUE COSTUMA SER A SUA AULA NO NÚCLEO DO ESPORTE NA COMUNIDADE?

29 - Olhe... ô Fábio, no começo foi proposto, até hoje é proposto para o professor uma série de critérios para se dar essa aula, né... como começar, a intervenção...

(nova pausa para mudar o local da entrevista devido a outro ruído permanente)

A intervenção, como a gente deve abordar as pessoas, né, como é que a gente deve estruturar a aula...

30 - eu vou lhe confessar uma coisa: eu não faço isso, eu não sigo os critérios da Secretaria de Esporte... por quê? Porque cada comunidade tem o seu perfil, né... cada comunidade tem um jeito que você vai, o professor no dia-a-dia vai entendendo, vai compreendendo, vai encaixando... é aquela história da flexibilidade, que você tem que ter...

31 - então eu tenho só um esqueleto da aula, que é o que a Célula quer... começo bate-papo, final bate-papo, roda de conversa... mas a minha aula eu estruturo como eu acho melhor, entendeu... é tanto que é pra mim dar futebol e vôlei... eu dou o que eu quero! Eu dou basquete... se a meninada tá pedindo *handbol*, eu dou *handbol*... hoje eu num quero dar nada, e a gente combinou de eles me ensinarem uma brincadeira deles... eu vou e eles me ensinam o garrafão... aprendi garrafão, sete pecados, entendeu...

32 - dentro do perfil do que a Célula quer, eu não trabalho como eles querem, sinceramente não... mas eu trabalho como a comunidade precisa, entendeu, como é melhor recebido pela comunidade... seu eu for muito criterioso, como eu vi, até meu linguajar lá eu tenho que mudar... eu num posso chegar lá falando com palavras bonitas, enrolando muito... eu tenho que ser o mais simples possível pra que eles possam compreender... (HUM RUM) porque se você enfeita muito, fica cansativo pra eles... um colega nosso foi lá, pra fazer um... observar a aula e tudo, e começou a falar, e eu pisquei o olho pra ele, num entendeu, mas é isso... você num pode chegar lá e falar num nível intelectual lá não, porque eles vão achar um porre... (HUM RUM)

33 - eu já vi pessoas do Passaré, do Banco, né, da Agenda 21, que trabalham ali na Santa Fé, chegar lá com um linguajar, bem rico... parece que existe assim um consenso, eles ficam desestimulados, sabe... eles começam a olhar pro chão, começa a olhar pro relógio, quer sair, num querem ficar ali... então eu falo o mais simples possível... (HUM RUM)

34 - e a estrutura da aula de esporte é assim: eu chego... “gente, o que é que nós vamos fazer hoje?... hoje eu vou dar futebol, a gente vai dividir a aula assim, assim... no final da aula eu vou dar um tempo pra vocês brincarem”... bato um papo com eles, pergunto o que aconteceu durante aquele dia, no final de semana, se eles têm alguma novidade pra me contar, e aí vou desenvolvendo a aula...

35 - aí diz “ah, professor, teve tiroteio aqui no final de semana”... “pois então vamo fazer um jogo aqui onde a gente vai começar a levantar as questões do tiroteio... (HUM RUM) por que que uma pessoa atira na outra? Qual as questões? Vamos supor que essa bola aqui é uma arma... se eu tacho naquela pessoa, aquela pessoa fica ofendida”... tá entendendo? (HUM RUM) eu começo a brincar com a realidade, pra ensinar alguma coisa...

36 - eu num sei se eu tou certo não... eu sei que dentro daquela comunidade tá dando certo... isso eu num aprendi em faculdade, isso ninguém conseguiu me ensinar ali na Secretaria... é o que eu tou vendo lá, entendeu... (HUM RUM) e com a ginástica é a mesma coisa... eu tenho já uma grande experiência com ginástica, mas o que é que eu faço, eu trabalho dentro de uma possibilidade de que elas possam absorver aquele trabalho... então eu chego lá e dou uma aula de ginástica começo-meio-e-fim não, eu vou, bato um papo, explico, digo por que é que a gente tá fazendo aquela atividade, por que que é bom fazer uma variação... (HUM RUM) por que que é bom a gente trabalhar com pesinho, (HUM RUM) qual a diferença da nossa aula dali pra uma academia, (Hum!) entendeu? (HUM RUM) e aí vou conversando com elas e... a estrutura da aula é mais ou menos assim...

37 - mas, eu lhe confesso que eu não sigo o que a Célula quer... (HUM RUM) não sigo porque eu acho que a Célula, a idéia deles é muito... teórica, (Hum...) entendeu... (HUM RUM) eu me deparo com idéias muito teóricas que não bate com a realidade... se você for levar pra realidade vai haver um choque... é como se você tivesse uma repulsa... (HUM RUM) eles num conseguem, eles num... eu já tentei fazer isso, eu já tentei fazer aquela... aquele... planejamento que é de três meses... (SIM) tentei seguir a risca, não dá! Eles se cansam...

38 - se eu chegar hoje e propor: “gente, vamo, amanhã vai ter uma aula onde a gente vai confeccionar raia”, e aí eu começo a conversar sobre a raia, começo a falar da minha experiência que eu tive na infância com a raia no Jardim Oriental, (HUM RUM) entendeu... é muito mais proveitoso se eu chegar lá com a bola e dizer: “hoje é passe; hoje é drible”... eles não conseguem, entendeu... (HUM RUM) eu tenho que tá dançando conforme a música... (Sei...) a estrutura da aula é isso.

AÍ SÓ RECAPITULANDO ENTÃO, É... INICIA A AULA...

39 - Eu inicio a aula sempre com uma conversa, certo... vou pro esporte... ou futebol, ou vôlei... e dentro do esporte eu vou trazendo alguma coisa da realidade deles pra tá conversando com eles...

DURANTE O JOGO?

40 - Durante a atividade... (Certo...) se tem alguém que empurra e machuca alguém, eu paro e digo...

AÍ PÁRA O JOGO?

41 - Ah, eu paro, paro...

AÍ COMO É?

42 - Aí vamos conversar... se alguém chama, esculhamba o outro, chama nome feio, esculhamba pai e mãe, vou questionar, trago os dois, entendeu... já vi situações em que duas alunas não se falavam, bobagem, adolescente, e eu botei as duas pra serem, ficar, uma ajudando a outra durante a brincadeira, e dizendo: “pra que ficar sem... Todo mundo precisa de todo mundo... Pra que ficar sem falar?”... (hum) e era a brincadeira de vôlei com toalha... (HUM RUM) “então, se você tá ali na ponta, e num tiver combinando comigo, olhando pra mim pra combinar a hora da jogada, (hum) a nossa jogada num vai dar certo... então, todo mundo precisa de todo mundo... Então, vamo parar com esse negócio de ficar de mal, de ficar sem falar, porque você pode num precisar hoje, mas amanhã você precisa... Como agora na hora do jogo, ó... Se você num combinar a jogada...”. Aí, elas estavam sem se falar e acabaram se falando...

(pausa para fazer e servir um café)

E O FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO? COMO É QUE É O FUNCIONAMENTO LÁ?

43 - Não, eu trabalho lá segunda, quarta e sexta, de oito às onze e meia da manhã, e terça e quinta à tarde... aí a gente... houve uma mudança, porque como essa semana tá tendo uma reunião de vocês das casas da, do Habitafor, né, lá da Santa Fé, (Hum) a gente trocou... teve uns dias que eu dei aula, juntei todo mundo, pra poder ficar quinta-feira livre, né, que era essa que eu tinha combinado contigo... (SIM) mas, funciona de segunda à sexta. (HUM RUM)

E OS HORÁRIOS DA GINÁSTICA?

44 - Ginástica, a ginástica é de segunda, quarta e sexta, de oito às nove da manhã, terça e quinta de quatro e meia às cinco e meia, caminhada... (Hum) viu, tem a caminhada também que eu esqueci.

E ESSE PÚBLICO AÍ JÁ É MAIS DIFERENCIADO, NÉ?

45 - O da ginástica, da caminhada? É o mesmo... é o mesmo público. E o do esporte, o do esporte é a meninada.

E QUAL É A FAIXA ETÁRIA LÁ, PREDOMINANTE?

46 - Eu pego de nove... catorze, quinze... os maiores eu não pego, mas eu tenho contato, assim... (Hum) eles, eles querem jogar... eu dou aula pros mais novos e deixo eles jogarem depois, entendeu... porque, muito das crianças de lá, é... passam o dia na rua, né... (HUM RUM) são crianças que queira ou não se envolvem com a questão do tráfico... então, muitos deles também são violentos... então, se você não tiver um jogo de cintura pra lidar com eles, eles começam a se meter no trabalho, a atrapalhar o desenvolvimento do trabalho, entendeu...

47 - No comecinho aconteceu isso, nos dois primeiros meses, mas eu soube driblar... no começo tinha dois ou três que até já foram presos... ficaram, eram bem jovens mas já foram presos, roubavam, apanhavam muito da polícia, e eles tentavam atrapalhar a brincadeira... no meio do jogo eles entravam, atrapalhavam o jogo, pegavam a bola, ficavam chutando na porta das casas, (HUM RUM) aí o dono da casa vinha brigar, brigava comigo, sabe... (HUM RUM)

48 - mas aí, eu, eu mantive firmeza, pedi ajuda de algumas pessoas que tavam sempre ali me assessorando, né, pessoas da comunidade, (HUM RUM) e aí pronto... eles entenderam que ou eles se moldavam e ajudavam no desenvolvimento do esporte ali dentro, né, (HUM RUM) ou eles ficavam de fora... aí eles começaram a participar... hoje eles nem tão mais indo, porque parece que um tá preso, e o outro foi morar com o pai, em outro canto... (HUM RUM) eram dois, eram o Filho e o João.

ALLAN, ME DIZ UMA COISA... COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES... TIPO DE ATIVIDADES QUE VOCÊ DESENVOLVE NA AULA. QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ COSTUMA DESENVOLVER NA AULA?

49 - Atividades de esporte?

GERAL...

50 - Vôlei, futebol, basquete?

GERAL, É... AS ATIVIDADES QUE VOCÊ COSTUMA DESENVOLVER, TANTO QUE DIZEM RESPEITO, VAMOS DIZER ASSIM, AO ESPORTE PROPRIAMENTE DITO COMO OUTRAS ATIVIDADES...

51 - É, o que eu faço lá, dentro do esporte é, são os esportes básicos mesmo, futebol, vôlei, basquete... e eu também tento fazer brincadeiras, onde eles é que venham me ensinar as brincadeiras que eles fazem no dia-a-dia da comunidade, (hum) como garrafão, sete pecados, pega-pega, as variações de pega-pega e... eu faço, é, eu participo de atividades extra o meu trabalho lá (hum) pelo meu envolvimento com a comunidade, né...

52 - então eu participo de todas as atividades que tenham alguma ligação com a cooperativa de retalhos, (HUM RUM) eu já peguei material deles pra vender, pra dar, no começo, né, pra ajudar...então, recolhia, levava pra academia, vendia rapidinho, entendeu... (HUM RUM) e, eu tou sempre preocupado em tá fazendo essa postura, dentro da comunidade...

53 - então, agora, a questão do HABITAFOR, eu tou por dentro de tudo, tá entendendo, eu tou, eu sei quantos empregados saíram agora do HABITAFOR, quantos pedreiros saíram, foram demitidos, porque se eu pegar, tantas casas foram terminadas, então não ia precisar daquela quantidade de 500 trabalhadores, (HUM RUM) e que agora só tem 300...

54 - eu tou por dentro dos acontecimentos ligados à Agenda 21, que a Agenda 21 é patrocinada pelo Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, ali do Passaré... (sim...) mas, eles trabalham com muita, eles trabalham com muita intensidade até mesmo as

manifestações culturais... (HUM RUM) eles já levaram Leonardo Boff pra dar uma palestra lá, eu participei da banca, como alguém que tava ali dentro da comunidade fazendo um trabalho ativo, entendeu... (HUM RUM)

55 - é... todas as atividades que têm, a nível cultural, mesmo sendo coisas simples, eu tou participando... aí você pode me perguntar “mas Allan, não é o teu trabalho não, esse”, mas se eu não fizer isso, eu não consigo fazer um trabalho lá dentro... eu entendi que se eu não me envolver com a comunidade, (HUM RUM) o meu tempo de vida ali dentro, em termos de profissional, seria muito pouco... eu teria que me envolver com a comunidade, entendeu... (HUM RUM)

56 - tanto que teve a suposição de que eu ia sair do núcleo, (Hum) e que ia acabar, e... houve um burburinho lá e elas ficaram... as senhoras da ginástica, da cooperativa... “não, o professor Allan não pode sair daqui”, mas não é porque o “professor Allan” é paparicado por ninguém não... é porque o professor Allan conseguiu fazer essa costura social, entendeu, eu consegui caminhar dentro da comunidade sem aquela coisa do preconceito, sem aquela coisa de me impor, de achar que eles são pobres e eu moro na Tião Lisboa tenho uma situação melhor, que eu acho que nem tenho...

57 - mas engraçado que um dia desse a menina falou “professor, o senhor mora na avenida Tião Lisboa... eita, professor, o senhor é rico, hein?!”... pra você ver... aí eu digo “meu deus, eu sou rico”... sou mesmo, na frente deles eu sou rico... tenho um computador, tenho uma casa que eu posso, tá entendendo, (HUM RUM) tenho algumas coisas materiais que pra eles é sonho e pra mim já é uma realidade... (HUM RUM) mas eu num chego lá dizendo o que tenho, o que posso, o que tenho em termos financeiros, porque isso seria ofensivo, porque tem pessoas que não têm o que comer, lá...

58 - e também tem uma coisa que a Célula não sabe que eu faço lá dentro... (Hum) porque eu, eu, sou espírita, né... então eu faço um trabalho lá dentro que eu recado cesta básica e dou pra algumas famílias que tão muito necessitadas, entendeu... (HUM RUM) então tem uma família lá que é uma senhora que tem...pneumonia não... ela tem uma doença lá que agora eu não me lembro, já já eu vou lembrar... (HUM RUM) e ela, o marido é auxiliar de pedreiro, e ela tem nove filhos... o mais velho tem 15 anos... quer dizer, quando eu fui conhecer a casa dela, era uma rede em cima da outra, criança com ferida na barriga... então eu faço esse trabalho por fora, (HUM RUM) eu tenho alguns amigos que graças a Deus tem uma condição boa... então eu pego deles, né, e quando eu posso eu levo, pras famílias que estão mais precisando...

59 - aí, isso não é um trabalho do professor Allan, é um trabalho do humano, tá entendendo, do Josivaldo, do ser humano, não o trabalho do professor Allan não... mas é porque você tá perguntando atividades que eu faço dentro da comunidade né, (HUM RUM) e eu tou falando tudo... mas nem a Célula sabe disso... quem soube disso um dia desses foi a Cris porque foi na reunião que teve e eu tava levando duas cestas básicas, entendeu, (HUM RUM) mas é uma coisa que eu...

60 - sim! Também tem a Pastoral, que é da Igreja Católica, (Sim...) e as pessoas que trabalham na Pastoral dentro da comunidade... Eu faço um trabalho com elas também, eu auxilio no que for preciso. Então tem a cota do leite, eu vou batalhar pela cota do leite... tem algumas garotas que vão ter filho, muito jovem, (Hum) eu tenho a cota do enxoval... eu vou batalhar ou dentro ou fora da comunidade, mas pra que a Pastoral tenha essa cota no final do mês, entendeu...

61 - eu tou preocupado com isso, com essa questão humana... (Hum) é tanto que eu nem falo muito lá, porque vão dizer “não, mas esse não é o seu trabalho”, mas é que eu tenho o ponto de vista que se eu puder fazer o bem pras pessoas eu faço de todas as formas, né...

então se eu tou ali como professor mas eu posso ser muito mais do que apenas um professor, então eu sou... (HUM RUM) isso eu num levo muito pra lá não, pra Secretaria de Esporte... quem sabe é uma pessoa ou outra... mas é um trabalho que eu faço dentro da comunidade, é uma atividade, você me perguntou, né...

62 - então eu tou também ligado à Pastoral, já fui assistir a dois *shows* do *hip-hop*, pra poder entrar, sabe, em harmonia com o pessoal, que eu não conhecia, é um pessoal que é muito forte lá dentro... (HUM RUM) eles é que fazem a grafiteagem da Santa Fé, tem muitos muros lá, grafitados, eles é que fazem a grafiteagem... eu queria saber, porque são artistas, né, e artistas que nasceram dentro da comunidade...

63 - então são várias atividades, só que num é tudo num dia numa semana não, são coisas que eu faço esporadicamente, entendeu... (HUM RUM) se a atividade, quando vai acontecer, eu tou ali... agora eu tou montando a biblioteca da Santa Fé, junto com o Francisco, que é o diretor da Associação da Santa Fé, nós tivemos a idéia de recadar livros, né, e montar a biblioteca da Santa Fé... aí você pode pensar “mas Allan, isso tá tudo digitalizado”... mas nem todo mundo tem acesso a *lan house* não... e quem tem quer ir pra Orkut ou MSN, num quer ir pesquisar não... então a gente tá levantando já... só eu já consegui quase 200 livros, e a gente tá juntando pra poder fazer as prateleirazinha...

64 - e agora consegui levar o CEFET pra lá, o CPQT... (HUM RUM) o diretor do CPQT por coincidência é meu amigo de longas datas... então eu conversando com ele “não, Allan, a gente oferta curso aqui pra algumas comunidades”... então já consegui levar o curso de computação, e agora lá, cara, que eu tou super-feliz, funilaria e pintura... então... 25 alunos desses jovens e adultos vão fazer funilaria e pintura, e vão começar esse trabalho, cara! vão trabalhar em oficina, e é um negócio que vai dar dinheiro pra eles, tá entendendo... (HUM RUM) pra quem ontem tava na calçada, pegando castanhola, ou falando mal da vida dos outros, amanhã vai tá trabalhando, (HUM RUM) eu também faço isso... mas consegui com amizade, né, ninguém faz nada só... eu não consigo fazer nada só ali dentro, é tudo com amizade...

65 - teve agora um passeio em setembro com os velhinhos, e eu tava à frente do passeio... (Sim...) fomos pra Maranguape, lá pro Pequeno Essênio, que é uma instituição que cuida de crianças carentes... levamos os velhinhos pra conhecer, conhecer aquela realidade e também conhecer aquela fazenda, porque é uma fazenda, ali né... (Hum) e aí também num é uma coisa minha, mas eu participei, mas isso eu comuniquei à Secretaria, que era um dia que eu não ia trabalhar, ia participar desse passeio... (HUM RUM) (HUM RUM)

66 - são coisas que você tem que fazer pra ser conhecido dentro da comunidade, e poder fluir, entendeu... (HUM RUM) porque se eu for pr'ali, eu insisto em dizer isso, vai virar uma retórica, se eu for pr'ali com uma bolinha pra fazer trabalho de futebol, “vamo lá, vamo jogar”, é muito fácil, qualquer pessoa não formada ou não graduada em qualquer coisa pode fazer isso...

67 - mas o meu trabalho tem que ser mais profundo, tem que ser nas questões sociais... porque se eu, através de um futebol ou de um carimba puder levar alguma mensagem de engrandecimento da questão do cidadão, então, já ganhei, entendeu, (HUM RUM) como profissional, porque eu passei, passei do limite do que se, que se classifica como “professor de ginástica”, “professor de esporte”, entendeu... eu ultrapassei isso... eu tou tentando ali formar cidadão com (...).

68 - como um aluno vem pra mim, como um aluno chegou pra mim e disse “professor, segure aqui minha arma, segure aqui meu brinquedinho que eu vou jogar”... e eu disse “não, você num vai jogar não... aqui num é lugar pra você vir trazer arma... por que você tá armado?”... aí comecei... aí juntei o pessoal e vamo... “não professor, é porque ele vende

maconha e tem que tá com a arma dele"... aí eu digo "não... mas você precisa vender maconha, você nessa idade?"... aí começamos a conversar, entendeu... (HUM RUM)

69 - aí ele começou a dizer que não tinha o apoio do pai e da mãe, (HUM RUM) que foi coincidir com o dia do passeio, precisava da assinatura do pai, disse "meu pai e minha mãe num tem moral comigo não, professor"... eu digo "e aí, como é, você é o quê? Você vive como no mundo?", entendeu... e aí comecei a conversar com os outros, que não participavam disso, pra ouvir a opinião, entendeu... então, nesse instante talvez essa idéia, de tá conversando sobre as problemáticas sociais já façam com que meu trabalho seja um diferencial ali dentro... (HUM RUM) é isso... as atividades que eu faço são essas... eu não me recordo... se eu me recordar eu vou lhe dizendo...

ALLAN, E COMO VOCÊ VÊ A PARTICIPAÇÃO DESSES ALUNOS, NÉ, DO PÚBLICO COM QUE VOCÊ TRABALHA, TANTO OS MAIS JOVENS QUANTO OS MAIS IDOSOS, NÉ, NESSE TRABALHO, ALIÁS, NAS ATIVIDADES QUE VOCÊ PROMOVE? COMO É QUE VOCÊ VÊ A PARTICIPAÇÃO DELES NESSAS ATIVIDADES AÍ? COMO É QUE VOCÊ PERCEBE?

70 - Olhe... eu percebo hoje de forma bem mais clara... no começo não, porque, num sei se pelo descrédito que se tinha com os trabalhos da prefeitura, com os trabalhos sociais (HUM RUM) dos governos, né, num vou falar prefeitura não, os governos de maneira geral... então, como não se tinha tanta credibilidade, eles não participavam com tanto afinco, né, eles não tinha tanto interesse... hoje já têm... hoje eles já conseguem me interrogar, me perguntar alguma coisa, antes não, eles ficavam calados, só escutando, porque era o costume...

71 - ou então, se queria alguma coisa em troca, tá entendendo... "é vai ter uma manhã de sábado ali de lazer, de esporte"... "a gente ganha o quê? A gente ganha farda? A gente ganha uniforme, ganha bola?"... "ganhar pra quê? Por que que tem que ganhar alguma coisa?"... se ganha muito mais quando se constrói uma visão social... quando você consegue tirar dos alunos uma postura crítica... hoje eu consigo isso... consigo fazer isso, (HUM RUM) e consigo com que eles participem com uma visão mais crítica...

72 - mas isso é uma construção demorada, tá entendendo... (HUM RUM) num é uma coisa que com um estalar de dedo você consegue não, vai conseguindo no diálogo do dia-a-dia, mostrando que "você pode... você, você é pobre, mora aqui na Santa Fé, só tem até a quarta série, mas você pode, ainda estudar e mudar, mudar o seu perfil como pessoa e mudar a sua comunidade, trazer idéias novas pra cá, tirar essas crianças da rua, trazer idéia, "vamo fazer um curso de arte... o que é que vai, o que é que esse curso de arte vai trazer?"... "é abrir a mente pras várias possibilidades que existem fora dessa realidade social onde vocês vivem... quem sabe num sai uma pessoa aqui interessada numa arte gráfica, em projetos ligados com a arte que não seja só pintar com tinta guache, mas que sejam coisas mais grandiosas, né"... (HUM RUM) por isso eu trabalho com arte-educação...

73 - então, hoje eu consigo, mas o trabalho é isso... a comunidade participa, as senhoras da ginástica participam mais, acho que até por causa mais da maturidade, né... (HUM RUM) essa maturidade ela ajuda, já... até porque elas querem o bem pros filhos, pros netos, né, muitas das mulheres são vós bem cedo, porque as filhas bem novas... a gente tem casos na Santa Fé de menina de 11 anos que teve bebê, que tá grávida agora, tá entendendo...

74 - eu sei disso porque eu trabalho junto com as senhoras da Pastoral, né, que pesam as crianças, que fazem um trabalho de saúde, né... o posto de saúde de lá... eu dentro do posto, eu num trabalho não, nunca fui de tá lá... mas eu trabalho com algumas assistentes de saúde, (HUM RUM) inclusive já fiz trabalho junto com elas, já cedi fotos minhas de

arquivo, já desenvolvi com elas um trabalho de pesquisa de parâmetros dentro da comunidade que elas num sabiam como fazer isso, entendeu...

VOCE DIZ A AGENTE COMUNITÁRIA DE SAÚDE...

75 - É, agente comunitário de saúde... então, por isso que eu sei disso, mas é um trabalho lento... mas você vai conquistando, como é que você vai conquistando? Mostrando serviço, mostrando interesse, (HUM RUM) num é, num pode ficar só na teoria sabe, (HUM RUM) na coisa do sonho não... você tem que ir em busca de realizar, (HUM RUM) por isso que eu num concordo com muitas idéias da Secretaria, porque eu acho muito idéias de filosofia... (HUM RUM)

76 - filosofia, filosofia... eu não sou contra filosofia, cada um vive o que quer viver, tá entendendo, eu não tenho nenhum preconceito com nada... só que quando eu entro naquela realidade lá eu não posso viver de filosofia... (HUM RUM) minha filosofia num vai ensinar nada a eles, num vai tirar eles daquela realidade gritante ali é, é, é... de miséria, né... muito dali tem a questão da fome... que eu acho que a fome ali, agora falando disso me lembrei, a fome ali, ela, machuca muito mais que a violência...

77 - aí você diz assim: “mas Allan, porque eles não trabalham?”... ah, meu amigo, é toda uma problemática social... muitos trabalham, muitos num trabalham num é porque num querem não... é, um rapaz tava me dizendo “professor, eu trabalho na Pague Menos e dei o endereço da casa da minha namorada, lá no, lá no Conjunto Bonanza... se eu desse o endereço da Santa Fé, eles num contratavam não... várias vezes aconteceu isso com pessoas daqui”, entendeu... (HUM RUM)

78 - e... às vezes eu tou no Campo do Biscoito, que é um campo em que eu trabalho, fica um bando de jovem ali, e eu escuto eles combinando onde vão roubar... o cara lá do gabinete, hoje mesmo eu contei essa história pra outra pessoa, o cara lá do gabinete de beleza muito metido a gostosão, chegou pra mim achando que tava me falando alguma coisa interessante, chegou pra mim e foi dizer assim: “professor, se o senhor quiser, eu consigo uma meninazinha aí por dois reais”...

79 - quer dizer, e tem menina por dois reais... e Fábio, tem menina bonita, que o nosso lado masculino, essa questão do homem, realmente fica balançado... mas aí entra a questão humana... balançados no sentido, porque são bonitinhas, novinhas, entendeu, não vai ter compromisso nenhum, você vai dar dois reais... só que tem a questão humana... que grita... e, o que é que eu tou fazendo de diferente se eu vou pr’ali, como professor, e me envolvo com uma menina daquela por dois reais?

80 - A outra garota: “professor, me adiciona no Orkut...”... “Fernandinha 100% gata”... quando eu vou ver: a menina, 13 anos, 35 fotos nua... 13 anos! Aí, l’ái vai eu depois conversar com ela, por que que ela colocou as fotos... se ela acha bonito, todo mundo que fosse ver o Orkut dela ia achar que ela era prostituta... ela quer esse futuro pra ela? “prostituição é alugar o corpo... o seu corpo vai tá sempre em forma, pra ser cobiçado? Enquanto você tem 13, 15, 16 anos, tá ótimo... e depois, quando eles acharem que você já foi rodada? E aí? Você custava, você fazia um programa por quinze, agora vai fazer por dez, depois por cinco e por dois reais... é isso que você quer pra você?”...

81 - então, tá entendendo... você vai dialogando com as pessoas, você vai conversando... (HUM RUM) eu acho que a minha participação na Santa Fé, eu num tenho medo de dizer isso não, ela é muito mais humana do que profissional... eu vejo pouco profissional de Educação Física atuando lá... (HUM RUM), tá entendendo... pra eles é errado, pra eles lá da Célula é errado, eles não vão aceitar isso, mas é o que eu faço, então eu vou segurando onde der, entendeu... (HUM RUM)

82 - já teve duas ou três visitas, eles viram, gostaram do que viram, e eu vou levando até onde der... no dia que não der mais, a minha parte humana eu fiz, e eu acho que é muito mais importante do que a questão do professor, (HUM RUM) só como professor ali dentro dando uma aula de esporte.

ALLAN, SÓ VOLTANDO UM POUQUINHO... QUERIA OUVIR UM POUCO MAIS SOBRE ESSA QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DO... POR EXEMPLO, VOCÊ PROPÕE UMA ATIVIDADE... VOCÊ FALA A QUESTÃO, POR EXEMPLO, DE ELES ENSINAREM O GARRAFÃO, VOCÊ PROPOR UM JOGO DIFERENTE, PARAR O FUTEBOL, POR EXEMPLO... COMO QUE É, COMO QUE ELES VÃO REAGIR, COMO QUE ELES VÃO PARTICIPAR?

83 - Não, pois é... quando é alguma coisa que é estranha pra eles, até essa atitude de propor, (HUM RUM) e escutar, dar crédito à fala deles, (Hum) é algo que deixa eles um pouco intrigados... “porra, esse cara, o cara é formado, o cara ganha mais de quinhentos reais pra tá aqui e quer me escutar... o que eu tou falando é importante pra ele”... até isso passa pela cabeça deles... (HUM RUM)

84 - mas a partir do momento que você vai mostrando a importância que ele tem, dentro do conjunto social, dentro das construções, da cidadania mesmo, (HUM RUM) até da questões de jogar um lixo na rua, “ah, professor, mas a Santa Fé já é suja”... mas o seu lixo tá sujando mais ainda... então isso faz que com eles vão começando a se sentir mais importantes... é como, é como o organismo... você só vai sentir que seu fígado é importante quando você tiver com problema de fígado, (HUM RUM) entendeu...

85 - então, eu detectei o problema, a não participação, né... (Hum) eles não participam, eles não participavam, eles não tinham uma vida própria, vamos dizer assim... quando eles tiveram consciência, aí eu já vou entrar numa reflexão mais até... é, é... a caverna, né, de Platão... porque quando eles... saindo daquela escuridão ali, vendo que eles são... é, é... uma célula viva, (HUM RUM) que eles têm uma importância dentro daquele mecanismo, que eles podem mudar alguma coisa de alguma forma, mesmo que seja pequena, no sentido de dizer “ei, o professor disse que num pode sujar não, viu... se a gente sujar a gente tá sujando a nossa casa”... a partir desse instante, eles começam a abrir a mente...

86 - eu acho que isso acontece com todo mundo, num é só num local de pobreza não, acontece até mesmo dentro de uma sociedade mesmo de conhecimento... quando você começa a entender que você estuda muito, sabe muito, mas não sabe nada, você começa a abrir a mente pra absorver mais conhecimento, né... (HUM RUM)

87 - então quando ele, aí quando eu proponho uma brincadeira... eu digo “gente, vamo ensinar”... “ah, professor, o senhor não quer é trabalhar”... aí eu digo “mas o que é que você acha que é o trabalho? O que é que você acha que é o meu trabalho aqui, é chegar e dar a bola pra vocês? Então vamo fazer o seguinte, eu vou dar a bola pra vocês e ficar ali sentado vendo a revista ‘Caras’... Vocês acham legal? Num seria chato não, eu trazer uma revista aqui e deixar vocês aí?”... aí, começam os questionamentos... um acha que é, outro acha que não... outro acha legal levar uma revista, porque não tem acesso a essa revista... então começam uma série de questionamentos que podem ser bobagem, podem parecer bobagem, mas que vão tomando forma de imensidão... isso vai crescendo, tá entendendo...

88 - essas reflexões vão crescendo, e vai chegar ao ponto de você dizer “urra, aquilo ali que eu achei que era... que não tinha nada a ver”, como chegou um aluno... tinha uma aluna lá, a Samara... eu sempre dizia, ela é negra, muito bonita a menina, tem 13 anos, aí ela “eu quero ser modelo”, eu digo “mas por que que você quer ser modelo? Você acha quer ser modelo é tudo?”... “ai, porque aparece na televisão”... sim, aparece... aí,

questionando, né, um dia a gente conversou sobre isso, sobre aparecer na televisão, sobre num sei o quê, num sei o quê, aí fomos conversando...

89 - aí... foi um curso pra lá, do empreendedorismo social, (HUM RUM) e eu falei “Samara, participa, porque tá no seu perfil”... “não professor, eu num consigo não, eu num gosto não”... eu digo “como é que você não gosta do que você não conhece?”... aí eu digo “ah, você tem medo, porque você acha que num tem capacidade”... “é professor, eu num sei nem digitar direito”... “mas você aprende”...

90 - aí eu disse assim “quer ver, vamo fazer uma brincadeira aqui”... aí, na hora surgiu uma brincadeira que não tinha nada a ver, que eu inventei, que era o seguinte: correr e dar a passada maior possível... aí eu disse “então vamo fazer o seguinte: tu acha que tu pode pular daqui até aonde? Eu vou botar a pedra onde você disse”... aí ela disse “ah, professor, posso pular daqui ali”... eu disse “tá certo, então tu vem correndo e dá o teu pulo... é o máximo que tu consegue, né? Tá bom”... aí ela veio correndo... pulou bem mais do que ela pensava... (HUM RUM) eu digo “viu como você pode fazer muito mais?”...

91 - aí ela passou, no curso, né, (HUM RUM) naquela classificação... no dia que ela passou... aí ela chegou pra mim e falou assim “professor, eu passei por causa do senhor”... rapaz, aquilo ali foi lá dentro do meu coração! Eu disse “por causa de mim por quê?”... ela disse “não, porque foi o senhor que mostrou que eu podia”... eu disse “não, eu só despertei... você tem capacidade... você tem capacidade de conquistar muito mais coisas, que num sou eu que vou lhe mostrar não, a vida vai lhe mostrar... se alguém disser que você é marginal, que você é pobre porque você mora na Santa Fé, que seu futuro é prostituição diga ‘não, num é não...num é porque eu não quero! Eu quero é isso e isso e isso pra mim...’ e batalhe pra ver se você num consegue!”...

92 - quer dizer, isso é um presente pra mim ouvir isso de um aluna, que conseguiu passar por causa de uma bobagem, de uma brincadeira que a gente fez... aí entra a questão das brincadeiras que você me perguntou, (HUM RUM) se eles absorvem rápido, se eles entendem... muitas vezes não, mas, olha aí... quando se absorve, se absorve pela vida toda... daqui há alguns anos eu vou encontrar, talvez, essa garota e ela vai lembrar só dessa brincadeira... num vai lembrar de mais nenhuma atividade, mas dessa brincadeira ela vai lembrar, entendeu, (HUM RUM) porque foi marcante...

93 - e as senhoras também... as senhoras, eu tenho um diálogo muito franco com elas, né... então a gente, como muitas delas os filhos são marginais, as filhas são prostitutas, foram mãe muito cedo, aí eu vou conversando com elas, entendeu, pra que não fique aquele clima de revolta... algumas delas são revoltadas, então você vai trabalhando pra dizer, pra mostrar que num é assim, que são coisas da vida, que a gente tem que ter uma mente aberta, pra entender que a gente pode contornar tudo, tá entendendo... as coisas que aparentemente são duras, às vezes é dura, mas para que a gente aprenda alguma coisa... então, se a filha dela tá grávida, é muito melhor ela ajudar a filha dela a ter esse filho do que a filha dela abortar, entendeu... (HUM RUM)

94 - é uma coisa, meu amigo, é uma coisa que se a gente for conversar aqui vou virar... é a minha filosofia de vida! (HUM RUM) Tem nada a ver filosofia de trabalho... porque... num dá pra separar não... (Sim...) quando você... você num constrói uma profissão... você constrói sua vida, sua profissão faz parte... e assim que eu tento fazer lá dentro... (HUM RUM) eu lá sou um profissional, mas eu tento fazer com que minha profissão, com que minha postura de professor tome uma forma bem maior, bem mais horizontal, (HUM RUM) do que simplesmente um professor... eu insisto nisso.

ALLAN, DEIXA EU TE PERGUNTAR OUTRA COISA... JÁ TEM A VER COM O QUE VOCÊ TÁ FALANDO AGORA TAMBÉM. É... COMO É QUE VOCÊ VÊ,

COMO É QUE VOCÊ PERCEBE, A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS NO NÚCLEO, A INTERAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES, COMO É QUE VOCÊ VÊ ISSO... ENTRE ELES...

95 - Entre eles né? Se eles se dão bem, é isso?

É, EM RELAÇÃO, EM TERMOS DE CONVIVÊNCIA... A INTERAÇÃO... COMO É QUE ELES INTEGRAGEM LÁ...

96 - Em termos de convivência, eu posso até te dizer que é muito boa, a convivência... LÁ NO NÚCLEO...

97 - Nesse meu núcleo é boa... quando acontece de alguma criança falar algum nome feio, esculhambar o outro, a gente sempre conversa... mas é aquela história, Fábio, eu tou ali quatro horas por dia, e ele tem mais vinte dentro de casa, entendeu... eu também não posso com um passe de mágica, com uma varinha de condão, chegar e mudar todo o perfil deles, a realidade deles não...

98 - eu cheguei na casa de um, tava assistindo filme pornô... o menino tem 12 anos, a irmã tem 13, e tinha outro de oito, e eu falei “Maria”, com a mãe deles, “como é que você deixa um menino assistir um filme pornô?”... “ah, Allan, esses menino são vivido”... eu digo “mas Maria, o que é vivido?”... eu digo, é tudo uma questão de educação, Maria... uma criança dessa vai descobrir o amor de forma grosseira, agressiva... ele não vai entender essa relação aí de sexo é, é... de complemento entre homem e mulher, né, como uma relação harmônica, e sim como relação da carne mesmo, só de ‘vou ali, pego aquela doidinha ali e pronto, faço aquilo’... e num é assim... a gente sabe que se você é casado e você num tá bem com o seu marido, tudo mais dentro de casa também num tá bem...” (HUM RUM) aí fui conversando com ela e dizendo “não deixe não”, (HUM RUM) tá entendendo...

99 - então, quando eles dizem alguma coisa, é isso que eu quero que você entenda, eu tou ali no núcleo e tenho a oportunidade de em duas ou três horas eu falar isso, ótimo, mas eles chegam em casa a realidade deles é outra... (HUM RUM) eles vêm o pai e a mãe transando à noite... sabe... eles num sabem nem o que é ter ereção, mas diz “vou te comer, doidinha”, (HUM RUM) entendeu... então, é complicado, eu vou devagarzinho... mas, a relação entre eles (ENTRE ELES...), eu acho uma relação sadia, eu num acho...

DURANTE AS ATIVIDADES, ENTRE AS ATIVIDADES?

100 - Eu acho, eu acho... num tem violência, num tem não... quem me dava trabalho eram esses dois no começo, mas eles saíram... e quando tem, a gente “pá, parou! Eu tou aqui, pra brincar com vocês, pra gente aproveitar... então, num vou chegar aqui e vou ficar brigando não... como é, vocês querem brincar?”...

101 - deixo eles criarem regras pro jogo, tá entendendo... (HUM...) futebol, pode ter quatro traves? No nosso pode... no futebol pode ter duas traves e uma cesta de basquete? Pode! Pra ficar alegre, pra todo mundo ficar animado? Pode... porque as meninas num sabe chutar a gol, mas sabe fazer cesta... vamo juntar menino com menina, por que não pode, menino com menina? Por quê? Homem num casa com mulher, teoricamente, né, (HUM RUM) então por que que não pode aqui homem brincar com mulher? A gente sonha em ter uma casa, marido e filhos, no caso das meninas, né, e aqui num pode brincar com a menina, só pode brincar com menino, ou menina com menina, não... as meninas participam do futebol... quer dizer... é complicado, cara, isso, ó... é bem...

DIANTE DESSAS PROPOSTAS ELES TOPAM, OU...

102 - Não, eles vão topando, eles num topam de cara não... algumas coisas, (Hum) eles não topam por achar que não têm capacidade de fazer parte daquilo... (HUM RUM) mas aos poucos, você vai mostrando assim que eles podem, que eles... eles são até agente de

transformação, e a partir do momento que eles entendem isso, eles vão ensinando aos amigos, aos pais, tá entendendo... (HUM RUM)

103 - é “pai num fume não, porque fumar faz mal, se o senhor fuma perde o bebezinho, o bebezinho também tá fumando”... quer dizer... agora, é uma coisa lenta, eu num posso chegar pro menino e dizer “olhe, jogue o cigarro do seu pai fora!” (HUM RUM)... não, porque o pai dele num fuma só cigarro, fuma maconha também, (Hum) que gera algum bem-estar pra ele, e eu tenho que respeitar isso... (HUM RUM)

104 - até porque, a partir do momento que eu acho que, eu acredito, que eu tenho a filosofia do não-preconceito, eu num posso querer chegar com preconceito pra eles, entendeu... (HUM RUM) em achar que o que eles fazem, que na minha educação foi errado, em achar que, é, é... era errado pra mim, foi-me ensinado que aquilo era errado, mas pra eles num é, é o que eles tem no dia-a-dia, de realidade... (HUM RUM) eu tenho que entender e, de forma flexível, caminhando com eles, né... (SIM)

105 - agora a proposta é lançada e é negociada, né... (Hum...) as propostas são negociadas... “ah, professor, teve futebol segunda, por que é que não pode ter só brincadeira hoje? Ah, professor por que é que o senhor não pode fazer vôlei?”... tá entendendo... é assim...

AÍ, VOCÊ VAI NEGOCIANDO...

106 - Vou... Tudo é negociado... nada lá eu faço porque quero... nada lá eu faço porque eu sou o professor... eu nem me vejo como tal, no sentido de chegar e toma alguma coisa... tudo eu negocio com eles, com eles e com as senhoras... (HUM RUM) “gente eu vou faltar sexta-feira porque tem o passeio dos velhinhos”... os velhinhos não participam da ginástica, sabe, (HUM RUM) são velhinhos mesmo, são velhos mesmo... “tudo bem? Tudo bem...”... nada é feito porque eu quero, não...

CERTO... CONTINUANDO NESSE ASSUNTO AÍ, ALLAN... COMO É QUE VOCÊ PERCEBE TUA INTERAÇÃO COM ELES, COM OS ALUNOS... NÃO MAIS A INTERAÇÃO DELES COM ELES, NÉ, MAS A TUA INTERAÇÃO COM ELES...

107 - No sentido de quê, se é harmônica?

NO SENTIDO GERAL, NO SENTIDO QUE VOCÊ QUISER DAR... A INTERAÇÃO COM ELES, COM OS ALUNOS... NESSA LINHA QUE VOCÊ TÁ FALANDO...

108 - Eu acho que eu tenho uma interação muito boa... mas também num acho que é perfeita não, até porque nada é perfeito...e a partir do momento em que você tá trabalhando com o ser humano, gente, a gente sabe que tem uma série de questões... é... eu tou levando minha realidade pra lá, mas tou indo de encontro com outra realidade... (HUM RUM) então, nada nunca vai ser perfeito... (HUM RUM) num vai ser “ah, paz e amor”...

109 - eu me dou muito bem com todo mundo lá, porque eu sou uma pessoa que procuro me dar bem com todo mundo... porque num olho as pessoas com preconceito, porque tento respeitar as diferenças, porque tento é... é... caminhar de forma tranqüila no meio dessa multidão, né, no caso da comunidade... (HUM RUM)

110 - mas, dizer que é 100% harmônica, não, porque... eles também têm as angústias deles, as reflexões, as vivências, e a partir do momento que você traz uma realidade de encontro a outra, queira ou não, no primeiro encontro vai existir o choque... nem que seja o choque de filosofias, né... (HUM RUM) de um aluno achar que... “o que é que você quer ser quando você crescer?”... “eu quero ser ladrão!”, tá entendendo... porque ladrão é que dá dinheiro, né, ser ladrão é que dá dinheiro...

VOCÊ JÁ OUVIU ISSO...

111 - ah, já ouvi... como eu já ouvi pateticamente “eu quero ser modelo”... eu acho mais patético do que ser ladrão... porque, achar que aparecer na televisão vai me dar dinheiro...

gente sabe que isso é uma burrice, né... achar que ser dançarina de uma banda de forró é o máximo... ficar dançando semi-nua na televisão, em determinados clubes, pé-rachado mesmo, né, achar que isso é tá no auge... é... eu acho que isso é uma imaturidade, (HUM RUM) é uma falta de maturação mesmo...

112 - mas a minha relação com eles eu acho que é uma relação sem atrito, sem grosseria, sabe, eu não preciso, eu não uso apito... eu não uso apito com eles, eu procuro não levantar a voz com eles, tá entendendo... eu tento ser o mais amigo nesse sentido...

113 - mas, com as senhoras é muito boa, eu consigo conversar numa boa com elas, eu consigo questionar determinadas coisas, falar de todos os assuntos, tá entendendo, acho uma boa... não é 100% até porque não pode ser 100%... seria patético achar que “não, é tudo bem”... mas é mentira, não é... não é porque eu fico lá, eu num tou lá o dia todo, né... vou pra lá amanhã de manhã, fico lá até 11:30h, o resto do dia não estou lá... nunca vai ser 100%... vai ter sempre algo a mais pra desvendar, pra descobrir, pra melhorar, pra aperfeiçoar, pra buscar, tá entendendo... (HUM RUM) pra aprender...

114 - eu num chego lá achando que eu vou ensinar tudo não... pelo contrário... é uma via de mão dupla, eu tou ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, todo tempo, todo tempo, com criança, com adulto, com as realidades, com as perspectivas, com os desejos, com os anseios que eles têm...

115 - essa busca pela casa própria... morar em apartamento... “puxa, vou morar em apartamento, então... eu participo disso, e isso faz com que eu reflita sobre... ‘morar em apartamento é um sonho, ou é uma necessidade que se tem, de uma afirmação, de conquista, uma afirmação de valores... porque, eu morar em um apartamento, eu estou subindo um andar... essa subida física de andar aparentemente está fazendo eu subir de andar na vida’”, entendeu... (HUM RUM)

116 - é uma coisa meia... bem reflexiva mesmo, né... (sim...) e eu faço parte disso, é, com eles, com eles... eu posso não fazer parte da mesma idéia, mas eu vivencio com eles e tento traduzir, né, (HUM RUM) tento filtrar esses anseios, esses questionamentos, essas buscas... (HUM RUM) mas a relação mesmo, a inter-relação (sim...) é boa, num tem problema nenhum não.

E NO CASO A TUA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE, VOCÊ PODERIA FALAR UM POUCO MAIS, PORQUE VOCÊ JÁ FALOU NO INÍCIO ALGUMAS COISAS... COMO QUE É TUA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE DE UMA FORMA MAIS AMPLA?

117 - Ô Fábio... poderia... você num tá aqui pra julgar nada, né... (NÃO...) mas você talvez vá observar, achar até um pouco de petulância minha de acreditar nisso... mas se você fala de alguma coisa que você num acredita, quem vai acreditar, né... mas eu acredito que minha relação com a comunidade é uma relação muito boa, pelo fato de eu procurar fazer parte de todas essas problemáticas que existem ali dentro... (HUM RUM)

118 - então, a partir do momento que eu estou preocupado em que elas vendam o produto delas lá da cooperativa da SANTACOOOP; a partir do momento em que eu estou preocupado em que as casas saiam, (HUM RUM) pra que aquelas pessoas não passem agora, no inverno de 2009, e o casebre caia... (HUM RUM) a partir desse instante, é como se a comunidade me absorvesse, me quisesse ali dentro, entendeu... (HUM RUM) então, eu tenho que ter uma relação bem flexível com eles, harmônica, mas dentro da realidade deles, já que eu não posso trazer eles pra minha...

119 - eu num vou trazer a comunidade pra minha casa... (HUM RUM) eu num posso fazer isso por que, porque se eu for fazer isso, talvez eles não tenham a maturação pra entender... essa troca, né... (Hum) de eu trazer pra minha casa, deixar um adolescente usar

meu computador... se eu trazer uma adolescente pra cá talvez o pai e a mãe pense que eu tou transando com a garota, tá entendendo... (HUM RUM) você tem que ter muito cuidado... é um fio muito fino... é questão de bom senso aí...

120 - mas eu tento estar em equilíbrio com a comunidade... o estar em equilíbrio não está dizendo que eu tou em equilíbrio... (HUM RUM) o fato de eu tentar estar em equilíbrio faz com que eu esteja buscando uma melhoria, entendeu... Parece assim uma coisa meio utópica mesmo, né, de... de sonho... Mas, a partir do momento que eu estou querendo estar em equilíbrio com eles, eu estou em busca de uma melhoria, mas eu não estou em equilíbrio total, mas estou em busca disso... (HUM RUM) É como se você fosse um pintor de parede e não fosse o melhor, mas o fato de você querer pintar bem, fazer um bom trabalho, faz com que você vá em busca de ser o melhor... o fato de você ir em busca, já faz um diferencial... (HUM RUM) Já faz com que você seja um pintor diferente dos outros, que só chega e lambuza uma parede, entendeu... (HUM RUM)

121 - Então é isso, mas essa coisa da relação com eles e da minha fluência na comunidade se dá por isso, por eu tá preocupado... preocupado talvez num seja a palavra certa... mas por eu tá sempre, é... em comunhão com a realidade deles... (HUM RUM) com os anseios deles, com busca, né, com aquela coisa de tentar melhorar, tentar mostrar pras pessoas que não são marginais (HUM RUM), iniciativa...

OUTRA COISA ALLAN É SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO SEU NÚCLEO EM OUTRAS ATIVIDADES DA COMUNIDADE. VOCÊ SABE SE ELES PARTICIPAM DE OUTRAS ATIVIDADES, TANTO OS MAIS JOVENS QUANTO OS MAIS VELHOS?

122 - É... Participam... É... os mais...

SE PARTICIPAM, QUAIS SÃO AS ATIVIDADES?

123 - Os mais jovens, alguns mais jovens participam do hip-hop... (HUM RUM) que é... é... que eles têm um grupo que tem até um patrocínio é... de um dinheiro que vem da Holanda (HUM RUM) Sabe, de vez em quando vem alguém da Holanda, dos EUA, né, pra fazer aquele intercâmbio... é... alguns participam.

124 - Eles também participam de uma fundação chamada Maria Célia que fica fora da Santa Fé, que é uma fundação assistida por uma comunidade espírita, e lá eles têm atividade de arte-educação, natação – natação! Piscina! Que pra eles é coisa de rico! (HUM RUM) então eles têm natação, têm aula de música... alguns alunos meus têm aula de música, aula de piano, aula de flauta, e chegam me contando;

125 - as senhoras trabalham na SANTACOOOP, que é a cooperativa da Santa Fé, cooperativa de retalhos (HUM RUM)... e uma grande parte trabalha na associação da Santa Fé...

126 - E a associação da Santa Fé é toda mantida pela comunidade... Então, de segunda a sexta tem os horários de funcionamento, onde eles recebem as cartas... então, é dividida as funções (HUM RUM) uma pessoa da comunidade vai distribuir as cartas da rua, da Rua do Viaduto, a outra vai... então, quer dizer... (HUM RUM) é delegada funções, né, e é tudo feito pela comunidade... nessas atividades assim.

127 - Algumas pessoas que fazem ginástica comigo, trabalham na Pastoral, (HUM RUM) da criança e do adolescente... e aí tem a questão do peso, de ver (...), fazer o relatório e entregar à agente de saúde de quem tá doente (pausa para lembrar do caso de uma moradora com tuberculose, cujo nome da doença o entrevistado queria lembrar e não conseguia, mencionado acima, a partir da forte tosse do entrevistador). Então, nessas atividades, eles trabalham nessas atividades, eles não tão só no esporte, tão nessas outras também (HUM RUM) mas é uma coisa que é da comunidade.

128 - Tem uma liga lá dentro, tem campeonato. Como eu não trabalho com campeonato de jeito nenhum, eu num trabalho com tipo nenhum de campeonato... eu sou avesso a campeonatos... porque pra mim o campeonato já vai colocar quem é ganhador e quem é perdedor (Sim...) mas, ele tem um campeonatozinho de uma liga esportiva lá que tanto as crianças como os adultos também jogam, sabe (HUM RUM) os homens, né, adultos, as mulheres não... é isso.

CERTO... E... DEIXA EU VER AQUI... CARA, E EM TERMOS DE REPERCUSSÕES DO TEU TRABALHO NO COTIDIANO DOS PARTICIPANTES, COMO É QUE VOCÊ PERCEBE... COMO É QUE VOCÊ PERCEBE AS REPERCUSSÕES DESSE TRABALHO QUE VOCÊ VEM FAZENDO LÁ NESSE UM ANO E MEIO NO DIA-A-DIA DESSAS PESSOAS QUE PARTICIPAM DAS ATIVIDADES NO NÚCLEO?

129 - Ô Fábio, eu percebo de forma bem, bem... sensível, né... assim, desde uma criança que sentava de perna aberta, uma garota, e você vai mostrar “não, num sente assim não”, até um garoto que ia armado pra aula e não vai mais, porque “o professor” disse que isso não é correto, e também o adulto que ficava na calçada conversando, começou a fazer esporte e pelo diálogo que a gente tinha eles foram entendendo que, ficar na calçada o dia todo conversando, falando mal da vida dos outros não constrói nada, pelo contrário, só se destrói, né, se cria uma série de intrigas...

130 - eu percebo dentro disso, a repercussão é essa... E também o reconhecimento... só em me respeitar no sentido de eu poder caminhar dentro de uma comunidade daquela com uma câmera digital... entendeu... (HUM RUM) isso aí já mostra que eles entendem que eu tou ali num é pra bisbilhotar a vida deles não, mas é pra fazer um relato da realidade deles, pra outras pessoas que julgam que eles são marginais, entendeu (HUM RUM)

131 - E, quando eu digo que eles são miseráveis, é miseráveis, dentro dessas coisas, dessas questões de bens, né, de possibilidades de ter as três refeições diárias, de ter o mínimo possível, uma televisãozinha... mas não que sejam pessoas miseráveis porque... miseráveis “sovinas”, que não querem repartir nada com ninguém, pelo contrário... uma coisa que eu acho lindo lá é que eles se auto-ajudam, tão sempre se auto-ajudando, tá entendendo... se um ganha uma cesta básica, ele não fica só com a cesta básica! Ele reparte, pelo menos com os dois vizinhos da direita e os dois vizinhos da esquerda... (HUM RUM) eu entendo a minha repercussão, eu vejo ela mais assim, nesse sentido.

CERTO...

132 - Não sei se é o que você quer...

NÃO, É NESSE SENTIDO...

133 - Mas, qualquer coisa, você clarifica a minha mente!

É... O QUE É QUE VEM GERANDO, NÉ, QUE VOCÊ VEM PERCEBENDO... “PUXA, COM MEU TRABALHO VENHO GERANDO ISSO...”

134 - Pois é... eu acho...

“EU PERCEBO ISSO E ISSO NAS CRIANÇAS...”

135 - ...que a partir do momento em que eu consigo mostrar pro adolescente que aquela vida do meio da rua, ou de pequenos furtos é uma coisa que não é boas pra elas (HUM RUM) e que ela não sabe diferenciar, que é por isso que a sociedade chama eles de marginais, por isso... e eu consigo mudar isso, eu acho que... meu trabalho tem ganho muito grande...

E ISSO VOCÊ NOTA QUE ACONTECE LÁ...

136 - Eu noto, noto... noto demais...

AÍ EU VOU TE FAZER UMA PERGUNTA DENTRO DESSA: VOCÊ ASSOCIA ISSO MAIS A ESSE SEU TRABALHO QUE VOCÊ CHAMOU HUMANO (PORQUE TEM

HORA QUE VOCÊ DIFERENCIA, NÉ...), OU A ESSE SEU TRABALHO MAIS PROFISSIONAL?

137 - Muito mais humano...

E QUAL A RELAÇÃO DISSO, ENTÃO, COM A QUESTÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

138 - É... é... mas aí é que tá o achado... (Hum...) o elo perdido das questões teóricas da Célula, da Secretaria de Esporte, com as questões práticas está aí... tem um elo perdido aí! O elo perdido é que eu não posso colocar o professor em qualquer núcleo que seja, só o “professor-professor”, profissional de Educação Física, eu não posso colocar! Esse cara que vai pr’um Tancredo Neves, que vai pr’um Mucuripe, que vai pr’uma Santa Fé, pr’um Barroso, ele tem que ter na bagagem humana dele a consciência de que o trabalho dele num vai ser só de esporte... se for só de esporte, o tempo de vida dele é muito pouco...

139 - eu não diferencio não, eu não diferencio não... eu diferencio talvez em termos de nomenclatura pra você entender (HUM RUM) mas dentro de mim isso é muito bem, isso é muito bem esclarecido... é, eu sou um profissional de Educação Física (HUM RUM) mas o trabalho que eu faço ali não é um trabalho apenas de Educação Física, aquilo que a gente aprende na faculdade ou que a Célula de Esporte quer que eu faça, entendeu (HUM RUM) eu, eu ultrapasso isso aí... vira uma coisa meio reflexiva e profunda porque é uma coisa minha! Eu tenho consciência disso! Pra que nos outros núcleos se tenha consciência disso, o professor tem que despertar no coração dele isso (HUM RUM) tá entendendo? ele tem que despertar na mente dele que ele não pode ser só, a prática dele não pode ser uma prática só (HUM RUM) da questão de passar o esporte, não...

140 - até porque, primeiro: eu não posso passar, eu não posso trabalhar com competição... dentro da filosofia do programa, eu não posso trabalhar com competição; segundo: eu não posso chegar lá e dar “regra”... eles não são aptos a absorver regras, entendeu... até porque o cara que passa o dia jogando, batendo seu rachinha no campo, vem o professor aí diz assim “olhe, o passe é pra ser dado pela parte interna do pé, porque o drible ele tem que ser o meio-giro, onde você faz um tiro direto e o jogador recebe com a perna oposta”... eu não posso fazer isso...

141 - então se eu num posso fazer isso, eu tenho que arrumar mecanismos onde eu possa ensinar (HUM RUM) mas ao mesmo tempo aprender com a realidade deles... eu digo humano por isso, porque eu consigo entender isso... coisa que meus outros colegas não entendem (HUM RUM) entendeu... É, deve ser muito fácil você chegar num núcleo, ver um colega dando uma bola e ficar sentado, batendo papo com uma gatinha... é muito comum... eu num recrimino não, cada um faz o que quer da sua vida, tá entendendo...

142 - é por isso que eu digo... eu tou me segurando, tou me segurando... se a Célula realmente entender isso que eu tou fazendo, que não tá dentro da estatística dela, dentro do perfil dela, talvez eu não seja mais, seja uma *persona non grata* lá, né (risos)... (Hum...) talvez eu num seja mais tão bem-vindo...

143 - mas aí tem o outro lado... que talvez não deixe que eles me tirem do núcleo: a força que se tem de união junto com a comunidade (HUM RUM) entendeu... sem querer, você passa a ser amado pela comunidade, querido (HUM RUM) entendido que estão fazendo parte da comunidade, e não alguém que veio de fora pra aviltar a comunidade (HUM RUM) entendeu... eu estou fazendo parte da comunidade, eu sou um professor mas eu estou fazendo parte da comunidade...

144 - agora isso é uma questão de maturação profissional... o professor ele tem que, ele tem que entender isso... é por isso que tem que ter cuidado em colocar no núcleo uma pessoa muito jovem que não entenda isso... você tem que procurar uma pessoa que tenha

uma filosofia de vida onde ela queira um bem-estar não só pra ele, mas um bem-estar pro todo, entendeu...

145 - então, a partir do momento em que aquela criança na Santa Fé não joga o lixo na rua, ela tá fazendo um bem pra mim também; (HUM RUM) e aquela garota, que não coloca uma foto dela na internet nua, ela tá fazendo um bem pra mim também, porque ela é minha aluna! E é desagradável entrar na internet e alguém ver e diz “Allan, tua aluna lá da Santa Fé, ela tá nua, né, nas fotos”... entendeu...

146 - eu, é como... eu visse certas coisas de forma global, mas agisse localmente... e isso... você não pode abrir a cabeça de ninguém e colocar não... tá entendendo... (HUM RUM) você pode fazer todas as leituras possíveis e impossíveis de “Coletivo de Autores”, e isso, e aquilo, mas no dia-a-dia é outra história... no dia-a-dia, você pode ter essa realidade teórica como pincelada, mas na realidade ali, num pode ser assim não (HUM RUM) você vai trabalhar conforme o ritmo da comunidade, conforme as coisas que você tá vendo ali ao seu redor... eu penso assim.

ALLAN, E UMA ÚLTIMA QUESTÃO (ESPERO NÉ, QUE SEJA A ÚLTIMA, PORQUE PODEM SURGIR MAIS)... COM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO... O QUE É QUE TEVE NA TUA FORMAÇÃO QUE TU CONSIDERA FUNDAMENTAL PRA QUE TU DESENVOLVA O TRABALHO QUE TU DESENVOLVE HOJE NA SANTA FÉ?

147 - Eu (...), eu fui uma pessoa, eu vim de uma família muito humilde, né... eu morei a vida toda em bairros... de famílias pobres, Jardim Oriental, meu pai era, a vida toda foi, foi jardineiro... eu, depois consegui um emprego de jardineiro, meu pai era da ASMOV, na Prefeitura, morreu como sendo jardineiro da ASMOV... minha mãe lava roupa... (...) meu pai sempre teve uma postura de interior, que só estudou até a quarta série... eu tenho que fazer uma retrospectiva da minha também pra você entender...

148 - então, meu pai teve... uma pessoa que não tinha estudo mas teve... tinha uma, uma... maturidade que eu não consigo entender, eu não consigo te explicar... era uma pessoa muito, muito... aí já talvez vinha dos pais dele do interior, né... era uma pessoa muito justa, muito, muito... honesta, que achava que a gente tinha que trabalhar pra ter as coisas...ele não teve oportunidade de estudar, mas já que ele tá me dando a chance de estudar em um colégio público, que eu seja um aluno esforçado, entendeu (HUM RUM)...

149 - ele dizia “meu filho, no interior a gente num pode estudar, porque no interior só tinha até a quarta série e eu tinha que trabalhar na roça com o seu avô, mas aqui na cidade não, vá trabalhar... estudar no Dom Manuel, no Filgueiras Lima (HUM RUM)... então, faça um esforço, vá ser um aluno bom”... então, isso aí já me serviu, essa base familiar já me serviu... (HUM RUM)

150 - e também, como eu era uma pessoa pobre, e não tinha determinadas coisas, e me sentia até excluído (HUM RUM), eu quis fazer diferente, eu quis fazer diferente... eu digo “eu posso sair dessa comunidade”, eu... eu sempre (...) lá dentro, eu digo “eu posso ser uma criança pobre de uma comunidade marginalizada, mas mudar”... então eu disse “eu quero estudar”... e aí, tem também a questão da formação familiar...

151 - a questão da... é...da... até... religiosa, né, porque se você tá engajado com algum núcleo religioso, isso aí já vai te dar alguma base... se você num tem nenhuma linha, assim, de pensamento dentro da questão da religião, né (HUM RUM) então você fica meio, você se sente meio super-homem... e aí você acha que num pode temer ninguém, tá entendendo... num é nem temer, porque temer num é a palavra não, mas... o respeito... até o respeito aos pais, né...e como eu sempre fui uma pessoa que teve muito respeito a pai e mãe, eu tinha respeito a professor, a diretor, a patrão, tá entendendo... (HUM RUM) a

colega de faculdade, a professores universitários, e a meus superiores de meu trabalho hoje, né...

152 - aí, então eu trouxe, eu fui recolhendo um pouco de tudo isso aí... e levei pra lá... mas eu acho difícil um “mauricinho” ou uma “patricinha”, que toda a vida estudou em colégio particular, fez uma universidade particular, saiu agora quentinho da faculdade, ir pra uma comunidade dessa e conseguir entender isso... num vai conseguir não... num sabe o que é fome... ele num sabe o que é num ter... é... é... realizar... é... é... necessidades básicas, como ter, ter o que pra eles é importante, pra você já virou uma coisa corriqueira, como ter uma roupa nova, ter um computador, trocar de celular, entendeu (HUM RUM)...

153 - então, meu amigo, num vai sentir na pele o que a comunidade sente... porque a realidade dele é outra... o cara vem de uma família abastada, família abastada, a família dele tem dinheiro, e agora tá num trabalho onde ele tá ganhando 600 reais, e ele tem que cumprir quatro horas, e a comunidade num quer nada, “num quer nada? Então, toma a bola, vai jogar!”, que acontece muito, cara!

154 - Então, talvez, o único mérito meu, seja minha experiência de vida, que faça o diferencial... então, por eu ter sido um garoto que... que... sabia que queria fazer um diferencial e que fui em busca, e batalhei... gente, eu vim de uma família muito pobre mesmo... (HUM RUM) muito humilde, e batalhei e hoje sou professor, me chamam de “professor”... eu acho isso o máximo (HUM RUM)... você é chamado de professor, parece assim que você ensina todo mundo, né, quando na verdade aprendo muito mais com eles, (HUM RUM) com a realidade do dia-a-dia deles...

155 - é... mas foi uma conquista de vida pra mim... então, se eu posso transformar essa conquista de vida, com muito suor, com muita dificuldade numa coisa boa pra refletir na vida deles, então eu vou fazer, e é o que eu faço, levando a minha experiência de vida pra eles (HUM RUM) entendeu... e a questão humana... é justamente por causa das minhas crenças, né... eu num acredito, eu num posso ser feliz, num posso achar que tá tudo bem sabendo que um irmão meu num tem o que comer hoje, entendeu...

156 - então, se eu posso fazer, se eu posso juntar alguns amigos que tem condições pra poder fazer uma cesta básica pra dar pra uma família, por que não fazer isso? Poxa... a gente já tem tanto, né... a gente já é tão abençoado nesse sentido... até, vamos supor, pra eles, de facilidades (...), mas a gente também tem o nosso percentual de esforço, porque ninguém acorda você e diz, “toma, 5 mil reais, faz o que tu quiser”, não... ninguém faz isso não... (HUM RUM)

157 - você tem porque você trabalha? Tenho porque eu trabalho... eu dou aula em quatro academias... três academias e uma hidroginástica seis horas da manhã... 6:00h eu já estou lá! Eu num saio de casa, não, eu já estou lá 6:00h... e... quer dizer, tenho esse rendimento por mês porque eu trabalho... mas num vamos transformar isso numa coisa sofrida não, vamos transformar numa coisa boa... já que eu tenho condições de ensinar em locais particulares, que tem uma renda melhor... então vamos mostrar que eles podem fazer isso... Seja na área que eles escolherem: se eles são, se elas são domésticas, então vamos fazer um trabalho honesto, num vamo roubar nada de ninguém não, tá entendendo... num vamo fazer intriga com o patrão e com a patroa não, entendeu... (HUM RUM) você entendeu? (HUM RUM)

158 - então é uma coisa bem... então, o diferencial talvez seja isso... eu não sinto aquele “mauricinho”, aquela “patricinha”, não, porque a realidade que eles viveram é outra... mas na minha época eu defendo a minha... agora eu falo a minha verdade calmo, calmamente... respeito a sua, mas eu espero que você respeite a minha (HUM RUM) tá entendendo... pode ser uma bobagem pra você, pode ser uma utopia pra mim, mas é o que eu vivo, e é

também o que eles vivem lá (HUM RUM) e pra mim pode ser uma bobagem, mas é a vida deles...

159 - então, cada ser humano é um universo, ele carrega em si uma série de complexos, de alegrias de tristezas, de anseios... então, se eu começar a compreender isso, talvez as coisas comecem a fluir melhor... (HUM RUM) o diferencial talvez seja que eu teja atento a isso, entendeu... e outras pessoas não...

ALLAN, ENTÃO, SÓ PRA RECAPITULAR... VOCÊ ATRIBUI, DENTRO DO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO, O QUE TEVE DE MAIS FUNDAMENTAL NA SUA FORMAÇÃO DE VIDA, NÃO NECESSARIAMENTE NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA...

160 - É, dentro da minha formação acadêmica eu já levei muito da minha formação de vida, porque a minha monografia foi em cima do voluntariado, a importância que o voluntariado tem dentro do, do enriquecimento do, do trabalho profissional (HUM RUM)

161 - é... eu trabalhei bem cedinho na faculdade com comunidades carentes, trabalhei quatro anos como voluntário em uma comunidade Papicu, Pau Fininho, Gengibre, Barroso... quer dizer, eu levei pra, eu levei pro meu mundo acadêmico as minhas experiências de vida, e através dessa troca me engrandeci como aluno e como professor...

162 - então, a, a, a... na minha banca a Denise Costa disse “olhe, é a primeira vez que eu, professora do terceiro setor, né, sou do terceiro setor, tou vendo um aluno me chamar pra banca dele, pra falar sobre voluntariado”... quer dizer, é isso que eu tou querendo que você entenda, eu fiz o diferencial! Eu botei na cabeça que eu ia fazer diferente: eu não queria ser mais um aluno de Educação Física; eu num queria ser mais um professor de Educação Física; eu num quero ser mais um profissional que trabalha na Santa Fé não! Então, como é que eu faço isso? Eu vou levando minhas realidades, e vou respeitando as dos outros, e vou fazendo uma troca, vou mesclando e vou enriquecendo os dois lados... nem eu ganho sozinho, nem eles ganham... os dois vão ganhando (HUM RUM)

163 - a faculdade aprendeu comigo porque eu levei a minha realidade como pessoa carente pra lá e disse “é, eu já trabalhei na violência, trabalhei (...) como bolsista, fui coordenador de projeto social, trabalhei, foi até lá que eu conheci a Cris, trabalhei nessas três comunidades com esporte, mas também levando pro lado da construção do cidadão, da percepção da questão do lado humano...

164 - mas, levando porque né, porque levei minha realidade pra ali, né (HUM RUM) e queira ou não, a realidade deles agora é uma realidade que eu vivi, quando criança e adolescente, porque eu era pobre, entendeu... hoje sou muito rico, diante do que eu tenho, né... do que eu tinha e do que eu tenho... (HUM RUM) e, e, e eu acho que essa formação... eu não atribuo, não, à formação acadêmica não... eu não atribuo à formação acadêmica não... eu atribui à troca acadêmica: o que eu aprendi, mas o que eu também levei pra dentro da faculdade...

165 - “mas Allan, o aluno num tem essa, essa... capacidade não, de levar conhecimento ao professor dele não...” tem sim, tem sim... tem! Quando o aluno quer, e interage, ele tem... quando o aluno é a aquela coisinha de chegar, estudar pra passar na prova, pra tirar um sete, ele num tem mesmo não... e ele vai passar muitos anos até em conflito pessoal... porque ele não vai... “meu Deus, o que é que eu sou? O que é que eu tou fazendo aqui? O que é que eu quero? Eu me formei e aí, o que é que eu faço?”... mas quando eu posso interagir... essa palavra, você diz, pronto, é interagir... se eu consigo interagir com a comunidade, respeitando os meus limites, e os deles, levando conhecimento, mas absorvendo conhecimento, (HUM RUM) porque eles têm o que me ensinar...

166 - quando eu consigo entrar na faculdade e levar pro meu professor a importância de trabalhar com comunidade carente pra poder enriquecer a minha formação de profissional de Educação Física, porque... até então, num entendia, eu num entendia como é que eu podia aplicar um vôlei, um futebol... “como é que eu vou fazer? Eu vou sair daqui e como é que eu vou trabalhar isso? Em clube é, particular? Como é, com o pessoal rico?”... mas quando eu comecei a exercer o ato do voluntariado, levando meus conhecimentos da universidade, mas também trocando com os meus, ah, meu filho, foi o casamento perfeito (HUM RUM) – pelo menos e acredito que foi, entendeu...

167 - e foi isso que me fez, que fez me destacar dentro da faculdade... professores olhavam pra mim e dizia: “fala... liga pro Allan... liga pro Allan... fala pro Allan que o Allan sabe como conseguir”... porque não existia da minha parte preconceito, eu num tinha besteira em dar aula lá no Pau Finim, lá no Gengibre... eu chegava do mesmo jeito que eu cheguei na Santa Fé, tá entendendo... (HUM RUM) chegava numa boa, dizia “olha gente, eu vou propor hoje pra vocês uma aula de alongamento... vocês sabem o que é alongamento? Vocês acham que é importante a gente fazer alongamento? Por quê? Vocês acham que é só a gente que faz alongamento? Vocês que porque vocês num sabem ler vocês também num podiam fazer alongamento?”, tá entendendo, ó!... (HUM RUM)

168 - (...) é muito, é muito de reforçar mesmo... num é todo mundo que tá apto pra refletir não... o mundo tá tão corrido, tão apressado que as pessoas preferem fazer as coisas se tornarem mecânica... maquinamente, né... nós somos mais uma máquina... vamos produzir, produzir, produzir... resultado... (...) detesto esse negócio de produzir estatística... “quantos alunos têm? Quantos alunos tão vindo? Tem que ter 10 alunos ali”... detesto isso... tá entendendo...

169 - eu trabalho numa linha mais profunda, de construção mesmo da cidadania, através do meu trabalho... “o que é que o professor vai conseguir com as questões de cidadania, num é professor de Educação Física (...)?”... é claro que eu posso... por quê? Nós num trabalhamos... num é uma rede, num tem uma interligação? (HUM RUM) o que se produz na Universidade Federal, se repercute no estado, no país e no mundo... o que se produz numa UECE, o que se produz numa universidade particular que tem um fundamento que vá beneficiar a sociedade, vai se repercutir também pra cidade, o país e o mundo... então, por que é que eu como professor não posso fazer isso?

170 - Eu não quero levantar bandeira e dizer “olhe, é o bonzinho, o reconhecido”, não... eu tou falando é do meu trabalho, do trabalho que se faz, eu num tou falando do “Allan”, não... (HUM RUM) “olha, o Allan, dedicado...”, não... num tou falando Madre Tereza de Calcutá, não...num tou falando disso, não... eu tou falando no sentido da construção da cidadania através do meu trabalho... (HUM RUM)

171 - agora, isso eu não posso tá falando pra todo mundo... isso eu não posso querer que a Samara me compreenda, o João Paulo me compreenda – até porque eu acho um rapaz muito imaturo pra poder fazer essas reflexões... mas respeito entendeu... (HUM RUM) você tá vendo aí, porque que eu não deixo ninguém me agredir e num agrido ninguém? Porque eu consigo respeitar os outros, e me respeitar... se você num concordar com nada do que eu tou dizendo, achar uma babaquice, tudo bem, você tem uma linha de pensamento, (HUM RUM) e eu tenho que respeitar... imagina se eu for entrar em choque com todo mundo com quem eu falo? Pô, eu não vou viver, eu vou brigar! E a gente vai com um tempinho (...) né, aí...

ALLAN, APROVEITAR AÍ PRA DEIXAR AS SUAS COM SUAS ÚLTIMAS – FALANDO DA ENTREVISTA, NÉ – AS ÚLTIMAS PALAVRAS, E TAL... LIVRE! ALGUMA COISA QUE VOCÊ QUEIRA DIZER, ALGUM COMENTÁRIO...

172 - É... eu acho que tudo o que eu falei, se você prestar bem atenção desde a primeira pergunta, (HUM RUM) até agora a última, elas estão super-ligadas... se eu fugi um pouquinho, eu voltei (HUM RUM) e reafirmei o que eu vinha dizendo... mas o que eu, o que eu posso deixar – eu num sei nem se vai tá totalmente ligado com seu trabalho – mas que você até talvez leve lá pra gente depois, de forma discreta, pros seus colegas, pros nossos amigos de trabalho... essa questão de o professor interagir com a comunidade... entendeu...

173 - o professor não pode ir e fazer só o trabalho de chegar e passar o esporte pro aluno, ou dar uma aula de ginástica (HUM RUM) no caso do Academia, né, mas ele interagir, ele tá fazendo parte... do movimento da comunidade (HUM RUM), tá entendendo... o que acontece... o que é bom e ruim, dentro de determinados conceitos, determinadas visões, se é bom ou ruim, num cabe aqui o questionamento... o questionamento é o que acontece realmente... as realidades, você pode apagar aquelas realidades, ver onde você pode interagir, onde você pode melhorar, onde você pode dar um rumo diferenciado (HUM RUM) e trabalhar em cima disso, entendeu...

174 - eu não tenho pretensão de chegar e mudar o perfil da Santa Fé, não... mas é aquela história do beija-florzinho, que leva a gotinha d'água pra apagar o incêndio, né... (HUM RUM)... essa gotinha d'água que ele leva num vai apagar o incêndio, não, mas ele tá fazendo a parte dele... então, essa minha filosofia, essas minhas... essa minha tendência de olhar mais pro lado humano, talvez num vá mudar o perfil da comunidade, não, mas eu estou levando... eu estou propondo, tá entendendo... estou mostrando que existe uma possibilidade de mudança... cabe a eles escolher ou não... eles podem escolher, (HUM RUM) podem escolher se querem viver na marginalidade, sendo reconhecidos como marginais ou não...

175 - e eu vou levar a partir dessa reflexão, desse diálogo (HUM RUM) de forma simples, eu não posso chegar lá com riqueza de vocabulário, eu num posso chegar com filosofia acadêmica, ou falando de pessoas que eles nunca ouviram falar... Leonardo Boff pra eles, eles pensavam que era um pedaço de carne podre... entendeu... “Boff”... mas é... eu num posso fazer assim...

176 - eu tenho que mostrar de forma tranqüila, entrar em equilíbrio com a realidade deles... aí, eu vou de novo dizer: o entrar em equilíbrio não é estar em equilíbrio, mas essa tentativa de entrar em equilíbrio, essa tentativa de levar uma mudança, né... porque eu já não vou tá nem no meu canto parado, e nem no canto deles acomodado com o que eles têm (HUM RUM) eu vou tá todo tempo tentando mudar alguma coisa... é isso que vai fazer, é isso que é o grande diferencial...

177 - se é bom ou ruim, eu lhe confesso que a mim não causa mágoa nenhuma... eu faço o trabalho ali com o maior prazer... eu vou pra Santa Fé feliz, eu confesso, tá entendendo... eu vou feliz pr'ali... porque eu tenho essa filosofia de vida, mas se eu não tivesse, talvez seria dureza eu ir pr'ali... (HUM RUM) porque aí eu começaria a exaltar os defeitos: é o ônibus que demora, é o povo que é sujo, é as ruas que são sujas, é o pessoal mal-educado... só que eu não quero ver isso... isso é o que todo mundo vê, tá entendendo... isso é muito, muito... pequeno, a minha mente num trabalha em cima das coisas pequenas, não... eu trabalho em cima de coisas mais grandiosas... eu trabalho em cima de gente, em cima do ser humano, eu quero ver as pessoas felizes, eu quero ver as pessoas tendo suas conquistas,

178 - é... o fato de elas conquistarem os espaços delas, os empregos, as melhorias, já me traz alegria... se tá me trazendo alegria, tá fortalecendo os meus conceitos, as minhas

filosofias de vida (HUM RUM) se eu faço isso, eu tou fazendo uma coisa muito boa, pra mim e pra quem tá ao meu redor, né...

179 - se não, seria mais um que iria lá, pegava a meninazinha de 13 anos, ou fumava um baseado lá, porque lá dentro eu fumando um baseado que eles tão vendendo eu tou ajudando eles a concordar com aquilo... eu posso pegar baseado em outro canto, mas lá dentro da comunidade, como professor, eu num posso fazer isso (HUM RUM) você tá entendendo...

180 - olha, olha a profundidade do respeito que eu tenho, pelo que eu faço e pelo que eles fazem... porque... se eu fumar uma maconha ali dentro... (HUM RUM) eu já... acabou! Eu viro amigo, entendeu, e eu não posso me igualar nesse sentido (HUM RUM) a eles, não... eu tenho que tá mostrando que pode ser diferente, que a gente pode melhorar... (HUM RUM) é isso, meu amigo, eu num sei mais nem o que lhe dizer...

POIS, ALLAN, EU ACHO QUE FOI EXCELENTE...

181 - Que bom!

QUERIA AGRADECER, REALMENTE, DE VERDADE, DE CORAÇÃO, PELA SUA DISPONIBILIDADE...

182 - Obrigado! Eu sou assim mesmo... Você pode perguntar...

ANEXO 3**Grupo Focal – Crianças – Dia 08 de dezembro de 2008 – Duração: 68 minutos****LEGENDA**

- Trechos numerados – fala do entrevistado.
- Trechos entre parêntesis – fala e observações do entrevistador.
- Trechos em MAIÚSCULAS – fala do entrevistador.
- Reticências – pausas breves.
- Reticências entre parêntesis – falas inaudíveis e, ou, ininteligíveis.

(Uma criança que eventualmente frequenta o núcleo entra no local da entrevista sem permissão, uma vez que está proibido de fazê-lo, pois, segundo o professor, furtou um objeto da Associação onde se realizava a entrevista. O professor então intervém para que o aluno saia, momento em que o gravador é ligado).

01 - Professor: ...(...) vamo lá, vamo lá, fique ali fora, porque aqui é fechado, porque esse espaço aqui é cedido pra gente tomá conta dele né, infelizmente você veio aqui uma vez e não tomou conta você... fez algo que não... que não é legal né, você tem ciência disso, num tem? Tem consciência disso... Precisa eu falar? Precisa eu falar? Não é legal falar né, então vamo lá deixa vê o professor trabalhar aí, vamo lá. Vamo lá fora comigo, bora.

ENTREVISTADOR: VOCÊS TÃO FALANDO UMA COISA AÍ QUE EU NEM SEI O QUE É, VOCÊ DEVE SABER MAIS DO QUE EU NÉ?... PORQUE QUE O PROFESSOR AÍ... TU SABE, NÉ? ELE TÁ FALANDO, TU SABE. PROFESSOR TAL, ASSIM, SÓ PRA DEIXAR CLARO... SE NÃO TIVESSE SIDO POR ESSE MOTIVO AÍ QUE VOCÊ TÁ COLOCANDO, A GENTE PODERIA ABRIR ATÉ ESSA EXCEÇÃO, NÉ...

02 - Professor: ...porque ele também não faz atividade...

REGULAR NÉ...

03 - Professor: Regular né... Vamos supor, ele só chega na hora da bola

AH, SIM...

04 - Professor: Aí, logicamente, só existe a participação quando há possibilidade de participação, mas de início, no começo da atividade ele não participa...

VIU RAFAEL ENTÃO TEM ESSE... PARA PARTICIPAR AQUI TEM ESSE CRITÉRIO, QUE É O QUÊ: QUE A GENTE EXPLICOU AO PROFESSOR E PEDIU PRO PROFESSOR EXPLICAR AOS MENINOS, QUE É TÁ PARTICIPANDO, COMO ELE FALOU AÍ REGULAR NÉ, OU SEJA, PARTICIPAR DA ATIVIDADE COMPLETA, NÃO É SÓ CHEGAR EM UM PEDAÇO OU OUTRO NÉ, COMO VOCÊS AQUI FAZEM', ATIVIDADE COMPLETA... E AÍ SE A PESSOA PARTICIPA DA ATIVIDADE COMPLETA NÃO PRECISA NEM ELA TÁ' DESDE O INICIO, ENTENDEU? MAS PELO MENOS ESSE TINHA QUE TER, TÁ CERTO? E AÍ SE PUDER ACOMPANHAR AÍ O PROFESSOR MESMO PRA GENTE COMEÇAR, CARA. VIU? AÍ TENDO OUTRO MOMENTO QUE VOCÊ TENHA PARTICIPANDO E O OUTRO TÁ NESSE CRITÉRIO, AÍ VOCÊ TAMBÉM... NÃO TEM PROBLEMA NENHUM NÃO...EU QUERIA INCLUSIVE OUVIR DEPOIS O QUE VOCÊ TEM PRA CONVERSAR E TAL, ARRANJAR UMA CONVERSAR AÍ COM VOCÊ E COM OUTROS MENINOS TAMBÉM, VIU? AÍ PORQUE DESSA VEZ NÃO DÁ POR ISSO, SE VOCÊ FIZER ATIVIDADE REGULAR COMO OS OUTRO AÍ TUDO BEM NÉ... AÍ NA PRÓXIMA CONVERSA QUE TIVER, VOCÊ... TÁ DENTRO BELEZA. TOCA AQUI...

Risada dos meninos.

BORA CARA, QUE O TEMPO TÁ PASSANDO.

(A criança que está sendo chamada a se retirar começa a sair, provocando os demais meninos, passando por todos eles, brincando de cumprimentá-los de um por um, ao mesmo tempo em que bate em alguns deles, repetindo para cada um “tou brincando, tou brincando”, procurando claramente chamar atenção para si e permanecer o máximo de tempo no local. Enquanto isso, eu e o professor esperamos, este último de pé, a saída da criança do recinto).

POIS GENTE DEIXA EU ME APRESENTAR AQUI PRA VOCÊS PRIMEIRO, NÉ, PRA GENTE FICAR MAIS À VONTADE. MEU NOME É FÁBIO, SOU AMIGO AÍ DO PROFESSOR, TRABALHO COM ELE NA PREFEITURA, NÉ, CERTO? SÓ QUE NA PREFEITURA EU FAÇO OUTRO TRABALHO, ENQUANTO QUE ELE FICA AQUI NA COMUNIDADE COM VOCÊS, EU FICO LÁ NA PREFEITURA, ONDE ELE VAI TER AQUELAS REUNIÕES, PARTICIPA LÁ NA PREFEITURA PRA PODER AJUDAR O TRABALHO AQUI ACONTECER NO DIA-A-DIA, NÉ, CERTO? COMO VOCÊS... ALGUNS DE VOCÊS JÁ SABEM, JÁ ESTAVAM FALANDO ALI, EU SOU PSICÓLOGO NÉ, QUE É UMA PROFISSÃO, ASSIM, PARECIDA COM PROFESSOR TAMBÉM... PARECIDA, A GENTE TAMBÉM... VAMO DIZER ASSIM: DÁ CURSO SOBRE ALGUMAS COISAS...

E A GENTE FAZ AS PESQUISA, ESTUDA PRA PODER COMPREENDER MELHOR, NO MEU CASO NÉ, NA MINHA ÁREA DA PSICOLOGIA, COMPREENDER MELHOR A COMUNIDADE, AS ATIVIDADES QUE ACONTECEM NA COMUNIDADE, COMO É QUE É A RELAÇÃO DA PESSOA COM A COMUNIDADE QUE ELA VIVE, TÁ ENTENDENDO? ESSAS COISAS ASSIM. BOM, POIS BEM... É MEU NOME É FÁBIO... E AGORA EU TÔ FAZENDO UM ESTUDO... TÁ CERTO? EU FIZ A UNIVERSIDADE AÍ TERMINOU A MINHA PARTE DA UNIVERSIDADE AÍ EU FIZ UMA OUTRA... UM OUTRO CURSO DENTRO DA UNIVERSIDADE, DEPOIS DESSE ESTUDO, QUE É MUITO ESTUDO, NÉ? VOCÊS ESTÃO EM QUAL SÉRIE?

05 - Meninos: Eu tô na 2ª.

VOU DÁ UM EXEMPLO AQUI, QUEM TÁ NA SÉRIE MAIS NA FRENTE AQUI?

06 - Meninos: Eu tô no 7º ano.

SÉTIMO NÉ, AÍ TEM O OITAVO... TEM A QUINTA, SEXTA... AÍ TEM O SÉTIMO, AÍ TEM O OITAVO E O NONO NÉ, HOJE EM DIA... NÃO VAI ATÉ O NOVE AGORA, NÉ? AÍ DEPOIS DO NONO TEM O QUÊ?

07 - Meninos: Décimo ano.

O DÉCIMO ANO (RS)! TÁ CERTO! AÍ TERMINA O FUNDAMENTAL, NÉ. PRONTO. AÍ TEM ESSA OUTRA ETAPA: PRIMEIRO ANO, SEGUNDO ANO E TERCEIRO ANO QUE É O ENSINO MÉDIO, NÉ? AÍ QUANDO TERMINA O TERCEIRO... TERCEIRO ANO VEM QUAL?

08 - Meninos: A faculdade.

TERMINOU. AÍ TERMINOU JÁ. AÍ QUANDO A PESSOA FAZ... TERMINA O NONO AÍ VEM: PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO; AÍ ELE PODE FAZER O CURSO, NÉ... NA ESCOLA TÉCNICA, POR EXEMPLO, NÉ, O CEFET, CURSO PROFISSIONALIZANTE QUE CHAMA, NÉ. E TEM TAMBÉM OUTRA OPÇÃO QUE É O QUÊ: CONTINUAR ESTUDANDO... QUE AÍ NA UNIVERSIDADE, QUE FOI O QUE EU FIZ LÁ, AÍ LÁ... NO MEU CASO EU PASSEI, DEPOIS DO TERCEIRO ANO EU PASSEI, ÓI... MAIS CINCO ANO... NÉ, MAIS CINCO ANO,

DEPOIS QUE TERMINOU O TERCEIRO ANO EU ENTREI NO VESTIBULAR, NÃO TEM O VESTIBULAR?

09 - Meninos: Hum-rum.

PRONTO. AÍ FOI MAIS CINCO ANO DEPOIS, AÍ EU TERMINEI ESSE CINCO ANO, AÍ AGORA EU TÔ EM OUTRA ETAPA JÁ, QUE É MAIS DOIS ANO, DOIS ANO E MEIO... QUE AGORA AQUI CHAMA DE MESTRADO, NÉ... DEPOIS DA UNIVERSIDADE, TÁ CERTO? BOM, ENTÃO, LÁ TEM QUE FAZER UMA PESQUISA, ESTUDO PRA PUDER CONHECER MELHOR A REALIDADE DA GENTE, PRA TRABALHAR NESSA REALIDADE, PRA FAZER BENEFÍCIOS, COISAS PRA COMUNIDADE, NO MEU CASO, IGUAL O PROFESSOR SILVANO FAZ. SÓ QUE PRA TRABALHAR MELHOR PRECISO O QUÊ? CONHECER MELHOR. POR EXEMPLO, NO CASO DO JOGO, A PESSOA QUE CONHECE BEM O CAMPO, CONHECE BEM O JOGO, CONHECE BEM A REGRA O QUE É QUE ACONTECE? CONHECE BEM A BOLA, GERALMENTE ELA TEM A CHANCE DE JOGAR MELHOR, POR QUÊ? PORQUE ELE CONHECE BEM, ELE ESTUDOU, SÓ QUE ELE ESTUDOU COMO? COMO VOCÊS ESTÃO ESTUDANDO AÍ, NA PRÁTICA, NÉ, CONVERSANDO, O PROFESSOR DÁ UM TOQUE ALI, OUTRO PRA VOCÊS APRIMORAR. EU TÔ FAZENDO ISSO TAMBÉM. AÍ PRA ISSO EU TÔ VINDO AQUI CONVERSAR COM VOCÊS, PRA PODER CONHECER MELHOR A COMUNIDADE ONDE VOCÊS MORAM, CONHECER MELHOR COMO É ESSA ATIVIDADE QUE O PROFESSOR FAZ COM VOCÊS, TÁ ENTENDENDO? PRA ISSO A GENTE TÁ TRAZENDO AQUI ESSE GRAVADORZINHO, PRA GRAVAR NOSSA CONVERSA. AH! MAS VOCÊ VAI GRAVAR, PRA QUÊ GRAVAR? PORQUE SENÃO COMO É QUE EU VOU DECORAR O QUE VOCÊS FALAM TUDINHO, CADA QUAL VAI FALAR UMA OPINIÃO, UMA COISA, NÉ? E COMO É QUE EU VOU GRAVAR, NÃO PODE. AÍ EU VOU PEGAR A OPINIÃO DE VOCÊS DO JEITO QUE VOCÊS DISSEREM, CERTO? AÍ AQUI NÓS TEMOS... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (CONTANDO)... OITO! OITO AQUI É POUCO OU É MUITO?

10 - Meninos: Muito.

É MUITO. TU IMAGINA OITO PESSOAS FALANDO TUDO AO MESMO TEMPO... VIXI MARIA! DUAS NÃO DÁ, AVALIE OITO, NÉ. ENTÃO VOU PEDIR ASSIM, QUANDO EU FIZER UMA PERGUNTA TODOS VOCÊS PODE FALAR, TÁ CERTO? LIVRE. AÍ A PESSOA FAZ ASSIM (LEVANTA O BRAÇO) AÍ DIZ O NOME NÉ, QUE EU JÁ VOU PEGAR O NOME DE VOCÊS TAMBÉM PRA PODER FICAR... TÁ FALANDO AQUI, AÍ ELE QUER FALAR TAMBÉM, AÍ FAZ ASSIM (LEVANTA O BRAÇO) AÍ QUANDO TERMINA EU PASSO PRA ELE E AÍ VAI, NÉ... PRA QUÊ? PRA PUDER FICAR ORGANIZADO E CADA QUAL TER A CHANCE DE FALAR A SUA OPINIÃO, TÁ CERTO? E AS PERGUNTAS SÃO PERGUNTAS SIMPLES, NÉ. VOU PERGUNTAR UMA COISA OU OUTRA SOBRE O QUE VOCÊS FAZEM AQUI COM O PROFESSOR SILVANO, NA COMUNIDADE DE VOCÊS E TUDO O MAIS, TÁ CERTO? PRONTO, AÍ EU VOU GRAVAR ESSE AQUI PRA GENTE PODER LEMBRAR DEPOIS. VOCÊS ACREDITAM QUE EU VOU GRAVAR E DEPOIS VOU COPIAR TUDINHO NO PAPEL? RAPAZ DEVE DÁ UMAS' TRINTA, QUARENTA PÁGINAS SÓ VOCÊS FALANDO... OUTRA: NÃO PODE BATER NA MESA, OU ENTÃO A GENTE BOTA AQUI UM NEGÓCIO PRA FORRAR, PORQUE SE BATER, AÍ DÁ UM "BUFO!" (REPRODUÇÃO DE UMA PANCADA)... UM... OU BOTA UM FORROZINHO AQUI... VAMO BOTAR AQUI SUA BOLSA... PORQUE A BOLSA ELA AMORTECE. (...) AÍ QUANDO VOCÊ FOR

FALAR, VOCÊ VAI TÁ LEMBRANDO QUE A GENTE TÁ GRAVANDO AQUI, TÁ CERTO? E TENTAR FALAR UM POUQUINHO... UM POUQUINHO MAIS ALTO, NÉ. PORQUE ÀS VEZES A PESSOA FALA (IMITAÇÃO DE UMA PESSOA MURMURANDO), AÍ VAI LEMBRAR PRA VOZ CHEGAR AQUI, APESAR DESSE BICHINHO AQUI ELE PEGAR BEM, ELE É TRANQUILO, NÉ... É FEINHO ASSIM, É VELHO, MAS PEGA BEM...

11 - Meninos: É o mp3.

É O MP3 MESMO, É MISTURADO ELE. PRONTO, CERTO? ENTÃO VAMOS FAZER AQUI PRIMEIRO A APRESENTAÇÃO DA GENTE, COMEÇANDO AQUI, Ó. DE UM POR UM, EU JÁ FIZ A MINHA, NÉ. QUEM É AGORA QUE FAZ?

12 - Meninos: Com'assim, o nome?

É, O NOME... VAMO FAZER ASSIM A APRESENTAÇÃO: O NOME', HÁ QUANTO TEMPO TÁ, IGUAL O PROFESSOR FEZ, NÉ, E A QUANTO TEMPO TÁ FAZENDO A ATIVIDADE' E ONDE É QUE MORA.

13 - Meninos: Vai, vai... começa vai. (ficam decidindo quem inicia e se incentivando, explicando novamente o que devem dizer uns aos outros)

14 - Rafael: Meu nome é Rafael.

RAFAEL. MORA ONDE RAFAEL?

15 - Rafael: Moro na rua Henrique Alves.

AQUI PERTO? PERTO DO NÚCLEO?

Meninos: (silêncio)

16 - Cleilson: Meu nome é Cleilson.

AH, SIM! HÁ QUANTO TEMPO O RAFAEL TÁ PARTICIPANDO AÍ? CINCO ANOS MAIS OU MENOS? (RISOS). QUANTO TEMPO? DESDE O COMEÇO? PRONTO, DESDE O COMEÇO.

17 - Cleilson: Meu nome é Cleilson, moro na rua Catalão (...), tô participando aqui desde o começo, tem dois ou três anos que eu tô participando.

18 - Iuri: Meu nome é Iuri, moro ali na Almeida Filho... E tô fazendo a atividade desde o começo.

DESDE O COMEÇO TAMBÉM IURI. ENTÃO É IURI, CLEILSON E RAFAEL, MUITO BEM.

19 - Anderson: Meu nome é Anderson, moro na rua Demóstenes Tavares e tô desde o começo.

20 - Iago: Meu nome é Iago e moro na Almeida Filho e participo desde o começo.

21 - Edicleiton: Meu nome é Edicleiton, moro na Almeida Filho e também participo desde o começo.

O MEU EU JÁ DISSE... NÃO FAÇO AQUI, JÁ FIZ CAPOEIRA TAMBÉM LÁ COM O PROFESSOR SILVANO, NÃO, BOLA NÃO, SEI JOGAR NÃO. SÓ BRINCA ASSIM DE CORRER, NÉ. ÀS VEZES DE CORRER E DE QUEBRAR TAMBÉM, PORQUE, NÉ, ACONTECE...

22 - Meninos: Eu faço capoeira também.

FAZ TAMBÉM? PRONTO. E MORO LÁ NO PAPICU, ALI PERTO DAS VERDES MARES, PERTO DA PRAIA DO FUTURO, POR ALI... NAS VERDES MARES QUE EU MORO.

23 - Cleilson: Meu nome é Cleilson, moro na Catalão (...), faço desde o começo.

24 - Aurélio: Meu nome é Aurélio, moro na rua (...) e participo desde o começo.

AURÉLIO, MUITO BEM... É IMPRESSÃO MINHA OU VOCÊS ESTÃO COM VERGONHA? PODE RIR VIU... SEM PROBLEMA!

25 - Meninos: (risos)

AGORA, ASSIM, PODE BRINCAR TAMBÉM, SÓ QUE O IMPORTANTE É A GENTE BRINCAR E VOLTAR, IGUAL COMO O PROFESSOR SILVANO FAZ AQUI, TEM UMA BRINCADEIRA, MAS TAMBÉM ELE FAZ A ATIVIDADE. ENTÃO GENTE EU QUERIA QUE VOCÊS, PRA GENTE COMEÇAR MESMO DO COMEÇO, QUE EU SOU DE FORA NÃO CONHEÇO AQUI, NÉ, QUE VOCÊS FALASSEM DA COMUNIDADE DE VOCÊS PRA MIM, CERTO? QUE VOCÊS FIZESSEM ASSIM TIPO... UM RETRATO DA COMUNIDADE. IMAGINA QUE TÁ VINDO UM ET ALI QUE ELE NÃO CONHECE A REALIDADE DAQUI, A COMUNIDADE DAQUI COMO É QUE É, COMO É QUE NÃO É, E AÍ VOCÊ FALAR PRA ESSE ET, DE OUTRO PLANETA, COMO É A SUA COMUNIDADE, COMO É A COMUNIDADE QUE VOCÊ MORA. PRONTO! VOU OUVIR AQUI VOCÊS. É SÓ DIZER COMO É, COMO É QUE VOCÊ VÊ, COMO É QUE VOCÊ ACHA, QUE É QUE VOCÊ ACHA DA SUA COMUNIDADE.

26 - Aurélio (e outros meninos falando junto): A minha comunidade só não é legal porque tem um cara ali que fica fazendo besteira, fumando droga, roubando... Fica passando arma um pro outro, roubando, a polícia vem e atrapalha nossa atividade.

27 - Cleilton: Às vezes, nós tamo na praça jogando aí começa o tiroteio... Aí manda a gente.. Num deixa mais a gente ir pra praça, fica com raiva dele, tamo jogando alguma coisa, aí tira a gente...

28 - Iuri: (...) lá na quadra da capoeira, aí teve um tiro, aí atrapalhou (...).

29 - Cleilton: Pra mim a comunidade, quando a gente tá jogando, aí vem um menino e nos atrapalha, aí o grandão nos atrapalha, ele quer toma a frente, não deixa a gente brincar direito. Só isso.

30 - Meninos: Aquele Rafael né, é um que não deixa a gente fazer... É paia... Faz molecagem (com tom de indignação). Se deixasse aqui, ele esculhamba o professor... Esculhamba o professor, o professor não deixa ele jogar, aí ele fica esculhamba pro professor... Aí, a gente tava jogando, aí os grandão vem e atrapalha nosso racha, aí não deixaram a gente jogar mais.

OS GRANDES ATRAPALHAM O RACHA...

31 - Meninos: Aí traz uma bola, não deixa mais a gente jogar. Agora não atrapalha mais não porque às vezes o professor empresta a bola, né. Aí eles fica jogando, a gente fazendo capoeira... Aí dia de quinta também tem o vôlei... É bom fazer atividade. Atividade é um... É um... Com'ê, assim... É, uma diversão... Pra nós é melhor do que tá roubando, melhor do que tá na rua assim... morando na rua... né. Aqui a gente faz segunda, quarta e sexta, mas às vezes na sexta não pode vim (...), faz cinco hora... tá entendendo? Cinco hora... aí termina às seis...

O QUÊ MAIS SOBRE A COMUNIDADE DE VOCÊS, QUE VOCÊS QUERIAM...

32 - Meninos: Uns que ficam andando de bicicleta na pracinha... O professor fala aí eles ficam esculhambando o professor... na quadra. Tem uns que chega atrasados na hora da atividade, aí quer jogar... O professor não deixa, aí fica esculhambando com o professor... Ficam falando nome...

E TAMBÉM DA COMUNIDADE? SÃO DA COMUNIDADE?

33 - Meninos: É.

E VOCÊS CONHECEM?

34 - Meninos: Sim.

VOCÊS TODOS SE CONHECEM?

35 - Meninos: Sons afirmativo. ("sim", "é", "hum-rum"...))

MORA PERTO?

36 - Meninos: Mora. Tem uns que moram um pouquinho longe. Longe. Mora do outro lado da rua. Eu moro do outro lado da rua... Eu moro...

QUEM QUE MORA NA MESMA RUA E NA RUA BEM PERTINHO DO OUTRO AQUI?

37 - Meninos: Eu e ele ó, ele aqui... Ele ali. (meninos fazem gestos e demais sinais afirmativos indicando que moram perto, dizendo todos ao mesmo tempo quem mora perto de quem)

VAMO AQUI. O IAGO E O EDICLEITON, QUEM MAIS? VOCÊS DOIS MORA MAIS PERTO, NÉ, MORA NA MESMA CASA, NÉ E AQUI É PRIMO. QUÊ MAIS? VOCÊ MORA PERTO DE QUEM?

38 - Menino: Moro aqui.

PERTO DE TODO MUNDO?

39 - Menino: É.

40 - Meninos: (falando com entusiasmo, vários ao mesmo tempo, falam sobre coisas que faziam juntos na rua, por morarem próximos). Eu moro (...) Às vezes, se reúne, a gente faz a brincadeira, fica brincando (...).

QUANDO NÃO TINHA A QUADRA?

41 - Meninos: A quadra tinha!

AÍ O SILVANO JÁ TAVA AÍ, O PROFESSOR?

42 - Meninos: Tava, tava.

JÁ TAVA. AÍ VOCÊS BRINCAVAM DE QUE, QUE VOCÊS TAVAM DIZENDO?

43 - Meninos: Olimpíada, assim. Corrida, salto livre, salto em distância... Tinha um buraco de areia, aí a gente tirava mortal no pneu grandão. Aí depois fizemo uma limpeza da quadra.

LIMPEZA. MAS AGORA TAMBÉM?

44 - Meninos: Agora.

DEIXA EU PERGUNTAR UMA COISA PRA VOCÊS QUE EU ESQUECI, AÍ DEPOIS A GENTE VOLTA PRA ESSE ASSUNTO. A IDADE TAMBÉM QUE A GENTE NÃO DISSE, NÉ? FALOU O NOME, FALOU ONDE MORA, QUANTO TEMPO TÁ NO PROGRAMA MAS NÃO DISSE A IDADE, AÍ VAMO FAZER ASSIM: DIZ O NOME DE NOVO E A IDADE.

45 - Gabriel: Tenho 14 anos.

E É O?

46 - Gabriel: Gabriel.

47 - Jailson: Meu nome é Jailson, tenho 12 ano.

48 - Rui: Meu nome é Rui, tenho 8 ano.

49 - Tiago: Meu nome é Tiago, tenho 11 ano.

50 - Edilson: Meu nome é Edilson, tenho 11 ano.

MEU NOME É FÁBIO, TENHO 28 ANOS.

51 - Milton: Meu nome é Milton, tenho 13 ano.

52 - Célio: Meu nome é Célio, tenho... 10 ano.

DEZ? TEM O CASO DE DÁ O BRANCO, NÉ. SABE COMO É ESSA COISA DE ENTREVISTA, NÉ? O CARA FICA NERVOSO. TÁ NERVOSO, TÁ JEFERSON, É JEFERSON?

53 - Meninos: Célio!

AURÉLIO, DE ONDE EU TIREI JEFERSON, HEIN?

54 - Meninos: Dele aqui, ó.

ANDERSON, NÉ. TENHO QUE APRENDER, RAPAZ. GABRIEL, JAILSON, MILTON... CÉLIO, EDILSON, TIAGO, JEFERSON, RUI. RUI, TIAGO. TIAGO, RUI. JAILSON, MILTON, CÉLIO, GABRIEL, JEFERSON E... EDILSON. ALGUÉM TEM ALGUM APELIDO QUE GOSTE QUE CHAME?

55 - Menino: Eu.

QUAL É?

56 - Menino: Piu-piu.

PIU-PIU...

57 - Menino (outro): Vampeta.

VAMPETA (RS). FILHO, NEGÓ... QUE TU MAIS GOSTA? APELIDO DO BEM, VAMOS DIZER ASSIM. PORQUE TEM APELIDO QUE CÊ NÃO GOSTA.

58 - Meninos: Aré, Aré...

AH, POR CAUSA DO CABELO... OH! AÍ EU VOU LEMBRAR A VOCÊS, QUANDO FOR FALAR DIZ O NOME, PORQUE SE NÃO A VOZ DE VOCÊS NUM VAI AQUI APARECER... VAI APARECER AQUI JUNTA, TÁ ENTENDENDO... (...) AÍ TAL, DIZ O NOME (...) VAMOS CONTINUAR AQUELA PARTE QUE A GENTE PAROU, QUE ERA O QUÊ? A QUESTÃO DA COMUNIDADE. QUE OUTRAS ATIVIDADES VOCÊS FAZEM FORA...

59 - Meninos: Dessa quadra.

É, FORA DO TRABALHO COM O PROFESSOR SILVANO, VOCÊS FAZEM ALGUMA COISA JUNTO? JUNTO ASSIM, VOCÊS.

60 - Meninos: Nós...

JAILSON...

61 - Jailson: Tem aula de desenho, às vezes jogo futebol lá no colégio. A AULA DE DESENHO, ONDE É?

62 - Jailson: Lá no colégio.

PELO COLÉGIO, NÉ? JEFERSON.

63 - Jeferson: Aula de xadrez e aula de desenho.

XADREZ, ONDE É O XADREZ?

64 - Jeferson: Lá no colégio.

NO COLÉGIO TAMBÉM.

65 - Gabriel: Faço aula de desenho lá no Martins.

AULA DE DESENHO NO COLÉGIO. ALGUÉM MAIS FAZ ALGUMA ATIVIDADE FORA...

66 - Rui: A gente brincava de garrafão, não é não Milton?

GARRAFÃO?

67 - Menino: A gente brincava de garrafão, jô-ajuda, esconde-esconde, bandeirinha é. é... (...)

ISSO AÍ TUDO... POR FORA?

68 - Meninos: Isso aí tudo é brincadeira que a gente (...). Às vezes tem o pessoal da igreja faz... tem gincana. É gincana.

PRA ASSOCIAÇÃO AQUI. QUAL O NOME AQUI DA ASSOCIAÇÃO?

69 - Meninos: Associação de Moradores da Comunidade do Sol.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES...

70 - Meninos: da Comunidade do Sol!

71 - Milton: Mas só que tem canto que não dá pra brincar porque tá todo quebrado, cheia de buraco... Um buraco bem ali... Qualquer um pode cair.

ONDE É MILTON, É AQUI DENTRO DA...?

72 - Milton: Não, é fora, detrás da quadra. O parquinho ali... Os brinquedo era tudo... Completo, né. Aí os brinquedo tá tudo ali agora... Por causa que todo mundo quebraram, arrancaram, ficaram fazendo besteira aí os brinquedo quebrou, aí só tem a gangorra e... O macaquinho.

E VOCÊS BRINCAVAM TAMBÉM NESSE BRINQUEDO?

73 - Meninos: Sons afirmativos (hum-rum). Tudinho...

74 - Milton: Na quadra o pessoal... Tirava aqueles ferros de arame, alambrado, abria um buracoção bem grandão, aí quando a gente vai pegar a bola e às vezes até embarca.

AGORA, O JEFERSON.

74 - Jeferson: Eles tira o arame e bota no kilo, pra ganhar dinheiro.

AH! ELE VAI PRA VENDER, NÉ. E O TIAGO.

75 - Tiago: Às vezes quebrava, aí depois tentava botar de novo mais não dava.

76 - Edilson: Botaram uma rede ao redor da quadra, só que arrancaram.

QUEM ARRANCOU?

77 - Meninos: Os outros...

78 - Edilson: Às vezes foi nós...

VOCÊS MESMO ARRANCARAM. POR QUÊ? PRA QUÊ ARRANCARAM, PRA VENDER TAMBÉM?

79 - Milton: Porque tava velha, aí quando a gente chutava a bola, a bola rasgava.

O MILTON DISSE QUE PORQUE TAVA VELHA A REDE...

80 - Milton: Às vezes, nós brincava de (...) garrafão, aí nós fazia, é, é... Vôlei, botava a rede lá pro parquinho...

GABRIEL QUÊ FALAR MAIS, GABRIEL?

81 - Meninos: a gente brincava, mas era no macaco, aí acabaram arrancando, taí agora, só tem um... só que já levaram pra ajeitar

82 - Gabriel: (...) só sei isso.

83 - Jeferson: Um menino, um dia aí não queria deixar a gente brincar de bola, aí quando ele foi querer abaixar a trave, aí quando ele foi abaixar a trave, a trave caiu no pescoço dele.

RAPAZ, FOI MESMO? AÍ HOSPITAL?

84 - Jeferson: Hospital? Ele ficou foi lá no chão mesmo, se batendo, aí chegou um cara, a língua dele tava enrolando, aí puxou a língua dele, aí ele melhorou (...) castigo.

CASTIGO? QUEM FOI QUE CASTIGOU ELE AÍ?

85 - Meninos: Deus...

86 - Jeferson: Castigo não, uma lição pra ele nunca mais fazer aquilo. Aí nunca mais ele fez isso, nunca mais...

87 - Jailson: Tem uns menino que mija na quadra, aí quando a gente vai jogar bola (...) aí às vezes tá molhado a gente vai e cai (...) Mija em todo mundo, mija até fora do alambrado, fora da quadra, aí o mijo vai todinho pra quadra.

88 - Tiago: Os menino às vezes vai mijar ali, aí o professor fala, aí os menino às vezes: “não isso aqui é meu banheiro”. Mas aí o professor fala: “não isso aí não é lugar de mijar não” aí fica as planta, aí mata as planta, fica as coisas caindo pra dentro da quadra, suja(...)

E AÍ, DÁ RESULTADO?

89 - Meninos: Não...

CONTINUAM. MAS SÃO OS MESMO MENINO QUE PARTICIPA COM VOCÊS?

90 - Meninos: É.

SÓ UM INSTANTE. MAS GABRIEL, AÍ ESSES QUE FAZEM ISSO AÍ É A MAIORIA, É A MINORIA?

91 - Rafael: Maioria.

É QUASE TODO MUNDO, MESMO O PROFESSOR FALANDO? E VOCÊS QUANDO VOCÊS VÊEM O QUE VOCÊS FAZEM?

92 - Meninos: (...) Eu falo (...) eu falo “ei má, tem banheiro aí não, má...” (...) Quase todo mundo fala, mas às vezes tá errado e ainda quer ser certo.

E O JEFERSON?

93 - Jeferson: Quando a gente tá jogando de bola eles fica arrodiando, pode até atropelar um.

DENTRO DA QUADRA?

94 - Meninos: É.

MAS ELES NÃO PARTICIPAM TAMBÉM NÃO?

95 - Meninos: Participa.

É QUANDO ELES NÃO TÃO JOGANDO.

96 - Meninos: Quando eles não tão jogando, fica querendo dá cascudo na gente. Às vezes quando a gente tá jogando bola, aí nós tamo, assim, num rachinha rochedo, aí eles vêm... Fica andando de bicicleta, aí quando a bola pega neles, aí eles só falta bater na gente. Aí quando a gente tá jogando e tira os time, né, e a gente não bota eles no time, ele pegam e querem acabar o racha... (...) se empenurando na trave, marcar a bola, fica atrapalhando o jogo.

QUANDO ESSAS COISAS ACONTECEM, O QUE... COMO É QUE FAZ PRA RESOLVER?

97 - Meninos: Ele pára ali... (...) Ele chega, aí eu saio, aí quando chega bem ali, eu deixo ele ir embora, aí eu volto.

E NESSE MOMENTO, É NA HORA DA ATIVIDADE QUE TÁ TENDO AÍ OU É DEPOIS?

98 - Meninos: É depois.

NA HORA COMO É?

99 - Meninos: Não, o professor não pede não, espera ele sair pra começar a atividade... Ele pergunta: “ei pessoal que horas que vocês vão terminar aí, que eu tenho que começar a atividade”, espera a boa vontade do pessoal sair.

MAS NÃO TEM HORÁRIO NÃO PRA COMEÇAR?

100 - Meninos: Tem, mas às vezes o pessoal tá aí jogando, aí tem que esperar. Chega logo, bota a bola lá e manda jogar, não.

101 - Jeferson: Eles não respeitavam o professor, agora o professor falou com eles, agora respeita. Espera acabar a atividade pra depois jogar.

102 - Jailson: Aí quando a gente tá jogando também, aí a gente tá jogando... Aí vem aqueles menino e abaixa a trave, eu jogo só um pedacinho... Quando eu chego tarde, aí fica assim (...) Aí o professor já sabe, aí o professor lê, mas quando eu vou prum time ruim aí o outro fica reclamando, aí eles fica reclamando com o professor, até os grande também. RUI, ACONTECEU HOJE TAMBÉM? MESMA COISA AÍ? O QUE FOI QUE TEVE?

103 - Rui: O menino que fica batendo nos outro, fica esculhambando os outro, aí ninguém queria botar ele... O professor foi e botou ele no nosso time, aí... Aí... Se... Como é? Se ele tirar a gente, do nosso time, aí não saí (...). Aí o professor disse assim... Porque se vocês não saí não vou jogar mais, aí... Todo mundo agora... Aí ele começou a jogar.

104 - Jeferson: Antes ele não tocava a bola, aí pedia pra pegar... Aí não tocava mais não, aí batia em nós, derrubava nós, quebrava... (...) Quando foi a final de Brasil e Argentina no campeonato feminino de vôlei, ele levou a gente...

LÁ PRO GINÁSIO [PAULO SARASATE]...

105 - Jeferson: Teve agora, semana passada, teve um passeio pro Parque Iracema. Saiu uma reportagem (...).

106 - Jailson: Esculhambaram o motorista, chamando o motorista de corno. Toda vez que vai pro passeio vai só pra avacalhar. Lá no meio do caminho e voltando eles vacalham. A vez que eu fui pro passeio, foi lá pra... Deixa eu vê... Foi lá pro, não sei onde é não... Acho que é, aí quando foi na volta (...) começaram a esculhambar a mulher do motorista, chamando o motorista de corno.

DEIXA EU FAZER AQUI UMA OUTRA PERGUNTA PRA VOCÊS: O QUÊ QUE VOCÊS ACHAM QUE É O OBJETIVO, DESSE PROGRAMA AÍ, DESSA ATIVIDADE AÍ QUE O PROFESSOR SILVANO FAZ COM VOCÊS...

107 - Meninos: Educar.

DEIXA EU TERMINAR A PERGUNTA! (RS). JÁ DISSERAM UMA COISA. PRA QUÊ QUE SERVE ESSA ATIVIDADE QUE O PROFESSOR SILVANO FAZ COM VOCÊS, AS VÁRIAS ATIVIDADE, NÉ. PRONTO, UM DE CADA VEZ, QUEM É O PRIMEIRO? TIAGO.

108 - Tiago: É pra educar a pessoa assim... Falta de respeito e falava palavrão, aí às vezes quando a gente não tá na aula do professor, ninguém mais fala assim, antes todo mundo falava, agora que (...) é de vez em quando.

QUEM MAIS? RUI.

109 - Rui: Educar e... educar e aí quando a gente joga com o professor, aí né... não pode falar palavrão, aí (...).

110 - Jeferson: Essa aula que o professor dá, né pode até ser jogador mesmo, né. (...) VOCÊS ACHA QUE PODE INCLUSIVE, TAMBÉM, AJUDAR A SER JOGADOR DE FUTEBOL?

Meninos: Hum-rum.

111 - Rui: Que a gente também aprende a jogar direitinho aí, não esquecer, né... Nós ser jogador aí, aí joga direito... Pra não levar cartão vermelho.

ENSINAR A JOGAR DIREITINHO, INCLUSIVE PRA NÃO LEVAR CARTÃO VERMELHO É?

112 - Rui: É.

113 - Jailson: Faz atividade com a gente, tá tirando a gente desse mundo que esses caras aí da pracinha tão: roubando, matando, fazendo coisa ruim que não presta, tá educando a gente... Lá na quadra.

114 - Menino: Às vezes o pessoal aí da igreja (...), aí a gente convida o pessoal pra ir pra igreja, aí o pessoal diz que vai e nem vai. Como aquele Jó que tava aqui, pregou a Deus e andando com esses malandro aí, rouba faz tudo, esse menino [referindo-se a Jó].

115 - Jeferson: Tem célula aí, o Jó vai, mas não adianta de nada, que ele começa a falar palavrão, fica roubando, fica vendendo droga, essas coisas...(...) Vai tem um encontro, aí o encontro... O Jó, ele e o irmão dele só foi jogar dinheiro no lixo, até dormiram no encontro (...) Eles ia voltar de madrugada, o Sodré ia deixar... Ele e o Toni só fizeram jogar dinheiro no lixo, eles só foi pra comer e tomar banho de piscina.

PRO ENCONTRO, NÉ? HUM-RUM. RUI.

116 - Rui: Os vagabundo aí... Escondia aí, escondia aí... Na pracinha, na quadra, arma (...). PRA QUÊ?

117 - Menino: Eles guarda a arma pra quê... Alguém... Porque eles têm inimigo, às vezes eles tem inimigo, às vezes quando a gente tá jogando, aí vem um inimigo deles, aí eles pegam e começa a trocar tiro, não tem nem pra onde correr.

AÍ VAI LÁ, TÁ ESCONDIDO, PEGA E USA.

118 - Menino: É.

119 - Gabriel: Um dia desse acharam um bolsa com dinheiro e celular dele dentro da associação.

AQUI MESMO NA ASSOCIAÇÃO?

120 - Gabriel: Foi, bem aí.

121- Célio: Às vezes ele amostra a arma pra gente.

QUEM?

122 - Meninos: Ele, ele.

123 - Menino: Naquela barraca só o que tem de arma, de droga.

AQUELA PUXADINHA É?

124 - Meninos: É. De reciclage... De reciclage... Não tem as palmeira ali, tem os capim, pega um copo seco de tubular, isso aí, aí bota a droga dentro e rebola pra disfarçar, pra dizer que é só lixo dentro, mas é só o que não presta.

125 - Menino: Às vezes, né... Teve um dia aí, teve um pessoal aí, né... Aí botaram a arma na cabeça de um menino aí na quadra, que eu vi (...) aí teve uma arma aí na cabeça do menino.

126 - Menino: Tinha um cara um dia aí na quadra mostrando a arma aí pra todo mundo aqui (...). Às vezes, os policial vêm e tá armado, aí deixam enrola a camisa bota ali na trave, tem droga bota ali na trave, aí os policial pensa que nós, né, anda com eles e tamo com aquela droga.

VOCÊS ACHAM QUE TEM ALGUMA COISA A VER ISSO QUE VOCÊS ESTÃO FALANDO COM A ATIVIDADE QUE VOCÊS FAZEM COM O PROFESSOR SILVANO?

127 - Meninos: Eu acho que tem. Tem. Porque ele que atrapalha a gente [referindo-se a Jô].

128 - Jailson: O Jô, aquele menino que tava aqui, os outro menino chama ele de "Guabiru". Aí... parece que foi ontem, foi onteonte, ele tava com 5 droga aí ele botou a droga no buraco tinha dois menino sentado na calçada, aí ele pegou na droga e aí rebolou, aí ele botou culpa no menino dizendo que o menino tinha pegado, ele perdeu a droga, era droga de um outro cara lá, um outro cara que tava drogado, aí o cara lá grandão que ele botou a culpa, o Jô, aí o cara que tava drogado foi pegar a arma lá na casa dele, aí ameaçou o menino, aí o outro cara (...) disse que ia matar o que tava drogado.

129 - Jeferson: Às vezes, hoje nós tava na aula, aí chegou um cara na sala e disse vai comprar um (...) pra nós, atrapalha aula do professor, tá atrapalhando...

130 - Rui: Às vezes, né, os menino (...) fica olhando o professor, eles chama os amigo dele, né... na hora que tá entrando no colégio, né... Aí diz que vai pra diretoria (...), bater na gente (...) a menina lá, aí quem ia pra diretoria era a menina.

PRONTO. PASSAR, AGORA, PRA VOCÊS UMA OUTRA PEGUNTA, NÉ. EU QUERIA QUE VOCÊS ME EXPLICASSEM, ME DISESSEM COMO É QUE ACONTECE A AULA, COMO É QUE É A AULA DO COMEÇO, MEIO E FIM. DESCREVER ELA PRA MIM, ASSIM DESENHAR ELA PRA MIM, PRA EU ENTENDER... VAMO LÁ, DE UM POR UM... NÃO, DO PROFESSOR SILVANO.

131 - Tiago: Quando ele chega, ele fala assim, tipo um assunto... Sobre um assunto... É sobre a comunidade. Aí ele faz primeiro uma atividade entre nós, aí ele manda nós escolher a atividade... É sobre a urbanização do canal (parece) e esporte. Esporte da comunidade. Aí depois ele faz o futebol, né. E no final ele fala pra gente o horário que vai ser do outro dia que ele vai fazer. E à noite ele vem pra cá, fica na capoeira, aí tem o horário de 6 às 7 e de 7 às 8.

132 - Meninos: Antes era os pequeno de 6 às 7, mas agora é tudo junto.

133 - Jeferson: Quando vem 10 menino de 7 a 11, aí vem os maiores de 12 pra cima, separa.

134 - Rui: É. Mandou (...) ele faz a brincadeira, depois (...) aí quando é no final (...) aí ele vai falar se vai ter um passeio ou não. É como se fosse quarta-feira passada que o senhor vinha era sexta-feira.

AH, SIM, QUE EU VINHA SEXTA, NÃO DEU CERTO DE EU VIM NÃO PORQUE EU IA CHEGAR MUITO TARDE. (...) EU ENTENDI, O QUE VOCÊS FALARAM, COMO É QUE É A ATIVIDADE. AGORA, EU NÃO ENTENDI COMO É QUE SÃO HORÁRIOS E OS DIAS NA SEMANA... EU NUM ENTENDI NÃO. DIGA AÍ JEFERSON.

135 - Jeferson: De segunda-feira que é 4 horas que acaba a aula do futsal e começa a aula da capoeira. Dia de quarta é do mesmo jeito. Aí dia de sexta-feira é 5 horas, do mesmo jeito também que é capoeira, às vezes não tem porque aí porque já tem uma reunião do professor.

136 - Menino: O horário de futsal é de 4 às vezes vai até às 6 ou então 5 e meia. Aí a capoeira ele faz de 6 as 7, quando era separado, de 6 às 7 e depois de 7 às 8, agora junto ele faz só de 6 às 7.

137 - Gabriel: Sexta é 5 horas.

138 - Jailson: Ele chega na sexta-feira (...), nós brinca, ai vai jogando (...). Aí não tem capoeira ele deixa até 8 horas.

139 - Jeferson: Às vezes, chega de brincadeira, né. Aí fala do torneio com nós pra acabar o ano. O torneio que nós tamo organizando.

QUEM TÁ ORGANIZANDO O TORNEIO?

140 - Meninos: Nós.

“NÓS” É O PROFESSOR?

141 - Meninos: Não, nós! Nós e o professor.

O ALUNO TAMBÉM ORGANIZA?

142 - Meninos: Falar nome feio é penalti. Falta de respeito.

SIM, AÍ SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TORNEIO... VOCÊS PODIAM FALAR UM POUCO MAIS AÍ, EXPLICAR UM POUCO MAIS?

143 - Menino não identificado: Antes ele disse que ia ser o Futsal, mas agora não é mais é o Futebol de Campo. Formasse o time tinha que fazer o negócio da mídia, arbitragem, torcida e juiz. É arbitragem. Aí tem que arranjar esses 3 pra entrar no campeonato.

144 - Jeferson: o professor que não ia organizar pra nós aqui, vai fazer aqui mesmo.

VAI SER AQUI NA COMUNIDADE, É ISSO? AÍ VOCÊS QUE VÃO ORGANIZAR? DENTRO DESSAS PARTES QUE ELE FALOU AÍ: ARBITRAGEM, MÍDIA, QUÊ MAIS? TORCIDA, ISSO AÍ TUDO CONTA, CONTA PONTO PRO TORNEIO?

145 - Rui: Às vezes o professor disse que... Falou que, falou que vai trazer alguma coisa assim, como se fosse um uniforme pra gente jogar... Aí nós sai feliz.

146 - Menino: (...) ele joga, aí os mole chega dando neles (...), aí é tanto de gente que fica querendo bater no moles, ai o professor, tá jogando, (...) aí professor tira ele, ele fica com raiva.

147 - Jeferson: Tem o Nonato que tava aí, que ele é maior que bate em nós, começa a falar ele que ele não bate no tamanho dele não e quando o grandão bate nele, que eles bate em nós, ele vai chamar o pai dele, que bate em nós.

148 - Gabriel: Às vezes, ele diz que vai dá um tiro na pessoa, se for maior que ele: “ei macho vou te dá um tiro!”, aí pega e nem vai...

149 - Rui: Às vezes, o Jô, que tava aqui, ele gosta de falar... Falar que... Da nossa mãe assim, rapariga, de puta... Aí quando a gente começa a falar da mãe dele, ele não gosta e começa a bater na gente.

150 - Tiago: Um dia a gente tava fazendo atividade, aí deu um gol, aí nós perdemos... Aí ele foi querer negócio de dar bicudo em mim, aí ele acertou a bola em mim, eu descontei, aí ele começou com o negócio de chamar a minha mãe de nome, aí foi nós brigamos lá na quadra... Aí o professor mandou nós parar, ele parar... Aí ele chamou o professor de nome... eu e ele brigando...

DEIXA EU FAZER OUTRA PERGUNTA PRA VOCÊS, DENTRO DAS ATIVIDADES, QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE PARTICIPAR? UM DE CADA VEZ! VAMOS FAZER UMA RODADA. PORQUE VOCÊS FALARAM QUE TEM A CONVERSA, A BRINCADEIRA E O ESPORTE (SEJA O FUTSAL, O VÔLEI E A CAPOEIRA). ENTÃO VAMO PEGAR ASSIM: A BRINCADEIRA, A CONVERSA E O ESPORTE (...) AÍ QUAL DESSAS AÍ VOCÊS MAIS GOSTAM E POR QUÊ?

151 - Jailson: Eu gosto do futsal.
POR QUÊ?

152 - Jailson: Porque pra mim é um esporte bom, porque alguns futsal assim... O vôlei... Como é que se diz? A gente faz alguma coisa de errado aí tem uns professor que nunca deixa a gente jogar. Marca a bola, aí eles num fala nada com a gente, ele deixa a gente jogar.

153 - Rui: Eu gosto mais de futsal, né... Porque o professor respeita a gente, aí... É... É uma atividade que a gente corre (...).

MAS TAMBÉM NÃO TEM A CAPOEIRA E O VÔLEI, NÉ? NÃO É COM O SILVANO TAMBÉM?

154 - Rui: Às vezes... Faz é tempo... O professor que tem terça, era... Era... Como é, aquele futebol com a mão?

155 - Meninos: Handebol.

156 - Rui: Handebol. Aí né o professor acaba né (...)

157 - Menino: No Handebol vinha só umas 5 pessoa, eu vinha, ele aqui... Nós vinha pouco por isso acabou. Eu gosto mais de futsal porque eu já tenho um futuro pra dá, pra pessoa.

158 - Tiago: Eu gosto mais quando é o futsal e a conversa, professor ensina a gente mais sobre o mundo, o que não deve fazer, o que deve fazer. E eu não gosto da brincadeira porque às vezes tem uma pessoa que empaca a brincadeira, porque na brincadeira tem futebol de dupla, a pessoa tem que dá a mão, a pessoa quer quebrar o outro, dá chute no outro. E o futsal é bom, né pra gente.

159 - Gabriel: Eu gosto do futsal e da capoeira. Eu gosto do futsal, porque eu gosto de aprender as coisas, aprender as coisas que eu não sei, na capoeira eu gosto de aprender os golpes, que eu não sei muito.

160 - Edilson: Eu gosto mais do futsal, porque a gente aprende muita coisa no futsal, aprende as regras, aprende a não falar palavrão.

161 - Jailson: Eu gosto do futsal e da brincadeira, né, porque... (...) Na brincadeira a gente se aquece pra jogar.

SE AQUECE DURANTE A BRINCADEIRA?

162 - Jailson: É, aí na hora de jogar já tá preparado.

163 - Célio: Eu gosto do futsal porque tem muitas regras, o professor respeita a gente... Nós respeita o professor.

164 - Menino: Eu gosto do futsal porque o professor ensina nós, o que é pra fazer e o que não é pra fazer, aí fica melhor pra nós, pra quando tiver brincando ter mais respeito com os colega. O Jó... Nós tem palavrão é penalti, quase todo mundo aprendeu isso daí, alguns fala, outro fala, o Jó não, ele aprendeu não, ele só esculhamba os outro.

SÓ MAIS UMA COISA AQUI. PRONTO, JUSTAMENTE NESSE PONTO AÍ QUE VOCÊS TÃO FALANDO...

(Meninos começar a discutir sobre o Jó).

DEIXA SÓ EU FAZER MAIS UMA PERGUNTA PRA VOCÊS... TÁ TERMINANDO, GENTE, FALTA SÓ UM MINUTINHO DE NADA.

(Começa uma confusão no grupo. O garoto Jó entra perguntando se estão falando dele. Explicamos para Jó o porquê de não podermos mostrar o que está sendo gravado, que é sigiloso. Jô insiste para ouvir a gravação, pois um participante do grupo focal, Tiago, foi até o muro e falou para Jó que estavam falando sobre ele na entrevista).

(Várias vozes de crianças. É o intervalo da atividade que acontecia próximo ao local da entrevista. Seus participantes entram na mesma sala que estamos para tomar água no bebedouro. O professor Carlos entra na sala, para tentar levar Jó).

Professor: Tem luz aí não, Jó!

O QUE VOCÊS TÊM APRENDIDO COM AS AULAS?

165 - Jeferson: Eu aprendi a respeitar os outros.

166 - Rui: Eu aprendia a não falar mais palavrão e aprendi a respeitar minha mãe. Porque antes eu não respeitava ela, mas agora...

APRENDEU A RESPEITAR QUEM?

167 - Rui: Minha mãe.

168 - Menino: Aprendi a respeitar os outros, ser educado... De primeiro, ninguém podia nem falar alguma coisa comigo que eu começa a esculhambar os outros. (...) Agora só falo quando me escapuliu.

169 - Jailson: Do começo eu falava muito palavrão, que toda vida era (...) com o professor, aí quando é agora não... Eu respeito todo mundo... Só quero que me respeite também, que eu respeito os outro.

170 - Tiago: Eu aprendi a não falar mais palavrão, ensinou a gente... Eu falava muito palavrão, agora não falo mais não. (...) Agora não (...), esperar o professor falar.

ALGUÉM MAIS?

(Chega no grupo um novo participante).

FALA O NOME A IDADE.

171 - Natanael: Meu nome é Natanael, tenho 11 ano.

HÁ QUANTO TEMPO PARTICIPA DA ATIVIDADE COM O PROFESSOR SILVANO?

172 - Natanael: Desde o começo.

VAMOS FAZER ASSIM AGORA, NA MESMA LINHA QUE VOCÊS ESTÃO COLOCANDO... PSIU, PRESTA ATENÇÃO! PRESTA ATENÇÃO, MACHO! ÀS VEZES ELE [Jó, ainda no recinto] QUER QUE VOCÊS FIQUEM SÓ PRESTANDO ATENÇÃO NELE, ENTENDEU? AÍ VOCÊS FICAM TUDO ASSIM...

COMPARANDO COMO VOCÊS ERAM ANTES DE ENTRAR, VÃO SE LEMBRAR AÍ, VOLTANDO NO TEMPO UM POUQUINHO... COMPARANDO COMO VOCÊS ERAM ANTES, AÍ COMEÇARAM A PARTICIPAR, CERTO, COMEÇARAM A PARTICIPAR ATÉ HOJE... LÁ DO COMEÇO ATÉ HOJE... O QUE VOCÊ ACHAM QUE MUDOU EM VOCÊS DEPOIS QUE VOCÊS COMEÇARAM A PARTICIPAR

AQUI. UM POR UM... (...) O QUE É QUE VOCÊS ACHAM QUE MUDOU DESSE TEMPO PRA CÁ?

173 - Edilson: Antes eu falava muito palavrão agora eu falo pouco.

174 - Tiago: Antes eu falava muito palavrão, agora eu aprendi a não falar mais, a respeitar o outro.

175 - Jeferson: Eu não sabia que ia ter professor, a primeira vez que eu vim era o primeiro dia que ele vinha... aí o professor já falava: “palavrão aqui...”, aí fui aprendendo. Agora eu falo só um pouco.

176 - Rui: Antes, eu falava palavrão, agora eu não tô mais falando... Agora eu aprendi.

177 - Jailson: Antes de fazer parte da atividade eu falava muito palavrão, eu esculhambava os outro, eu esculhambava a mãe dos outro... E hoje eu fui desapegando, eu fui desapegando na igreja... E tudo aquilo que o professor falava, negócio de palavrão, aí eu fui desapegando disso, hoje não falo mais... Só às vezes, mas peço perdão a Deus.

ALGUÉM?... NATANAEL? NATANAEL, NÉ?

178 - Natanael: Às vezes no futsal, né nós tava brincando, aí era fim do ano aí tinha um (...), aí ele disse que eu um dia lá eu fui na bola aí ele ficou me esculhambando: “égua, má, vem vocês tudinho pra pêia...”, aí ficou esculhambando a gente... eu e o Diego.

179 - Rui: Às vezes, os cara... Bebe, bebe bebida alcoólica e ficava doido, né... Ficava bêbado, aí ficava descontrolado, fica batendo... Aí o menino da sala da minha irmã, disse pra minha irmã e pra amiga dela, disse que... Ele assumiu que viu... Lá ele viu um cara fumando e foi experimentar... Ficou... É, viciado.

DEIXA EU FAZER OUTRA PERGUNTA AQUI PRA VOCÊS... ESSA PERGUNTA É SOBRE A RELAÇÃO DE VOCÊS COM O PROFESSOR SILVANO, PORQUE VOCÊS FALARAM MUITO AQUI DA RELAÇÃO ENTRE VOCÊS, NÉ... (...) DE VOCÊS COM VOCÊS... AGORA DE VOCÊS COM O PROFESSOR SILVANO. COMO É QUE VOCÊS SE DÃO? COMO É QUE É A RELAÇÃO DE VOCÊS COM O PROFESSOR?

180 - Tiago: Mesmo que ser um pai pra gente, quando tem uma coisa assim ele vai atrás pra gente ir, um passeio assim que tenha ele vai atrás, procura ingresso, consegue levar a gente... Ele brinca com nós, mano. Nós também brinca com ele, nós respeita ele, ele respeita nós.

BRINCAR QUE VOCÊ DIZ É A BRINCADEIRA ANTES DO JOGO?

181 - Tiago: Não, ele brinca também com nós, brincadeira.

VAMOS DIZER, TIRANDO ONDA.

182 - Meninos: É.

183 - Rui: Às vezes (...), a gente tava com a bola os cara vinha em cima da gente (...). Às vezes, a gente chutava... Não tem como (...) na canela, aí a gente fica chorando, aí o professor ia lá ajudar a gente a se levantar. Aí pronto, né... doendo a barriga, a gente ficava sem ar né, ele levantava as mãos pra sair.

184 - Natanael: Chegou, na semana passada, né. Chutou a bola pra fazer gol, só pra se amostrar, pra dizer que tinha muito chute... O professor num falou nada...

185 - Jailson: Sou muito apegado com o professor, o professor me respeita, eu respeito o professor também assim... Quando a gente tá passando... Qualquer brincadeira eu agüento do professor, eu não assim... Responder e sair do esporte dele não, né.

ALGUÉM MAIS?

186 - Menino: Às vezes nós conversa com ele uma coisa, ele ensina pra gente o que deve fazer e não deve fazer.

187 - Jeferson: Quando o professor chega atrasado, tem gente que chega: “égua, o professor nem vem, porque não quer.” Aí alguém não gosta.

188 - Rui: Um dia, né... Um menino, o Julinho... Ele levou uma bolada, aí ele chorou... Aí no outro dia eu levei uma bolada... (...) Aí eu não chorei. Aí os cara ficava falando “não, professor, o Rui não é como o Julinho não, que ele não é chorão, não... Ele agüenta as coisas”.

189 - Milton: Ele é como amigo da gente, quando tem as coisas ele avisa, leva a gente pro passeio, ele explica que quem for fazer besteira, bagunçar lá, ele falou, quarta-feira ele falou que quem bagunçasse voltava no meio do caminho, a pé. Aí na ida ninguém bagunçou, só na volta. Aí o professor não mandou ninguém pra casa, o professor disse que no próximo passeio quase ninguém vai.

POR QUÊ?

190 - Meninos: Porque fica bagunçando.

E VOCÊS QUASE TUDO BAGUNÇARAM?

191 - Meninos: Quase tudo.

192 - Tiago: Às vezes vem umas menina jogar aí, o professor bota pra jogar. A Lara, ela tem o chute forte, né. Aí quando ela vai bater... Ela tem o chute forte, né... Ah! Porque a Lara o professor fica babando, só porque é mulher, o pessoal pensa que é isso, mas não é isso... É outra coisa... É porque bicudo, quando a pessoa chuta forte, porque quando tem gente pequeno no gol, não pode bicudo.

VOCÊS TÃO FALANDO ASSIM, QUE QUANDO É PEQUENO NÃO PODE CHUTAR BICUDO, MULHER TAMBÉM NÃO PODE, NÉ. ISSO SÃO REGRAS, NÉ (...) E ESSAS REGRAS AÍ COMO É QUE SURGIRAM, COMO É QUE FORAM CRIADAS?

193 - Meninos: O professor... Pra gente ter mais respeito com ele.

O QUE VOCÊS ACHAM DESSAS REGRAS?

194 - Meninos: Legal, melhor pra gente respeitar os outro. (...)

195 - Milton: Porque quando nós jogava, ficava falando: “toca a bola, má”, era é tocando a bola, não sei o quê, não sei o quê... Aí o professor foi e criou as regras.

AÍ ELE FOI CRIOU AS REGRAS E VOCÊS?

196 - Menino: Aí nós fomos, como é? Pegando as regras, (...). Aí hoje quase ninguém fala palavrão.

197 - Natanael: Aí um dia eu esculhambei o professor, aí no outro dia eu criei respeito e pedi desculpas. Aí pra mim jogar eu tive que pedir desculpas a ele, aí eu pedi. Aí nunca mais eu esculhambei ele não.

198 - Meninos: Não é só palavrão que é penalti não, carrinho é pênalti... Vampeta não é penalti não, é tipo um nome mesmo. (...) Na questão do apelido ele fala que se a pessoa não gostar, fala que é penalti, mas se gostar não é penalti não. Vampeta é bom, é sempre um nome pra mim.

199 - Rui: Um dia, né... O nosso time... O time que escolheu a gente... O outro time... O (...) que era do nosso time, aí começou chamar a ele de “babão”, aí o Tiago que era do outro time (...), veio pro nosso.

CERTO. ERA ISSO. ENTÃO... ESSAS ERAM AS PERGUNTAS, A ENTREVISTA, TÁ CERTO? AÍ EU QUERIA AGRADECER AÍ A PARTICIPAÇÃO DE TODOS VOCÊS, A PACIÊNCIA, A COLABORAÇÃO DE VOCÊS. COLABORARAM BASTANTE, ME AJUDARAM BASTANTE E EU ESPERO QUE COM ESSE ESTUDO, COM ESSA PESQUISA, TAMBÉM PODER... VIR AQUI DEPOIS, AGORA QUE EU JÁ APRENDI O CAMINHO, NÉ. GENTE, EU QUERO LEMBRAR A VOCÊS QUE NADA QUE CONVERSEI COM VOCÊS VAI SAIR DAQUI, NÃO. NÃO VOU SAIR CONTANDO

O QUE VOCÊS DISSERAM, AH! O TIAGO DISSE TAL COISA, AH! O CÉLIO FICOU ALI DORMINDO...

200 - Meninos: (Risos) Fica aqui pra gente, entre a gente, né?

E VOU PEDIR PRA VOCÊS NÃO FICASSE, PRA PODER EVITAR...

201 - Meninos: É um segredo?

É, TAMBÉM ACHO QUE O QUE VOCÊS FALAM... JÁ SABEM... MAS PRA EVITAR A TAL DA FOFOCA. SE A FAMÍLIA DE VOCÊS QUISEREM FICAR SABENDO, NÃO TEM PROBLEMA, PODE PEDIR PRO PROFESSOR EXPLICAR, ALGUÉM QUER SABER MAIS ALGUMA COISA, EU POSSO VIR AQUI TAMBÉM PRA EXPLICAR, A GENTE EVITA DE TÁ FALANDO PRA EVITAR PROBLEMAS, NÉ. ALGUÉM QUEM FALAR MAIS ALGUMA COISA, LIVRE?

202 - Rui: (...) eu ia de lá, (...) direitinho assim...

203 - Gabriel: Às vezes o pessoal, aí no campeonato, tudo junto aí pra chutar no gol, aí os cara aí fica dando corda pra ele pra dá bicudo na gente, os cara fica esculhambando as pessoas (...), aí fica pegando corda, fica esculhambando a gente.

FECHANDO, VOCÊS QUEREM DIZER ALGUMA COISA SOBRE A CONVERSA, SE GOSTARAM, SE NÃO GOSTARAM.

204 - Meninos: Achei legal, achei bom. A gente aprendeu a respeitar mais os nossos colegas.

ENTÃO, GENTE, BOA NOITE! ESPERO QUE A GENTE POSSA SE VER AÍ! MUITÍSSIMO OBRIGADO!

205 - Meninos: Vai com Deus!

AMÉM!